

ATTENTION À L'ÉCART :

L'état de l'éducation des filles
dans les crises et les conflits



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 International Rescue Committee
au 122 East 42nd Street, 12th floor
New York, NY 10168
États-Unis d'Amérique

INEE © 2021

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).

Suggestion de citation :

Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE). (2021). Attention à l'écart : L'état de l'éducation des filles dans les crises et les conflits New York, NY.
<https://inee.org/fr/ressources/attention-lecart-letat-de-leducation-des-filles-dans-les-cris-es-et-les-conflits>

Licence :

Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.

**Image de couverture :**

© Leen Qashu / NRC

AVANT-PROPOS

L'éducation mondiale ne garantit pas l'égalité des chances.

Même avant la COVID, en 2019, 69 millions de filles étaient déjà déscolarisées dans les pays touchés par une crise. La pandémie est le plus grand perturbateur de l'éducation de l'histoire moderne, elle a provoqué la non scolarisation de 1,6 milliard d'enfants au plus fort des fermetures des écoles.

L'absentéisme scolaire cause des dommages à long terme et affecte les filles de manière disproportionnée, de sorte que jusqu'à 20 millions de filles, en particulier les adolescentes, risquent d'être définitivement déscolarisées l'année prochaine.

En perdant l'accès à l'école, elles perdent non seulement la possibilité d'apprendre, mais aussi la protection que les écoles leurs offre : contre la violence domestique, les mariages précoces et forcés et les grossesses précoces. Cela met en péril les perspectives de familles et de communautés entières, et cela risque de faire perdre tout espoir.

Les crises, les conflits et la fragilité exacerbent les inégalités existantes dans l'accès à une éducation de qualité et à une formation professionnelle pour les filles et les femmes, en particulier celles qui sont en situation de handicap et celles qui sont déplacées de force.

Ce rapport donne une voix à l'impact positif de l'éducation pour les filles et les femmes dans les pays touchés par une crise. Des jeunes femmes comme Fatema, une réfugiée syrienne en Jordanie, qui est fière d'une nouvelle compétence acquise, qui apporte de l'aide à sa mère et contribue au bien-être de sa famille. Ou Esther à Djouba, qui parle d'éviter le mariage précoce.

Pour une jeune femme, l'éducation est une question d'action, en soutenant sa confiance pour dire : « Je suis bien informée, je suis capable, je peux prendre des décisions pour moi-même, ma famille et mon avenir. »

L'éducation apporte de l'espoir et des possibilités, le bien-être mental et physique, l'amélioration des moyens de subsistance économiques et sociaux : sécurité, protection et autonomisation, la participation civique et l'innovation. Une société qui éduque ses filles est plus juste, plus sûre et plus prospère pour les générations à venir.

En bref, l'éducation des filles est l'un des investissements les plus intelligents que nous puissions faire et un changement absolu pour le développement. Les filles, quels que soient leur race, leur origine ethnique, leurs capacités, leur contexte et leur identité, doivent pouvoir réaliser leur droit à l'éducation.

Ce rapport rend compte de l'état de l'éducation des filles en période de crise et de conflit et présente une série d'études de cas pour illustrer les normes sociales et culturelles qui existent en tant qu'obstacles. Il identifie les domaines spécifiques où les filles continuent de prendre du retard et souligne les lacunes en matière de données et de financement. Le rapport reconnaît également les progrès importants réalisés à ce jour et propose des recommandations aux parties prenantes et aux promoteurs, promotrices et aux défenseuses.

Les données dirigent l'action. Ce rapport contribue aux corpus de données probantes sur l'éducation des filles en période de crise et de conflit, et décrit l'action collective dont nous avons besoin pour atteindre l'Objectif de développement durable 4 des Nations Unies.

De quelle action s'agit-il ? Elle inclut :

- Une programmation inclusive, innovante, intersectorielle et sensible aux conflits, qui tient compte des risques et des obstacles supplémentaires aux apprentissages et à l'accès rencontrés par les filles ;
- Un accent plus marqué sur le genre dans les politiques et la planification qui donne la priorité à l'éducation des filles dans les interventions initiales aux crises afin de garantir des cadres juridiques pour la protection des droits et la prévention de la violence dans les écoles ;
- Garantir des investissements et un financement qui prennent en compte le genre dans la programmation éducative, les Ministères de l'éducation et des mécanismes et outils innovants pour assurer un accès continu à l'éducation ; et,
- Faire progresser notre engagement à travailler au sein du nexus entre le développement, l'humanitaire et la paix afin que l'éducation soit une priorité dans notre intervention d'urgence et reste une priorité tout au long des crises prolongées.

Nous sommes fiers que le G7 se soit engagé à faire avancer le programme pour l'éducation des filles. Ce dernier est au cœur de l'actuelle présidence britannique du G7, tout comme ce fut le cas lors de la présidence du Canada, où la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement était un résultat clé du Sommet des dirigeants du G7 de 2018.

Les dirigeants du G7 se sont engagés à soutenir une éducation de qualité et une formation professionnelle pour les filles, les adolescentes et les femmes dans des situations de fragilité, de crise et de conflit, et à éliminer les obstacles à l'éducation pour les réfugiés, les personnes déplacées, les personnes rapatriées et les personnes handicapées – des priorités que le Canada fera progresser grâce à la campagne Ensemble pour l'Apprentissage.

L'actuelle présidence britannique du G7 s'appuie sur ces progrès. Lors de la réunion des ministres des Affaires étrangères et du Développement du G7 à Londres en mai 2021, les participants ont réaffirmé leur engagement en faveur de 12 ans d'éducation sûre et de qualité pour tous les enfants et en particulier pour les filles et les femmes qui ont le moins accès à une éducation sûre en raison des conflits, des déplacements, et les catastrophes liées au climat.

Nous appelons la communauté internationale à scolariser 40 millions de filles supplémentaires et à permettre à 20 millions de filles supplémentaires de savoir lire avant l'âge de dix ans dans les pays à revenu faible et intermédiaire d'ici 2026.

Sans action pour faire face aux menaces à l'éducation des filles posées par les conflits et les crises, ces objectifs ne seront pas atteints. Cela nécessite un leadership et un partenariat continu au-delà des frontières internationales pour mieux reconstruire et restaurer les gains réalisés dans l'accès à une éducation de qualité. Le plan d'action pour l'éducation des filles, récemment publié, décrit les plans ambitieux du Royaume-Uni pour garantir le progrès.

Partout, l'éducation des filles a le pouvoir transformateur de sortir les communautés de la pauvreté, de développer les économies et mieux reconstruire après les crises, y compris la pandémie. Le défi mis en évidence dans le rapport est énorme, mais les données probantes nous donnent un objectif clair et une orientation claire pour l'action.

Les filles d'aujourd'hui peuvent être les innovatrices, les pionnières et les militantes de demain, des leaders et des modèles. Si nous pouvons leur donner des ailes, nous les verrons voler.

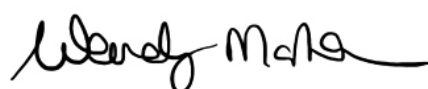
Karina Gould, Ministre

Ministre du développement
international du Canada



Wendy Morton, Ministre

Ministre du Royaume Uni pour le voisinage
européen et les Amériques



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 (EDT). Ruth Naylor a dirigé l'équipe des auteurs, qui comprend Sébastien Hine et Amy West. Les constatations et les conclusions de ce rapport sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les positions ou les politiques de EDT 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 éclairer ce rapport.

L'examen par les pairs de ce rapport a été fourni par l'Union africaine- le Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique, Aga Khan Foundation du Canada, Campagne pour l'éducation populaire, CARE International, CODE Canada, la Direction générale de l'Union européenne pour la protection civile européenne et opérations d'aide humanitaire, Education Above All, Éducation Sans Délai, Equal Measures 2030, Forum for African Women Educationalists, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH, Ministère fédéral allemand de la coopération économique et du développement, Affaires mondiales Canada, Partenariat mondial pour l'éducation, Observatoire du déplacement interne, Service Jésuite des Réfugiés, Ministère des Affaires étrangères du Danemark, Ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas, Agence norvégienne de coopération au développement, Plan International Canada, Right To Play, Ensemble pour les filles, Bureau du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni, Initiative pour l'éducation des filles des Nations Unies, UNESCO Global Education Monitoring rapport (Rapport GEM), Institut de statistique de l'UNESCO, Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, Fonds international d'urgence des Nations Unies pour l'enfance, la Banque mondiale, Entraide universitaire mondiale du Canada et Vision du Monde Canada.

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

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

Le processus d'élaboration du rapport a été géré par la coordinatrice en chef de l'INEE pour les politiques et les partenariats et Lauren Gerken, la responsable du projet sur le genre de l'INEE.

L'édition du document est fournie par Dody Riggs.

La mise en page a été réalisée par 2D Studio.

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

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
Remerciements	5
Table des matières	6
Résumé analytique	12
Résumé graphique : la situation de l'éducation des filles en situations de crises et de conflits en chiffres	15
Chapitre 1. Introduction	17
1.1 Objectif et portée du rapport	17
1.2 La Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité mise en contexte	18
1.3 Méthodologie, disponibilité des données et limites	21
Chapitre 2. Droit, politique et pratique	23
2.1 Conventions internationales protégeant le droit à l'éducation des filles et des femmes	23
2.2 Lois et politiques nationales en faveur de l'éducation des filles en situations d'urgence	25
2.3 La nécessité de lois et de politiques qui soutiennent l'éducation alternative	27
2.4 Le genre dans les réponses des politiques éducatives à la COVID-19	28
Chapitre 3. Éducation, protection et genre	30
3.1 La relation entre l'éducation et la protection des filles en situations d'urgences	30
3.2 Protéger les filles dans l'éducation	37
3.2.1 Châtiments corporels et violence basée sur le genre à l'intérieur et autour des écoles	37
3.2.2 Attaques contre l'éducation des filles	38
Chapitre 4. Combler l'écart : Faisons-nous des progrès ?	40
4.1 L'accès des filles dans les pays touchés par une crise reste en deçà de celui des garçons, mais on observe des progrès	40
4.2 Un accès inégal : les régions touchées par une crise et les groupes les plus pauvres sont loin derrière	44
4.3 Les apprentissages des filles en situations d'urgences	47
4.4 Déplacement forcé : aucun progrès pour les filles et un écart qui se creuse avec les garçons	48
4.5 Les femmes adultes et les jeunes femmes sont loin derrière en matière d'alphabétisation	51
4.6 Plus d'enseignantes sont nécessaires au niveau secondaire	52
4.7 Accès des femmes à l'éducation supérieure en période de déplacement et de crise	53
4.8 Filles laissées pour compte dans l'enseignement et la formation professionnels	54

Chapitre 5. Financement de l'éducation dans les contextes touchés par une crise	56
5.1 Dépenses publiques nationales	56
5.2 Dépenses internationales	58
5.3 Financer l'éducation des filles et des femmes	60
Chapitre 6. Résumé des écarts et des progrès	63
6.1 Écarts dans l'offre	63
6.2 Écarts dans le financement et les mécanismes de financement	64
6.3 Écarts dans les données	64
6.4 Résumé des progrès	65
Annexe 1 : Liste des pays touchés par une crise et méthodologie	67
Méthode 1 : Les appels humanitaires	67
Méthode 2 : Déplacement forcé	69
Liste de 44 pays touchés par une (ou plusieurs) crise	70
Annexe 2 : Études de cas	71
Méthodologie	71
Étude de cas 1 : Soudan du Sud : Accroître l'accès et le maintien à l'école grâce à des soutiens externes intégrés	72
Étude de cas 2 : Travailler avec les filles issues des communautés pastorales en Somalie	74
Étude de cas 3 : Kenya : intégrer les programmes après l'école et les efforts de mobilisation communautaire	77
Étude de cas 4 – L'éducation des filles pendant l'intervention liée à la COVID-19 en Afghanistan	79
Étude de cas 5 – Éducation de la petite enfance basée sur le jeu soutenant les filles et les femmes Rohingya au Bangladesh	81
Étude de cas 6 – Jordanie : Opportunités pour les jeunes femmes réfugiées d'améliorer leurs conditions de vie grâce aux apprentissages	83
Étude de cas 7 : Intégrer l'éducation et la protection de l'enfance pour atteindre les filles et les jeunes mères du Sahel	85
Étude de cas 8 : des solutions communautaires pour l'éducation des filles Rohingya	87
Références	89

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - La Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité en contexte	20
Figure 2 - Carte des 44 pays touchés par une crise (ou plusieurs)	21
Figure 3 - L'éducation et la protection des filles sont un cercle vertueux qui peut devenir une spirale négative s'il est rompu par une situation d'urgence	32
Figure 4 - Taux brut d'admission en dernière année du primaire et dans le premier cycle du secondaire dans les pays touchés par une crise, les pays à revenus faibles et intermédiaires et dans le monde, par genre	41
Figure 5 - Différence de points de pourcentage du taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire entre les filles et les garçons	42
Figure 6 - Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays touchés par une crise, classé par ordre d'importance de l'écart entre les genres (données datant de 2015 et après)	43
Figure 7 - Taux brut de scolarisation en maternelle dans les pays touchés par une crise, par pays à revenus faibles et intermédiaires et dans le monde, par genre	44
Figure 8 - Taux d'achèvement dans les régions du bassin du lac Tchad comparés aux moyennes nationales	45
Figure 9 - Taux d'achèvement moyen des pays touchés par une crise, par sexe et par quintile de richesse (le plus pauvre et le plus riche)	46
Figure 10 - Accès à l'éducation des personnes déplacées en Éthiopie par sexe, par rapport aux moyennes nationales	50
Figure 11 - Alphabétisation des jeunes et des adultes dans les pays touchés par une crise par rapport aux PRFI et dans le monde	51
Figure 12 - Pourcentage d'enseignants qui sont des femmes dans les pays touchés par une crise, par rapport aux PRFI et aux moyennes mondiales (2015-2019)	52
Figure 13 - Inscriptions brutes dans l'éducation supérieure	53
Figure 14 - Proportion des 15-24 ans inscrits dans l'enseignement professionnel	55
Figure 15 - Dépenses publiques d'éducation dans les pays touchés par la crise par rapport aux conditions requises par la Déclaration d'Incheon (dernières données disponibles, 2015-2019)	57
Figure 16 - Proportion de l'aide humanitaire à l'éducation, 2010-2019	58
Figure 17 - Proportion des appels de fonds humanitaires pour l'éducation financés, 2010-2019	59
Figure 18 - Pourcentage d'appels humanitaires pour l'éducation financés, dix appels les plus importants, 2017-2019	59
Figure 19 - Total des appels en matière d'éducation et montant financé, 2017-2019	60
Figure 20 - Proportion de l'aide à l'éducation ciblant l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes, 2010-2018	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Liste des 44 pays touchés par une crise (ou plusieurs)	21
Tableau 2 - Signataires des conventions internationales protégeant le droit à l'éducation des filles et des femmes en situations d'urgence (données 2019)	24
Tableau 3 - Lois nationales protégeant le droit à l'éducation des filles et des femmes (données 2019)	25
Tableau 4 - Liste de 38 pays avec deux appels ou plus sur les quatre années de 2016 à 2019	67
Tableau 5 - PRFI avec plus de 5 % de population déplacée, décembre 2019	69
Tableau 6 - Liste de 44 pays touchés par une (ou plusieurs) crise	70

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1 - AE au Sahel pour venir en aide aux laissés-pour-compte du conflit et de l'insécurité	27
Encadré 2 - La fracture numérique des genres en chiffres	28
Encadré 3 - L'EBC soutient les filles en Afghanistan pendant la crise de la COVID-19	29
Encadré 4 - Les inégalités entre les sexes mettent en danger les filles handicapées	33
Encadré 5 - Séances réservées aux adolescentes réfugiées à Cox's Bazar, Bangladesh	34
Encadré 6 - Des décennies de conflit ont eu un effet dévastateur sur l'éducation des filles au Soudan du Sud	34
Encadré 7 - La migration interne et l'insécurité alimentaire compromettent l'éducation des filles en Somalie	36
Encadré 8 - Réduire les obstacles et promouvoir l'apprentissage des filles par la radio au Soudan du Sud	47
Encadré 9 - Soutien holistique à l'éducation des filles en Somalie	48
Encadré 10 - Intégrer les programmes d'éducation complémentaires et les efforts de mobilisation communautaire dans les camps de réfugiés kenyans	49
Encadré 11 - Le Ministère de l'Éducation afghan et le GPE travaillent ensemble pour l'éducation des enseignantes et des filles	53
Encadré 12 - Formation professionnelle pour les jeunes femmes réfugiées en Jordanie	55
Encadré 13 - Éducation Sans Délai	62
Encadré 14 - Partenariat mondial pour l'éducation	62
Encadré 15 - Prioriser l'inclusion pour remédier aux vulnérabilités multidimensionnelles	73
Encadré 16 - Critères de sélection pour les programmes de rattrapage	78

ACRONYMES

AE	Éducation accélérée
AEWG	Groupe de travail sur l'éducation accélérée
AoR	Domaine de responsabilité
CEC	Comités communautaires d'éducation
CODEC	Centre de développement communautaire, Bangladesh
CRS	Système de rapport des créanciers
DAFI	Initiative universitaire allemande Albert Einstein pour les réfugiés
DHS	Enquête démographique et de santé
EBC	Éducation communautaire
ECW	Éducation sans délai
EFTP	Programme d'enseignement et de formation techniques et professionnels
ESU	Éducation en situations d'urgences
FTS	Services de suivi financier
G7	Groupe des sept
GCPEA	Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques
GEC	Le défi de l'éducation des filles
GESS	L'éducation des filles au Soudan du Sud
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IDMC	Centre de suivi des situations de déplacement interne
INEE	Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
JYP	Programme pour les jeunes de Jordanie
KEEP	L'équité dans le projet d'éducation du Kenya
ME	Ministère de l'éducation
NRC	Conseil norvégien pour les réfugiés

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCHA	Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies
ODD	Objectif de développement durable
OIM	Organisation internationale pour les migrations
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
oPt	Territoires palestiniens occupés
PAM	Programme alimentaire mondial
PDIP	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
PEA	Programme d'éducation accélérée
PRFI	Pays à revenu faible et intermédiaire
RDC	République démocratique du Congo
REEP	Recherche pour un programme d'éducation efficace
SOMGEP-T	Programme de promotion pour l'éducation des filles en Somalie
SRGBV	Violence basée sur le genre en milieu scolaire
STAGES	Les étapes de la réussite scolaire des filles afghanes
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNGEI	Initiative de Nations Unies en faveur de l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VBG	Violence basée sur le genre

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Ce rapport résume les progrès récents réalisés dans l'amélioration de l'éducation et de la formation des filles et des femmes touchées par les conflits et les crises, y compris les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur du pays. Il a été commandé par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgences (INEE) sous l'égide du Groupe de référence de l'INEE sur l'éducation des filles dans les situations d'urgence en réponse aux engagements pris par les dirigeants de sept des plus grandes économies du monde lors du 44e sommet du Groupe des sept, qui a été accueilli par le Canada en 2018.¹ En adoptant la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement (ci-après dénommée « la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité »), ces dirigeants se sont collectivement engagés à investir dans une éducation de qualité pour les filles et les femmes pendant les conflits et les crises, y compris les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays.

L'objectif de ce rapport est de contribuer au corpus de données probantes factuelles sur l'éducation des filles et des femmes en situations de crise. Le rapport s'appuie sur des données de 44 pays touchés par une crise (voir tableau 1), sur des recherches récentes et sur un ensemble d'études de cas d'interventions dans une gamme de contextes touchés par la crise. Étant donné que les données disponibles au moment de la rédaction concernaient principalement les années 2018 et 2019, les données présentées ne reflètent pas l'impact de la crise de la COVID-19 sur l'éducation des filles en situations d'urgence, cependant, une analyse de la réponse éducative à la crise est incluse.

PRINCIPALES CONSTATATIONS

DROIT, POLITIQUE ET PRATIQUE

- Le droit à l'éducation des filles et des femmes, y compris dans les situations de crise et de déplacement, est inscrit dans le droit international relatif aux droits de l'Homme à travers diverses conventions internationales. Cependant, un certain nombre de pays avec de grandes populations déplacées n'ont pas pleinement ratifié ces conventions.
- Les cadres juridiques nationaux dans les pays touchés par une crise n'offrent souvent qu'une protection limitée du droit à l'éducation des filles et des femmes.
- Les programmes d'éducation alternative peuvent être particulièrement efficaces pour soutenir l'éducation des filles pendant les crises, mais ils doivent être intégrés dans les politiques nationales d'éducation.
- Les indications tirées des interventions des politiques éducatives nationales à la crise de la COVID-19 indiquent qu'une attention limitée a été accordée aux obstacles supplémentaires auxquels les filles sont confrontées lorsqu'elles essaient d'apprendre à la maison, y compris la fracture numérique entre les genres.

ÉDUCATION, PROTECTION ET GENRE

- Il existe une relation circulaire vertueuse entre l'éducation et la protection des filles. L'éducation peut protéger les filles, ce qui rend leurs communautés plus résilientes.
- L'impossibilité d'accéder à l'éducation, même une courte période, peut signifier une perte de protection pour les filles, ce qui peut les conduire à abandonner définitivement l'école, rendant ainsi les filles et leurs communautés moins résilientes.
- Dans les situations d'urgence, les filles sont souvent plus exposées que les garçons au décrochage scolaire. Les risques de mariage et de maternité précoces pour les filles, ainsi que les attentes familiales concernant le travail domestique et les prestations de soins non rémunérés, ont également tendance à augmenter pendant les crises.
- Dans de nombreux pays touchés par une crise, les filles subissent des taux élevés de violence basée sur le genre au sein de l'école, notamment le « sexe en échange de notes », le viol et les abus sexuels perpétrés par les enseignants, ainsi que le harcèlement sexuel, les abus ou le viol sur le trajet de l'école.

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 une éducation de qualité.

- Les filles et les femmes handicapées peuvent être les premières à être abandonnées et les dernières à recevoir une aide d'urgence et un accès à l'éducation pendant une crise. Elles sont donc exposées à un risque élevé d'abus, de négligence et de traumatisme psychosocial à long terme.
- Des attaques sur l'éducation qui visaient explicitement les filles et les femmes en raison de leur genre ont eu lieu dans au moins 21 pays entre 2015 et 2019.

COMBLER L'ÉCART : FAISONS-NOUS DES PROGRÈS ?

Pays touchés par une crise

- Les filles des pays touchés par une crise sont beaucoup moins susceptibles que les filles des pays à revenu faible ou intermédiaire non touchés par une crise de fréquenter l'école maternelle ou d'achever l'école primaire ou le premier cycle du secondaire.
- Dans les pays touchés par une crise, les filles restent généralement à la traîne des garçons en ce qui concerne l'accès à l'éducation primaire, mais le taux d'accès des filles à l'éducation primaire a progressé plus rapidement ces dernières années.
- Dans de nombreux pays touchés par une crise, les filles ont dépassé les garçons en termes de taux d'achèvement du secondaire.
- À l'intérieur des pays, les filles économiquement défavorisées dans les régions touchées par une crise sont loin derrière les garçons économiquement défavorisés dans les régions touchées par une crise.
- L'apprentissage des filles est en retard par rapport à celui des garçons dans de nombreux contextes de crise et de situations de déplacement.
- Dans de nombreux pays touchés par une crise, on constate une pénurie d'enseignants, en particulier au niveau post-primaire.
- Les taux d'alphabétisation des femmes sont loin derrière ceux des hommes dans de nombreux pays touchés par une crise.
- Dans de nombreux pays touchés par une crise, l'accès des hommes à une formation professionnelle est inférieur à celui des femmes.

Déplacement forcé des filles

- Les données sur l'accès à l'éducation des filles vivant en situations de déplacement forcé sont encore très limitées.
- Les déplacements exacerbent les désavantages liés au genre pour les filles vivant en situation de déplacement forcé.
- Les écarts entre les genres en matière d'accès, en particulier au niveau secondaire, sont plus importants pour les filles vivant en situation de déplacement forcé que pour les enfants non déplacés dans les pays touchés par une crise.
- Les taux de scolarisation des filles vivant en situation de déplacement forcé sont bien inférieurs aux taux nationaux.

FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES FILLES

- Très peu de pays touchés par une crise atteignent les objectifs de dépenses d'éducation fixés dans la Déclaration d'Incheon adoptée lors du Forum mondial sur l'éducation en 2015.²
- La Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité a été un catalyseur pour générer un financement international qui cible l'éducation et la formation des filles dans des contextes de conflit et de crise.
- La proportion de l'aide humanitaire consacrée à l'éducation a augmenté.
- Une proportion croissante de l'aide à l'éducation dans les pays touchés par une crise est axée sur l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes ; plus de la moitié de l'aide pour l'éducation secondaire dans ces pays est axée sur l'égalité des genres.

2 UNESCO. (2015). Déclaration d'Incheon sur l'éducation 2030 : Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et une formation permanente pour tous. <http://uis.unesco.org/fr/document/education-2030-declaration-dincheon-vers-une-education-inclusive-et-equitable-de-qualite-et>

RÉSUMÉ DES PROGRÈS ET DES LACUNES

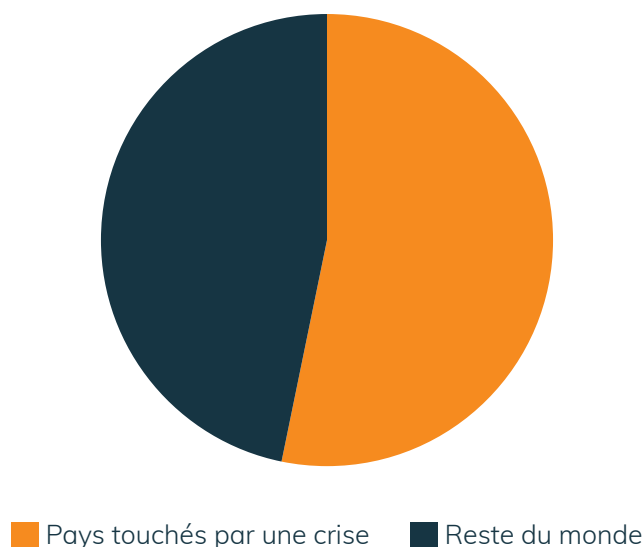
Ces dernières années, de grands progrès ont été accomplis pour atteindre la parité des genres dans l'éducation, accroître l'accès à l'éducation pour les populations touchées par des crises, améliorer la disponibilité des données et réformer les structures d'aide pour garantir un financement à plus long terme et plus fiable pour l'éducation en situations d'urgence et les crises prolongées. La Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité a permis de cibler un soutien supplémentaire là où des lacunes subsistent pour les filles et les femmes en situations de crise.

Le genre reste un déterminant important de l'accès à l'éducation et à la formation pour les personnes les plus marginalisées, notamment pour les ménages les plus pauvres, les réfugiés et les personnes déplacées de force. Lorsque les filles ont accès à l'éducation pendant les crises, leurs résultats d'apprentissage sont souvent extrêmement médiocres ; elles sont également exposées aux risques de violence basée sur le genre en milieu scolaire et, dans les cas extrêmes, d'attaques ciblées.

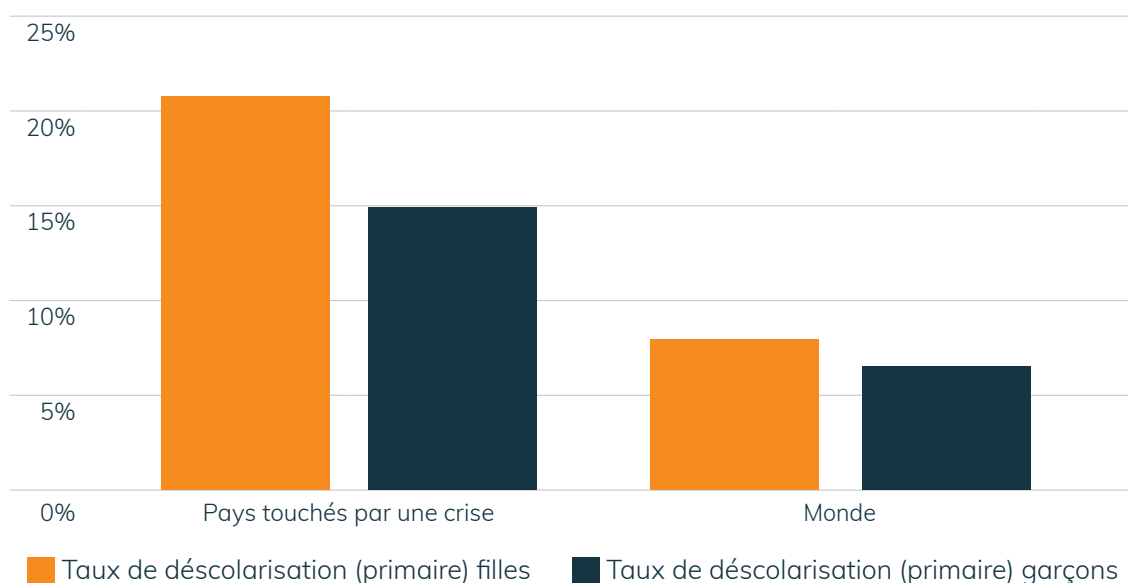
Des lacunes subsistent dans le financement de l'éducation des filles en situations d'urgence, tant au niveau des dépenses nationales que de l'aide internationale. L'aide humanitaire à l'éducation reste imprévisible et inégalement répartie. Les lacunes dans les données sur l'accès à l'éducation pour les filles et les femmes réfugiées et déplacées à l'intérieur du pays, les résultats d'apprentissage des filles et la prévalence de la violence basée sur le genre en milieu scolaire présentent tous des défis pour suivre les progrès de l'accès des filles à l'éducation en situations d'urgence.

RÉSUMÉ GRAPHIQUE : LA SITUATION DE L'ÉDUCATION DES FILLES EN SITUATIONS DE CRISES ET DE CONFLITS EN CHIFFRES

La plupart (54 %) des filles non scolarisées dans le monde vivent dans des pays touchés par une crise³

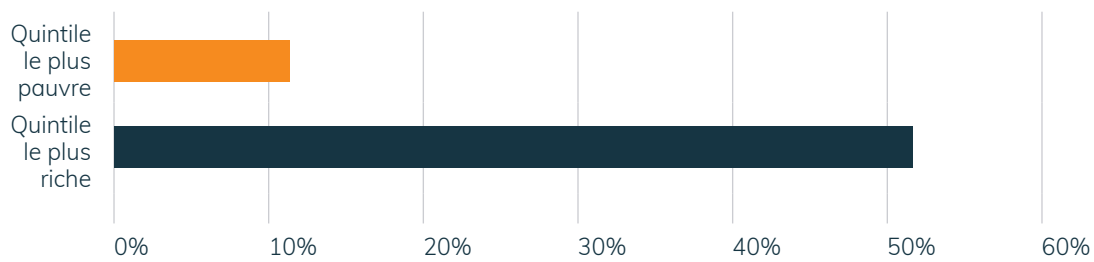


Plus d'un cinquième (21 %) des filles en âge de fréquenter l'école primaire dans les pays touchés par une crise sont déscolarisées, contre 15 % des garçons dans ces pays et 8 % des enfants dans le monde

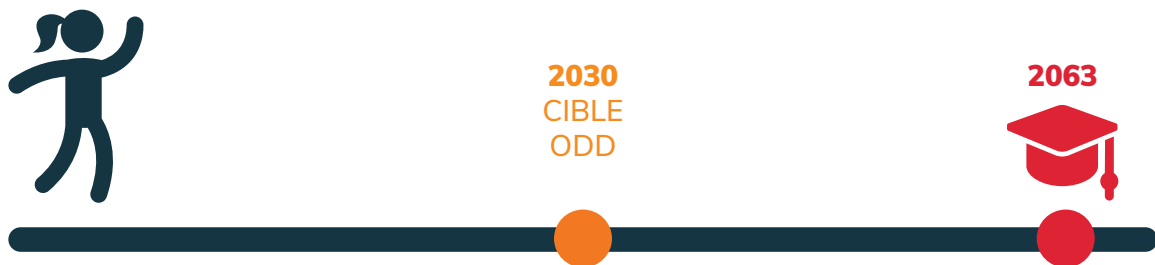
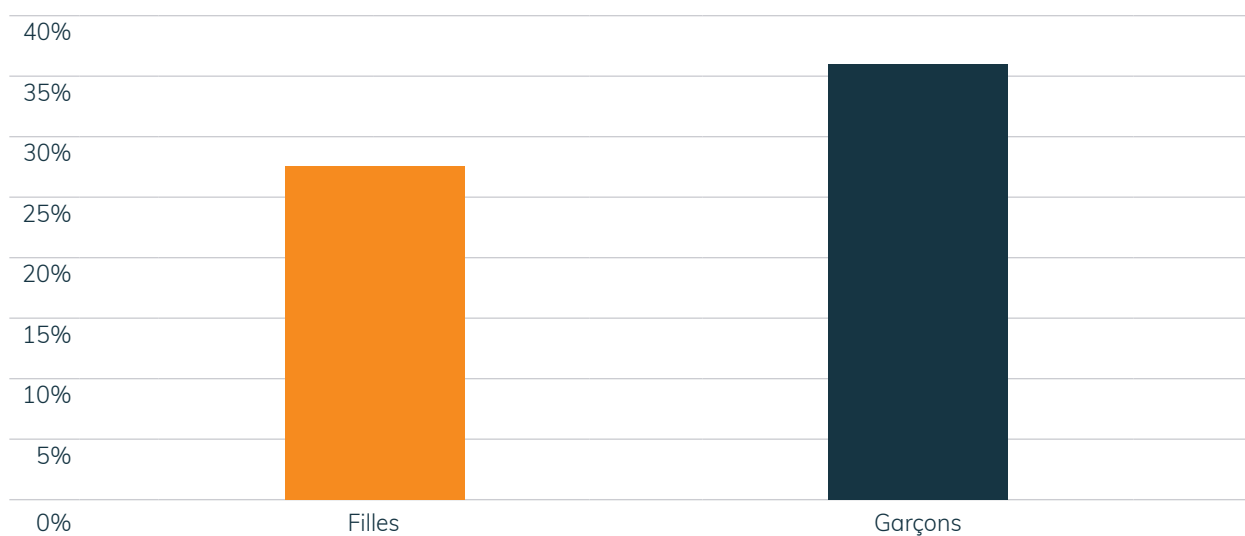


³ Voir l'annexe 1 de « Attention à l'écart » pour la méthodologie utilisée pour identifier les pays touchés par une crise (44 pays). Les statistiques de ce rapport sur les enfants et les filles déscolarisés dans les pays touchés par une crise représentent une mise à jour de la publication 2020 de l'INEE : (INEE). (2020). 20 ans de l'INEE : Réalisations et défis de l'éducation en situations d'urgence. New York, NY. <https://inee.org/fr/resources/20-ans-de-linee-realizations-et-defis-de-leducation-dans-les-situations-durgence>.

Dans les pays touchés par une crise, 11 % seulement des filles du quintile le plus pauvre terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge du diplôme, contre 51 % dans le quintile le plus riche



36 % des garçons réfugiés sont dans des écoles secondaires, contre 27 % des filles



Sur la base des tendances actuelles, les filles n'atteindront pas 100 % d'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays touchés par une crise avant au moins 2063



© P. Biro, IRC, Tabareybarey, Niger

CHAPITRE 1. INTRODUCTION

1.1 OBJECTIF ET PORTÉE DU RAPPORT

Ce rapport examine l'état actuel de l'éducation et de la formation des filles et des femmes touchées par les conflits et les crises, notamment les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur du pays (PDIP), et résume les indications des progrès récents. Le rapport a été commandé par le Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (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, qui a été accueilli par le Canada en 2018.⁴ En adoptant la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité, ces dirigeants se sont collectivement engagés à investir dans une éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement, notamment pendant les situations d'urgence et dans les pays touchés par des conflits. Ils et elles ont convenu (1) de combler les lacunes dans l'accès à l'éducation pendant les conflits et les crises, notamment pour les personnes réfugiées et les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays ; et (2) améliorer la coordination et la coopération entre l'aide humanitaire et les efforts de développement.⁵

Le but de ce rapport est de soutenir la Déclaration de Charlevoix sur l'engagement de la qualité de l'éducation à améliorer les données désagrégées par sexe et par âge grâce à la collecte, l'analyse et la communication d'indicateurs de progrès et de résultats clés qui reflètent la participation et l'achèvement des études des filles et des femmes, la formation et l'apprentissage. Il représente une partie du travail de l'INEE pour renforcer le corpus de données probantes factuelles et améliorer le suivi des progrès vers la fourniture d'une éducation équitable entre les sexes en temps de crise. Ainsi, ce rapport examine les données disponibles sur la situation actuelle de l'accès des filles et des femmes à une éducation et une formation de qualité dans des contextes de crise, et identifie également les lacunes importantes dans les données et les rapports qui subsistent.

Ce rapport a été conçu avant la crise actuelle du COVID-19, mais il a été rédigé dans le contexte des fermetures d'écoles à l'échelle mondiale, pendant lesquelles presque toute l'éducation pouvait être considérée comme une éducation en situations d'urgence (ESU). Ce rapport se concentre principalement sur l'état de l'ESU des filles avant la pandémie. Compte tenu des données disponibles au moment de la rédaction, les données présentées ne reflètent pas l'impact de la crise du COVID-19 sur l'ESU des filles ; cependant, une analyse de la réponse éducative à la crise est incluse. D'autres données sur l'état de l'ESU des filles depuis la pandémie du COVID-19 seront incluses dans une future édition prévue de ce rapport.

Le chapitre 1 présente un résumé contextuel de la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité ainsi que la méthodologie, la disponibilité des données et les limites du présent rapport.

Le chapitre 2 examine les politiques internationales et nationales et les cadres juridiques qui protègent le droit des filles et des femmes à l'éducation, notamment dans les situations d'urgences, et les politiques qui permettent

⁴ Voir la note de bas de page 1 pour la liste des sept nations qui ont adopté la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité.

⁵ Voir la note de bas de page 2.

la continuité de l'apprentissage lorsque les écoles formelles ne sont pas accessibles. Il examine également certaines des politiques et de la planification des réponses face à la pandémie mondiale de COVID-19.

Le chapitre 3 du rapport examine la relation étroite entre l'éducation et la protection des filles et des femmes en situations d'urgence. Cela inclut des descriptions du cercle vertueux par lequel l'éducation peut protéger les filles et les femmes, leur permettant ainsi de se protéger et d'aider à créer des sociétés plus résilientes, et des effets négatifs que les situations d'urgences peuvent avoir en perpétuant le déni d'accès à l'éducation et le manque de protection. Cette section examine également les défis rencontrés dans la protection des filles dans les environnements d'apprentissage, notamment la violence basée sur le genre et la violence sexuelle (VBG) en milieu scolaire et les attaques ciblées contre l'éducation.

Le chapitre 4 présente les données mondiales disponibles les plus récentes sur l'éducation et la formation des filles et des femmes. En examinant les données de 44 contextes touchés par une crise et en les comparant avec les données d'autres pays ayant des niveaux de revenu semblables, et en comparant les données sur les filles et les femmes vivant dans une situation de déplacement forcé avec les données mondiales, le rapport examine dans quelle mesure les filles et les femmes dans les situations d'urgences sont laissées pour compte. Cette section examine également les différences d'accès et de résultats d'apprentissage entre les filles et les garçons, et la mesure dans laquelle les situations d'urgence peuvent amplifier les désavantages liés au genre. Les données utilisées proviennent principalement de 2018 et 2019 ; les ensembles de données comparables complets pour 2020 ne seront pas disponibles avant fin 2021. Le rapport fournit donc une base de référence pour le suivi des progrès depuis la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité. Comme indiqué, parce que le contexte est fluide et que la recherche est en cours, les données présentées ne reflètent pas pleinement l'impact de la crise de COVID-19 sur l'ESU des filles.

Le chapitre 5 examine les dépenses nationales et internationales consacrées à l'éducation par les gouvernements et les donateurs, ce qui indique que, bien que le financement de l'ESU des filles ait quelque peu augmenté, d'énormes écarts de financement subsistent. Cette section examine également les défis liés au suivi du financement de l'éducation en situations d'urgence des filles et les crises prolongées sur la base des processus actuels de collecte de données humanitaires et de développement.

Le chapitre 6 présente un résumé des progrès et des lacunes en matière de fourniture, de financement et de données.

1.2 LA DÉCLARATION DE CHARLEVOIX SUR L'ÉDUCATION DE QUALITÉ MISE EN CONTEXTE

Les dirigeants participant au 44^e sommet du G7 en 2018 ont souligné la valeur de l'éducation des filles et des femmes. Reconnaisant que les filles et les femmes touchées par les conflits et les crises se voient souvent refuser le droit à l'éducation, ils ont adopté une déclaration les engageant à combler les lacunes en matière d'accès à l'éducation, notamment en améliorant l'accès à une éducation de qualité pour les filles et les femmes dans les premiers étapes de l'intervention humanitaire 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 genres comme un élément fondamental des droits de l'Homme, du développement social et de la croissance économique durable. L'investissement dans l'éducation des filles et des femmes est considéré comme une priorité, notamment pour les réfugiés et les PDIP dans des situations de conflit et de crise. La Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité 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 Éducation Sans Délai (ECW).

Les principaux engagements de la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité sont les suivants :

- Comblent le fossé de l'accès à l'éducation pour les plus vulnérables dans les contextes de conflit et de crise
- Améliorer la coordination et la coopération dans le continuum humanitaire-développement
- Préparer les femmes aux emplois de l'avenir
- Améliorer les données désagrégées par sexe et par âge et leur redevabilité
- Assurer la continuité de l'éducation pour toutes et tous

- Soutenir les innovations dans la prestation de services éducatifs
- Accroître l'accès à au moins 12 ans d'éducation sûre et de qualité qui promeut l'égalité des genres
- Renforcer la valeur et les coûts d'opportunité de l'inclusion et du maintien des filles à l'école en supprimant les obstacles aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire

La Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité a constitué une étape importante pour attirer l'attention du monde sur cette question et a généré un niveau d'investissement historique de la part des donateurs. Elle a également servi de catalyseur pour générer des financements internationaux ciblant l'éducation et la formation des filles et des femmes dans des contextes de conflit et de crise. À Charlevoix en 2018, le Canada, l'Union européenne, l'Allemagne, le Japon, le Royaume-Uni et la Banque mondiale ont engagé ensemble 3,8 milliards de dollars canadiens pour soutenir les objectifs de la Déclaration. Lors de l'Assemblée générale des Nations Unies plus tard dans l'année, le Danemark, les Pays-Bas, la Norvège et le Qatar se sont engagés à verser 527 millions de dollars canadiens supplémentaires.

Ces engagements s'appuient sur des engagements successifs de la communauté internationale pour garantir que toutes les femmes et les filles, y compris celles touchées par des crises, aient accès au pouvoir transformateur d'une éducation de qualité. À de nombreuses reprises, les dirigeants mondiaux se sont publiquement engagés à réaliser l'égalité des sexes dans l'éducation et à garantir l'accès à une éducation de qualité pour toutes et tous. Ces engagements sont reflétés dans les engagements de l'Éducation pour tous pris à Dakar (2000), dans les Objectifs de développement pour le millénaire, en particulier les Objectifs 2 et 3 (2000), les Objectifs de développement durable (ODD), en particulier les ODD 4 et 5 (2015) et à la réunion des chefs de gouvernement du Commonwealth (2018).

En suivant les progrès vers l'éducation pour toutes et tous, il est vite devenu évident que les enfants touchés par des conflits et des crises étaient laissés pour compte (UNESCO, 2011). Il était également clair que, sans un effort mondial ciblé pour fournir une éducation en situations d'urgence et de crises prolongées et pour augmenter un financement pluriannuel fiable, l'objectif de l'éducation pour toutes et tous ne serait jamais atteint. Éducation sans délai, un nouveau fonds mondial dédié spécifiquement au soutien à l'éducation en situations d'urgences et les crises prolongées, a été lancé en reconnaissance de ce défi lors du Sommet d'Oslo sur l'éducation en 2015 et lancé lors du Sommet humanitaire mondial en Turquie en 2016.

Les cinq dernières années ont également vu un engagement mondial à réformer fondamentalement la manière dont l'aide et le soutien humanitaires sont fournis aux réfugiés et aux PDIP par la communauté internationale et les donateurs. Le Grand Bargain (2016), la Déclaration de New York sur les réfugiés et les migrants (2017) et le Pacte mondial pour les réfugiés (2019) engagent les dirigeants des États membres des Nations Unies, les agences des Nations Unies et les organisations de la société civile à poursuivre des partenariats plus étroits entre les donateurs, les gouvernements et la société civile locale et, compte tenu du fait que de nombreuses crises sont prolongées, de développer des solutions à long terme pour l'inclusion des enfants et des jeunes réfugiés et déplacés dans les systèmes éducatifs des pays d'accueil. Le Pacte mondial pour les réfugiés fait explicitement référence à la nécessité de programmes flexibles pour les filles. Le Grand Bargain s'est engagé à une plus grande intégration du genre dans le secteur humanitaire, y compris plus de financement et de participation des groupes locaux de femmes et une augmentation des approches sensibles au genre dans la programmation de distribution d'argent.

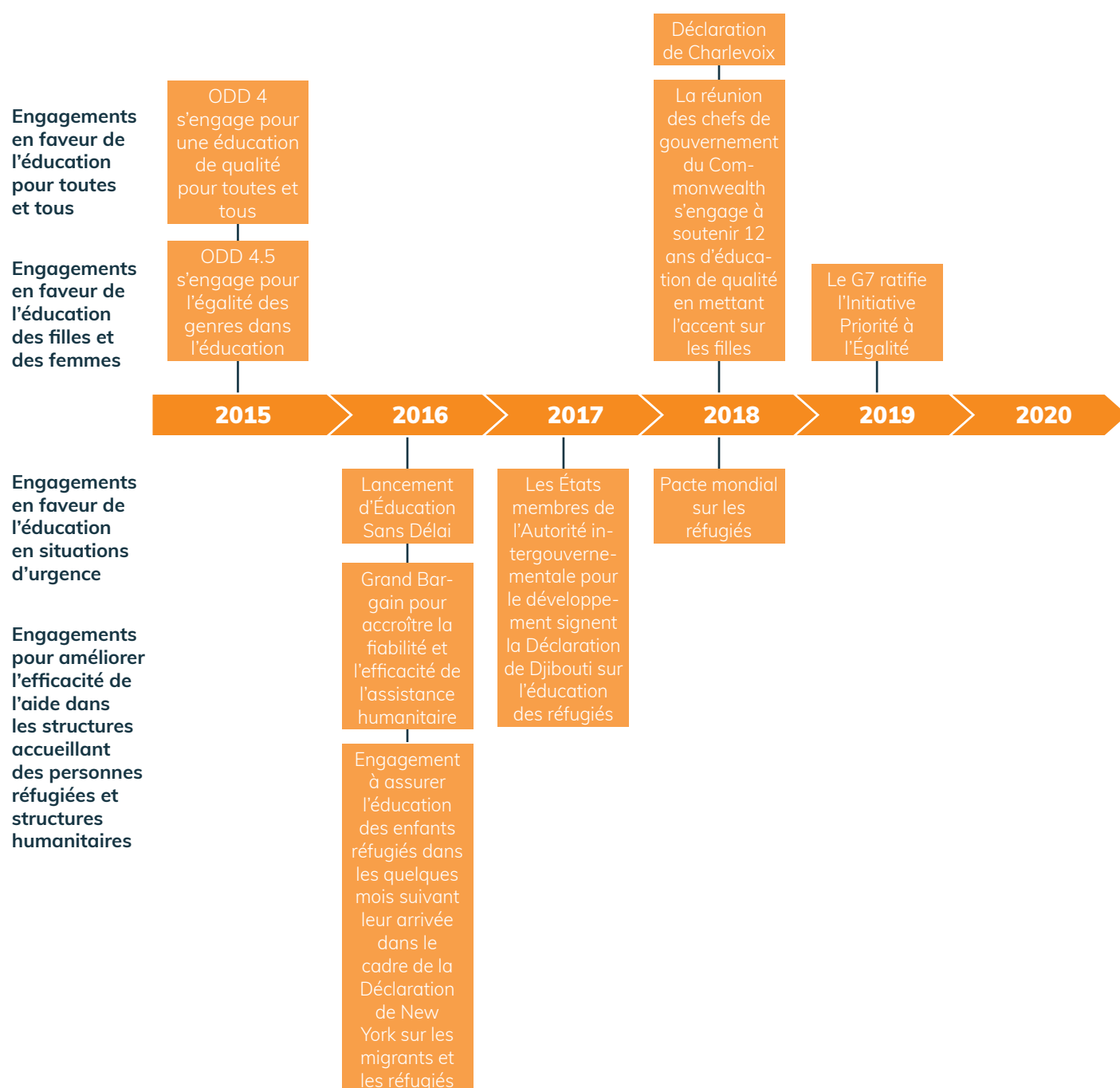
Comme une plus grande attention a été accordée à la fourniture et au suivi de l'éducation en situations d'urgence et à la situation des réfugiés, davantage de données désagrégées par âge et par sexe sont devenues disponibles. Ils révèlent des niveaux alarmants d'inégalité entre les genres dans l'éducation des réfugiés et d'autres populations touchées par une crise. Bien qu'il existe encore d'énormes lacunes dans les données, en particulier en ce qui concerne l'éducation des PDIP, il est clair que les filles et les femmes en situations d'urgence sont confrontées à des vulnérabilités multidimensionnelles. La Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité s'engage donc à des actions qui ciblent spécifiquement l'éducation des filles et des femmes touchées par des crises et à collecter de meilleures données futures sur l'ESU désagrégées par sexe et par âge.

Lors du 45e Sommet du G7, accueilli par la France un an après la signature de la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité, la Déclaration sur l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes a souligné l'importance de l'éducation et de la formation des filles et des femmes. Il a également souligné l'engagement à accroître les opportunités d'au moins 12 ans d'éducation sûre et de qualité pour toutes et tous, en particulier en situations d'urgences et dans les États touchés par des conflits. Le sommet a soutenu le lancement de l'Initiative Priorité à l'Égalité, qui engage les donateurs à aider les gouvernements nationaux à placer le genre au centre de la planification du secteur de l'éducation. Les huit pays cibles de cette initiative sont tous touchés par une crise.⁶

⁶ Les pays cibles sont le Burkina Faso, le Tchad, le Mali, la Mauritanie, le Mozambique, le Niger, le Nigeria et la Sierra Leone. La Sierra Leone ne figure pas sur la liste des 44 pays touchés par une crise qui a été utilisée pour ce rapport, mais elle aurait été considérée comme touchée par une crise les années précédentes.

Les engagements mondiaux visant à améliorer l'accès des filles et des femmes à une éducation de qualité et de formation s'appuient sur un engagement mondial plus large en faveur de l'égalité des genres, tel qu'établi dans la Déclaration et le Programme d'action de Beijing de 1995. En 2020, les agences des Nations Unies ont marqué le 25e anniversaire de la Déclaration de Beijing de diverses manières, notamment en organisant une réunion de haut niveau à l'Assemblée générale des Nations Unies, en lançant la campagne Génération Égalité par ONU Femmes et en se concentrant sur le Global Education Monitoring Report (Rapport mondial de suivi de l'éducation), l'examen de l'UNESCO sur le genre en 2020 et sur les progrès accomplis vers les objectifs pertinents énoncés dans le document de 1995 (UNESCO, 2020). L'examen du genre de 2020 a noté les progrès remarquables réalisés dans le monde depuis 1995, notamment 180 millions de filles supplémentaires inscrites à l'école primaire et secondaire, et la parité des sexes atteinte dans la scolarisation. Cependant, il a également noté que le genre interagit avec d'autres désavantages et que les filles défavorisées continuent d'être confrontées aux pires formes d'exclusion. Ce rapport examine comment le genre interagit avec les crises et les déplacements, où subsistent des écarts importants dans la parité des sexes.

Figure 1 - La Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité en contexte



Source : Adapté de Plan International (2019)

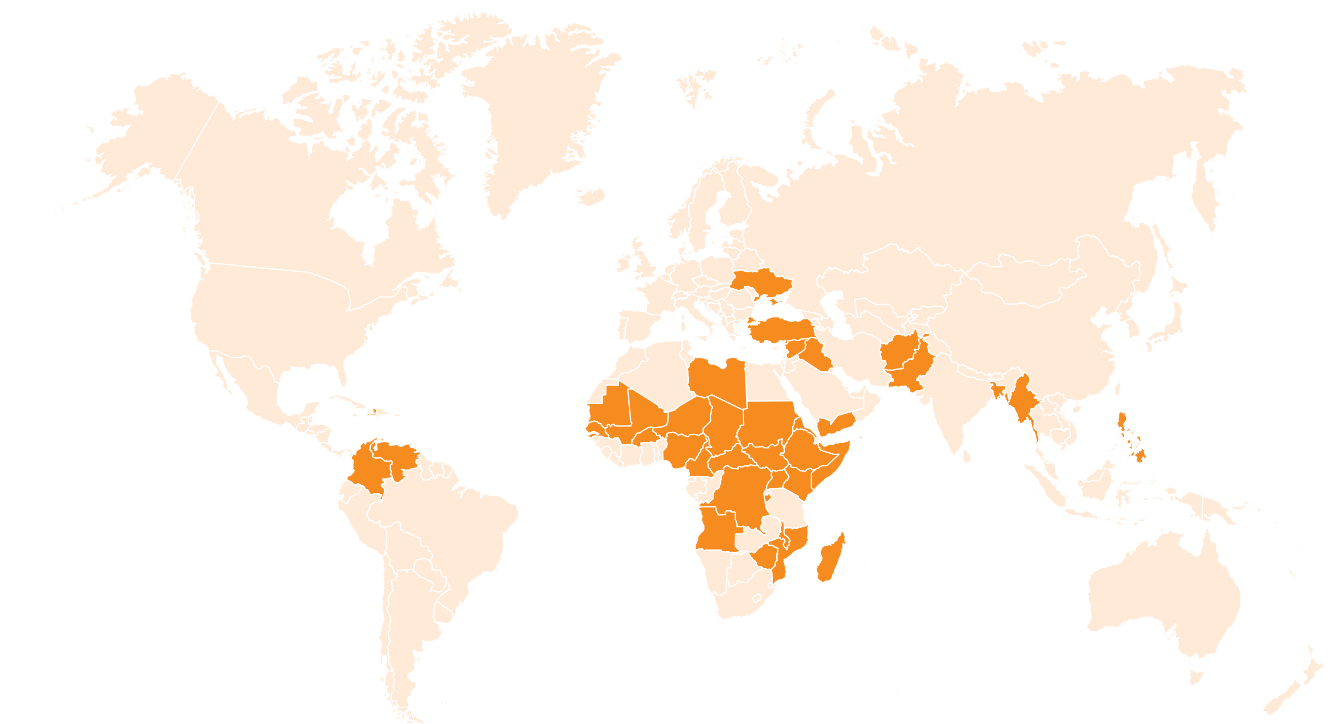
1.3 MÉTHODOLOGIE, DISPONIBILITÉ DES DONNÉES ET LIMITES

Ce rapport utilise une liste de 44 pays touchés par une crise (voir Tableau 1), basée sur deux critères principaux : un, le nombre d'appels humanitaires lancés dans chaque pays au cours des dernières années et deux, la proportion de la population de chaque pays qui est déplacée de force. [Voir l'annexe 1 pour plus de détails.](#)

Tableau 1 - Liste des 44 pays touchés par une crise (ou plusieurs)

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 centrale
CORÉE DU NORD Myanmar / Birmanie Philippines	Angola Burundi Djibouti Érythrée Éthiopie Kenya Madagascar Malawi Mozambique Somalie Soudan du Sud Ouganda Zimbabwe	Géorgie Turquie Ukraine	Colombie Haïti Venezuela	Irak Jordanie* ⁷ Liban* Libye Territoires palestiniens occupés Soudan Syrie Yémen	Afghanistan Bangladesh Pakistan	Burkina Faso Cameroun République centrafricaine Tchad RDC Mali Mauritanie Niger Nigeria République du Congo Sénégal

Figure 2 - Carte des 44 pays touchés par une crise (ou plusieurs)



⁷ Le Liban et la Jordanie ne sont pas inclus dans les chiffres agrégés des taux d'inscription, d'admission et d'achèvement des pays touchés par une crise dans ce rapport, ils figurent sur cette liste en raison du nombre de réfugiés qu'ils accueillent. Les réfugiés au Liban et en Jordanie sont inclus dans les chiffres absolus des enfants déscolarisés dans ce rapport.

Pour ces 44 pays, ce rapport analyse les données les plus récentes sur l'éducation disponible auprès de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et de la base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation de l'UNESCO. Les inégalités qui recoupent le genre sont analysées dans la mesure du possible, principalement en analysant les données d'enquêtes démographiques et de santé (EDS) et les données d'enquêtes sectorielles à indicateurs multiples du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF).

La sélection des études de cas pour ce rapport, a commencé avec la liste initiale de 44 pays touchés par une crise. Le Groupe de Référence de l'INEE sur l'éducation des filles en situations d'urgence, l'Équipe de travail spécialisée sur le genre de l'INEE et d'autres acteurs et actrices du genre et de l'éducation du réseau de l'INEE ont été invités à fournir des exemples pertinents d'interventions en faveur de l'éducation des filles dans ces pays. L'équipe de recherche a compilé une liste restreinte de neuf contextes touchés par une crise à partir de ces contributions, puis a contacté des responsables du Ministère de l'éducation, des représentants de l'UNICEF, du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR), de l'Office d'aide et de travaux des Nations Unies pour les Réfugiés de Palestine (UNRWA), des agences d'aide des donateurs, des mécanismes de financement bilatéraux et multilatéraux, des ONG internationales et organisations locales opérant en tant que partenaires de mise en œuvre. Les neuf contextes d'urgence identifiés étaient le Sahel, le bassin du lac Tchad, la Jordanie, le Bangladesh, l'Afghanistan, le Kenya, la Somalie, le Soudan du Sud et la Colombie. Les études de cas sur le bassin du lac Tchad et la Colombie n'ont pas été incluses dans ce rapport, en raison des défis rencontrés pour obtenir des données désagrégées par sexe et des preuves solide de l'impact.

En sollicitant des études de cas, l'équipe de recherche a noté à quel point il était difficile de localiser des interventions spécifiques axées sur l'éducation des filles qui ont été mises en œuvre à grande échelle et avaient des indications de leur impact. Le Défi pour l'éducation des filles était une exception, et trois des huit études de cas finales ont été soutenues par ce programme. Peu d'études de cas représentent des projets financés depuis la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité, car il faut du temps pour concevoir et mettre en œuvre des programmes pour les filles en situations de crise et pour obtenir des résultats mesurables en matière d'accès et d'apprentissage. Ainsi, nous réitérons que ce rapport doit être considéré comme une référence à partir de laquelle mesurer les réalisations futures et les progrès réalisés vers la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité.



© Andrew Quilty Oculi, Norwegian Refugee Council

CHAPITRE 2. DROIT, POLITIQUE ET PRATIQUE

Principales constatations

- Le droit à l'éducation des filles et des femmes, y compris dans les situations de crise et de déplacement, est inscrit dans le droit international relatif aux droits de l'Homme à travers diverses conventions internationales. Cependant, un certain nombre de pays accueillant d'importantes populations de réfugiés et de personnes déplacées n'ont pas ratifié ces conventions.
- Les cadres juridiques nationaux dans les pays touchés par une crise n'offrent souvent qu'une protection limitée du droit à l'éducation des filles et des femmes.
- Les programmes d'éducation alternative peuvent être particulièrement efficaces pour soutenir l'éducation des filles pendant les crises, mais ils doivent être intégrés dans les politiques nationales d'éducation.
- Les indications tirées des interventions de la politique éducative nationale à la crise de COVID-19 indiquent qu'une attention limitée a été accordée aux obstacles supplémentaires auxquels les filles sont confrontées lorsqu'elles essaient d'apprendre à la maison, notamment la fracture numérique entre les sexes.

2.1 CONVENTIONS INTERNATIONALES PROTÉGEANT LE DROIT À L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES

Le droit à l'éducation des filles et des femmes est un droit humain fondamental inscrit dans le droit international relatif aux droits humains, notamment à travers les éléments suivants :

- Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (1989)
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et son protocole facultatif
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)
- Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966)
- Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans l'éducation (1960)

Le droit à l'éducation des enfants déplacés de force est explicitement inclus dans les éléments suivants :

- Convention relative au statut des réfugiés (Convention de 1951 sur les réfugiés)
- Principes directeurs sur le déplacement interne (1998)
- Convention de l'Union africaine pour la protection et l'assistance aux personnes déplacées à l'intérieur du pays en Afrique (Convention de Kampala, 2009)

Le droit à l'éducation de tous les enfants est inscrit dans le droit international humanitaire. Dans les Conventions de Genève, l'éducation (Règle 135) et la pratique concernant les attaques contre les écoles (Règle 7D) stipulent que les « mesures nécessaires » doivent être prises pour « assurer que [l'éducation des] enfants de moins de quinze ans », y compris « les enfants qui sont orphelins ou séparés de leurs parents à cause de la guerre » est organisée grâce aux efforts des autorités nationales et locales ou par le « pouvoir occupant. » Les protections juridiques du droit à l'éducation des filles et des femmes sont encore renforcées par le cadre d'action Éducation 2030, notamment l'ODD 4, qui vise à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir la formation permanente pour toutes et tous, et l'ODD 5, qui vise à assurer l'égalité des genres et l'autonomisation de toutes les femmes et les filles.

Alors qu'un certain nombre de conventions mondiales offrent une certaine protection juridique du droit à l'éducation des filles et des femmes, y compris pour celles qui vivent dans des situations de déplacement forcé, de nombreux pays touchés par une crise n'ont pas ratifié ces conventions ou ont signé avec des réserves, comme le montre le tableau 2. La proportion de pays touchés par une crise qui ont ratifié ces déclarations par rapport aux pays qui ne l'ont pas fait est similaire à la proportion globale de signataires et de non-signataires.

La plupart des pays ont ratifié à la fois la Convention de 1951 sur les réfugiés et son Protocole facultatif de 1967. Il existe toutefois un certain nombre d'exceptions, notamment certains pays qui accueillent actuellement un grand nombre de réfugiés.⁸

Tableau 2 - Signataires des conventions internationales protégeant le droit à l'éducation des filles et des femmes en situations d'urgence (données 2019)

Conventions internationales protégeant le droit à l'éducation des filles et des femmes dans les situations d'urgence	Nombre de pays sur les 44 identifiés dans ce rapport qui l'ont ratifié	Nombre de pays dans le monde qui l'ont ratifié
Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans l'éducation	21	104
Convention des Nations unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes	42 (13 avec réserves)	190 (49 avec réserves)
Convention de 1951 relative au statut des réfugiés et Protocole facultatif de 1967	32 à la Convention et 33 au Protocole	146 à la Convention et 147 au Protocole
Conventions de Genève	44	196
Protocoles additionnels aux Conventions de Genève :		
Protocole 1 - relatif à la protection des victimes de conflits internationaux	Protocole 1: 39	Protocole 1: 174
Protocole 2 - relatif à la protection des victimes de conflits armés internes à l'intérieur des frontières d'un seul pays	Protocole 2: 36	Protocole 2: 169
Protocole 3 - relatif à l'adoption d'un signe distinctif supplémentaire pour les prestataires de services humanitaires en temps de guerre	Protocole 3: 8	Protocole 3: 77

Sources : 1. UNESCO. (n.d.). Atlas HER de l'UNESCO : Atlas du droit à l'éducation des filles et des femmes. Données 2019, collectées en août 2020. 2. CICR. (n.d.). Base de données du CICR. Données relatives à la ratification de la Convention (IV) relative à la Protection des personnes civiles en temps de guerre (1949), et des Protocoles additionnels, ainsi que de leurs commentaires. Récupérées en août 2020.

⁸ Voir HCR (2015) pour plus de détails.

Bien que ce rapport se concentre sur une vue d'ensemble mondiale, il convient de noter que des mesures importantes ont été prises au niveau régional pour protéger les droits des filles et des femmes, comme le Protocole à la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique (Protocole de Maputo, 2003). Le Protocole garantit des droits complets aux femmes, y compris le droit de participer au processus politique, à l'égalité sociale et politique avec les hommes, à une meilleure autonomie dans leurs décisions en matière de santé reproductive et à la fin de la mutilation des organes génitaux féminins. Un autre exemple régional important est la Convention interaméricaine sur la prévention, la répression et l'élimination de la violence à l'égard des femmes (la Convention de Belém do Pará, 1994), qui définit la violence à l'égard des femmes, établit que les femmes ont le droit de vivre une vie libre de violence et que la violence à l'égard des femmes constitue une violation des droits de l'Homme et des libertés fondamentales.

2.2 LOIS ET POLITIQUES NATIONALES EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION DES FILLES EN SITUATIONS D'URGENCE

Dans les pays qui ont ratifié tout ou partie des conventions internationales garantissant les droits fondamentaux des filles et des femmes, la législation et la politique nationales sont censées renforcer à la fois la garantie explicite d'accès à l'éducation et la garantie implicite d'être libre de toute discrimination, iniquité et injustice qui pourrait constituer un obstacle à cet accès. Cette section explore quelques exemples de lois et de politiques nationales relatives à l'ESU des filles.

L'UNESCO a cartographié les politiques nationales qui soutiennent le droit à l'éducation des filles et des femmes et présenté leurs conclusions à travers l'[Atlas HER](#) (UNESCO, n.d.). Bien qu'il existe de nombreuses lacunes dans les données sur les politiques nationales, celles disponibles montrent clairement que, dans de nombreux pays touchés par une crise, la législation qui renforce le droit à l'éducation des filles et des femmes en cas d'urgence est limitée.

Tableau 3 - Lois nationales protégeant le droit à l'éducation des filles et des femmes (données 2019)

Protection du droit à l'éducation des filles et des femmes dans le droit national	Proportion de pays touchés par une crise qui protègent le droit à l'éducation des filles et des femmes (Nbre de pays avec des données disponibles)	Proportion d'autres pays qui protègent le droit à l'éducation des filles et des femmes (Nbre de pays avec des données disponibles)
Le cadre juridique garantit une éducation obligatoire et gratuite de + de 9 ans	65% (N=37)	80% (N=146)
Le cadre juridique garantit l'égalité d'accès à l'éducation post-secondaire	35% (N=26)	28% (N=64)
Le cadre juridique protège de la violence (châtiments corporels et VBG) dans les établissements d'enseignement	8% (N=26)	6% (N= 63)
Le droit à l'éducation des filles enceintes et des mères est protégé par la loi	4% (N=27)	24% (N=67)
La législation fixe l'âge minimum du mariage pour les filles à 18 ans (certaines exceptions sont autorisées pour celles de 16 et 17 ans qui reçoivent le consentement judiciaire)	36% (N=25)	41% (N=65)

Sources : 1. ISU (n.d.) ISU.Stat – garantie légale de plus de 9 ans d'éducation tirée des données de l'ISU sur l'indicateur ODD 4.1.7a. Données 2019, collectées en janvier 2021. 2. UNESCO. (n.d.) Atlas HER : Atlas du droit à l'éducation des filles et des femmes. Données de 2019, collectées en août 2020.

Dans environ un tiers des pays touchés par une crise, la législation nationale ne garantit pas au moins neuf ans d'éducation gratuite et obligatoire. Seuls quatre pays sur les 44 répertoriés comme touchés par une crise garantissent 12 années ou plus d'éducation gratuite et obligatoire : Kenya, Pakistan, Philippines et Turquie. Toutefois, il est clair que les garanties juridiques ne suffisent pas à assurer l'accès des filles à l'éducation.

Alors que la plupart des 44 pays offrent une certaine protection juridique contre la violence à l'école pour les enfants, cette protection est généralement limitée et n'offre pas une protection complète contre les châtiments corporels ou contre les violences sexuelles, psychologiques, physiques et sexuelles (VBG). Cinq des pays touchés par une crise n'offrent aucune protection juridique contre la violence dans les établissements d'enseignement, et seules la Colombie et l'Ukraine offrent une protection juridique complète contre la violence dans les écoles.

Sur les 44 pays touchés par une crise dans cette étude, la Géorgie, le Honduras, la Jordanie, le Liban, le Soudan du Sud et l'Ouganda ont approuvé Safe to Learn, une initiative du partenariat End Violence Against Children (Stop à la violence contre les enfants), qui demande aux gouvernements de s'engager dans un ensemble d'actions nécessaire pour mettre fin à la violence dans les écoles. Ces actions comprennent l'élaboration et l'application de lois et de politiques qui protègent les enfants de toutes les formes de violence dans et autour des écoles, le renforcement de la prévention de la violence et de la réponse aux actes de violence au niveau des écoles, la modification des normes sociales, l'investissement de ressources et la production et l'utilisation de preuves sur des actes de violence (Safe to Learn, 2020).

Au moment de la collecte des données pour l'Atlas HER, sur les 44 pays de cette étude, seule la République démocratique du Congo (RDC) disposait d'une législation explicite pour garantir la poursuite de l'éducation des filles enceintes et des jeunes mères. Le Venezuela et la Mauritanie disposent de lois interdisant de sanctionner les filles ou les adolescentes qui tombent enceintes. Dans cinq des pays touchés par le conflit, le cadre juridique comportait des dispositions restrictives relatives au droit à l'éducation des filles enceintes. Ces données ont été collectées en 2019. Depuis, le Burundi et le Mozambique ont modifié les décrets ministériels qui interdisaient aux filles enceintes d'aller à l'école et le Zimbabwe a modifié sa loi sur l'éducation pour interdire l'interdiction des filles enceintes à aller à l'école ainsi qu'interdire les châtiments corporels dans les écoles (Human Rights Watch, 2020b).

Sur les 25 pays touchés par une crise pour lesquels des données étaient disponibles en 2019, sept d'entre eux fixent l'âge minimum légal du mariage pour les filles à 18 ans. Onze autres pays fixent le même âge minimum mais autorisent des exceptions non judiciaires permettant le mariage à un âge plus jeune.

Pour les populations vivant dans des zones tenues par des factions anti-gouvernementales, l'accès des filles et des femmes à l'éducation peut dépendre davantage des opinions et des politiques des groupes d'opposition que des lois nationales. Bien que certains groupes d'opposition aient explicitement restreint l'accès des filles à l'éducation, des signes récents de changement positif ont été observés. Par exemple, selon un récent rapport de Human Rights Watch, les talibans déclarent officiellement qu'ils ne s'opposent plus à l'éducation des filles et, lors des négociations en 2019-2020, les négociateurs talibans se sont dits ouverts à l'éducation des filles et des femmes jusqu'au niveau universitaire (Human Rights Watch, 2020c). Cependant, selon le rapport, dans les zones contrôlées par les talibans, peu de responsables talibans autorisent effectivement les filles à aller à l'école après la puberté, et « d'autres n'autorisent pas l'existence d'écoles de filles sous quelque forme que ce soit » (Human Rights Watch, 2020c). L'accès des filles à l'éducation est encore restreint par le manque d'enseignantes, et certains chefs religieux encouragent la restriction de la liberté de mouvement des femmes, y compris celle des enseignantes (Human Rights Watch, 2020c). Selon le rapport, dans les zones contrôlées par le gouvernement afghan, les responsables gouvernementaux ont reconnu que les enseignantes sont essentielles pour encourager les familles à envoyer les filles à l'école. Cependant, le manque d'enseignantes, en particulier celles qui sont qualifiées pour enseigner dans le secondaire, rend les options pour l'éducation des filles extrêmement limitées (Human Rights Watch, 2020c).

2.3 LA NÉCESSITÉ DE LOIS ET DE POLITIQUES QUI SOUTIENNENT L'ÉDUCATION ALTERNATIVE

Les programmes d'éducation alternative peuvent être particulièrement efficaces pour soutenir l'éducation des filles dans des contextes où les problèmes de sécurité, la distance par rapport à l'école, l'âge de la fille ou ses responsabilités en matière de soins rendent difficile l'accès à l'école formelle (Girls Education Challenge, 2019).⁹ Il existe des preuves solides de l'efficacité de l'éducation communautaire (EBC) pour accroître l'accès et la réussite scolaire dans des contextes de crise prolongée où les filles sont largement confinées chez elles (Burde et al., 2015). L'étude de cas 4 (voir annexe 2 et encadrés 2 et 10) est un exemple de programme EBC pour les filles en Afghanistan.

Pour avoir un impact ou être durables pendant une crise prolongée, les programmes d'éducation alternative doivent être validés et intégrés dans les politiques éducatives nationales afin que l'apprentissage des étudiants soit reconnu et certifié et des voies doivent être établies pour réintégrer le système éducatif formel (GTEAc, 2017 ; Girls' Education Challenge, 2019). Pour soutenir l'apprentissage continu pendant une situation d'urgence, des décisions politiques doivent être prises concernant les personnes qui peuvent être certifiées et payées pour occuper des postes d'enseignants en situations d'urgence ou des rôles de facilitateur de l'apprentissage et ces personnes doivent faire partie de la masse salariale de l'éducation.

L'éducation accélérée (AE) est une approche éducative alternative couramment utilisée dans les contextes de crise. Le Groupe de travail sur l'éducation accélérée (GTEAc, 2017) définit un programme d'éducation accélérée (PEA) comme suit

un programme flexible et approprié à l'âge, exécuté dans un délai accéléré, qui vise à fournir un accès à l'éducation aux enfants et aux jeunes défavorisés, majeurs et déscolarisés. Cela peut inclure celles et ceux qui n'ont pas suivi ou ont vu leur éducation interrompue en raison de la pauvreté, de la marginalisation, des conflits et des crises. L'objectif des programmes d'éducation accélérée (PEA) est de fournir aux apprenants des compétences équivalentes et certifiées pour l'éducation de base en utilisant des approches d'enseignement et d'apprentissage efficaces qui correspondent à leur niveau de maturité cognitive. (p. 7)

Les filles sont plus susceptibles que les garçons d'avoir manqué l'éducation de base dans les pays touchés par une crise (voir section 4). Le PEA peut donner aux filles déscolarisées qui sont trop âgées pour s'inscrire à l'école primaire l'opportunité de rattraper leur retard scolaire et de réintégrer le système formel. L'étude de cas de l'encadré 1 décrit un exemple de PEA dans la région du Sahel. L'étude de cas 2, portant sur un programme d'éducation des filles pour les éleveurs en Somalie, en est un autre exemple (voir encadré 9 et annexe 2).

Encadré 1 - AE au Sahel pour venir en aide aux laissés-pour-compte du conflit et de l'insécurité

Le programme AE de Plan International a été développé, adapté et étendu pour répondre à la crise dans la région du Sahel. Il offre une éducation aux réfugiés, aux enfants déplacés à l'intérieur du pays et à bien d'autres qui se voient refuser l'accès à l'école en raison des conflits et de l'insécurité.

Le PEA cible spécifiquement les enfants déscolarisés âgés de 9 à 14 ans, avec un accent particulier sur les filles. Le **programme** aide les enfants à terminer les premières années de l'école primaire, puis à réintégrer l'éducation formelle pour les classes de CE2 et de CM1. L'intervention se déroule en cycles de neuf mois : les trois premiers mois d'enseignement sont dispensés dans les langues maternelles des apprenants, en mettant l'accent sur le développement des compétences en français, la seconde langue. Les six mois suivants fournissent le contenu du tronc commun en français. Des éléments de bien-être psychosocial sont également inclus dans le programme scolaire (curriculum).

Le PEA intègre des activités d'éducation et de protection de l'enfance. Il vise à mieux comprendre les expériences des filles et à élaborer des stratégies au niveau communautaire pour surmonter les obstacles liés au genre qui entravent l'accès des filles à la scolarité. Cette intégration garantit que le programme répond aux groupes exclus, en particulier les filles qui sont mères, qui autrement n'auraient pas accès à l'éducation. Depuis 2013, Plan International a fourni un accès à l'AE à plus de 50 000 filles au Mali, au Burkina Faso et au Niger, et a formé plus de 4 000 enseignants AE aux approches tenant compte du genre et aux techniques psychosociales.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 7 dans l'annexe 2

9 « L'éducation alternative » fait généralement référence aux programmes éducatifs que les agences, les gouvernements et les donateurs ne considèrent pas comme une éducation formelle, y compris les programmes que les agences et les ONG offrent aux réfugiés et aux personnes déplacées à l'intérieur du pays. Les programmes d'éducation alternative, qui sont souvent, mais pas exclusivement, proposés en dehors des auspices du système éducatif formel d'un pays d'accueil, incluent ceux où l'éducation n'est pas automatiquement certifiée, des programmes d'éducation et de sensibilisation ad hoc qui répondent à un besoin spécifique et les programmes d'éducation d'urgence à court terme qui sont considérés comme une passerelle vers le programme scolaire formel ; extrait du glossaire de l'INEE <https://inee.org/eie-glossary>.

2.4 LE GENRE DANS LES RÉPONSES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES À LA COVID-19

Au moment de la rédaction, selon les données de l'UNESCO, la COVID-19 avait interrompu l'éducation de plus de 767 millions de filles dans le monde.¹⁰ La pandémie a exacerbé les inégalités existantes et a eu un effet négatif sur la sûreté, le bien-être, l'éducation, la sécurité économique, la santé, la nutrition et l'accès à la technologie des filles et des femmes (Plan International, 2020a). Sur la base d'indications des situations d'urgence précédentes, les estimations sont que la perte de six mois d'éducation en raison du COVID-19 aura un impact proportionnellement plus important sur les filles que sur les garçons (Fonds Malala, 2020). En extrapolant à partir des données sur les effets négatifs des crises précédentes, les estimations indiquent que des dizaines de millions de filles en âge de fréquenter l'école secondaire pourraient rester non scolarisées après la fin de la pandémie de COVID-19 (Fonds Malala, 2020). Rien qu'en Afrique subsaharienne, les effets de la pandémie pourraient être considérables pour les filles, telle que la perte de l'éducation et une augmentation des grossesses chez les adolescentes. Certains prévoient que les effets résultant sur l'économie comprendront une perte de 10 milliards de dollars US de produit intérieur brut (Vision du Monde International, 2020).

La pandémie mondiale a obligé de nombreux pays à développer rapidement des politiques, des plans et des ressources pour soutenir l'apprentissage à la maison. En raison de l'ampleur et de la durée de la pandémie, de nombreuses leçons ont été tirées. Par exemple, des exemples pratiques de programmes d'éducation à distance dans les situations d'urgence ont été diffusés à la radio, à la télévision, sur des plateformes d'impression, mobiles et en ligne qui peuvent soutenir la continuité de l'éducation malgré les fermetures d'écoles. Voici des pratiques prometteuses (Dressen et al., 2020) pour assurer un accès équitable à l'apprentissage à distance en cas d'urgence:

- Utilisation de plusieurs canaux de diffusion pour l'apprentissage à distance, notamment des ensembles de ressources de l'apprentissage numériques et non numériques, radio, TV et à emporter pour les ménages les plus pauvres qui ont un accès limité à l'apprentissage numérique à distance.
- Fournir un soutien, notamment un soutien psycho-social, aux enseignants, aux animateurs et aux parents qui dispensent un apprentissage à distance. Cela doit inclure de parler aux parents pour s'assurer que les filles ne soient pas surchargées de tâches ménagères parce qu'elles sont à la maison.
- Recueillir des commentaires sur la portée et la qualité des services de l'apprentissage à distance afin de les renforcer et de veiller à ce qu'aucune conséquence négative involontaire ne résulte de la fourniture de services à distance.
- Assurer des formes alternatives ou accélérées d'apprentissage et des cours de rattrapage pour aider à remédier à l'interruption de l'apprentissage. L'apprentissage à son propre rythme et la flexibilité des horaires peuvent être essentiels à la poursuite de l'apprentissage des filles, étant donné les défis particuliers auxquels elles sont confrontées pendant les fermetures d'écoles.¹¹

À moins que l'apprentissage à distance ne tienne compte des obstacles existants liés au genre, faire reposer l'enseignement à domicile sur la seule technologie risque d'élargir les écarts entre les sexes dans l'accès et les résultats d'apprentissage, car il sera impossible d'inclure les filles les plus marginalisées sans un soutien supplémentaire, tel que du matériel d'apprentissage sur papier, les clubs d'écoute de radio/de lecture communautaires et la sensibilisation des parents et des tuteurs sur la manière de soutenir l'apprentissage des filles à la maison. Lorsque la technologie numérique est utilisée, des mesures de sauvegarde doivent être incluses pour protéger les filles et les garçons contre les abus en ligne (UNESCO, 2020).

Encadré 2 - La fracture numérique des genres en chiffres

Dans les pays les moins développés, seulement 14 % des femmes utilisaient Internet en 2019, contre 24 % des hommes et 48 % des femmes dans le monde ; cet écart entre les genres s'est creusé ces dernières années (Union internationale des télécommunications, 2020).

Les femmes des pays à revenu faible et intermédiaire (PRFI) sont, en moyenne, 10 % moins susceptibles que les hommes de posséder un téléphone portable et 26 % moins susceptibles d'utiliser l'Internet mobile (GSM Association, 2018).

¹⁰ Données de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, consultées le 5 octobre 2020.

¹¹ Pour des pratiques plus prometteuses et des actions clés, voir « COVID-19 : Genre et ESU. Points clés à prendre en compte », sur <https://inee.org/blog/covid-19-gender-and-eie-key-points-consider>.

Il existe une grande fracture numérique entre les genres dans les PRFI (voir encadré 2). Les filles ont nettement moins accès aux téléphones portables, à Internet, à la radio et à la télévision (Naylor et Gorgen, 2020), même lorsque ces appareils sont disponibles à la maison, en raison des attitudes et des comportements sexistes des foyers. Les filles ont tendance à disposer de moins de temps que les garçons pour étudier à la maison, car elles s'attendent à devoir effectuer la plupart des tâches ménagères et à prendre soin des enfants, des personnes âgées et des membres du foyer qui tombent malades (UNICEF, 2020a). Cependant, les indications émanant d'un certain nombre de programmes d'éducation à distance facilités par la technologie indiquent qu'une fois que les filles ont accès aux technologies de l'apprentissage à distance, leur taux d'utilisation est souvent plus élevé que ceux des garçons (Naylor et Gorgen, 2020).

La COVID-19 a mis en évidence la nécessité pour tous les pays de développer des systèmes, des politiques et des pratiques qui permettent aux filles et aux garçons de continuer leur apprentissage lorsque les écoles ne sont pas accessibles, et de fournir un apprentissage accéléré ou un processus de rattrapage pour celles et ceux qui font face à des lacunes dans l'apprentissage. Les politiques éducatives face à la COVID-19 de 218 États incluses dans la base de données du Center for Global Development 2020 ne font presque aucune mention sur la manière de répondre aux besoins spécifiques des filles et des femmes. Une seule intervention (en Cisjordanie et à Gaza) mentionne la nécessité d'un support psycho-social pour traiter les problèmes spécifiques au genre, une (en République dominicaine) souligne la nécessité de clubs de filles virtuels, et une (en Afrique du Sud) appelle à la diffusion de serviettes hygiéniques aux filles qui les reçoivent normalement à l'école. Comme décrit ci-dessus, il existe un danger dans les milieux à faible revenu que la dépendance excessive aux médias et aux technologies numériques pour la continuité de l'apprentissage désavantage les filles de manière disproportionnée et élargisse les écarts existants entre les genres. Il est donc préoccupant que seuls cinq des plans d'intervention nationaux pour la continuité de l'éducation dans les pays à faible revenu (Afghanistan, RDC, Éthiopie, Madagascar et Ouganda) mentionnent la fourniture de copies papier du matériel d'apprentissage pour celles et ceux qui n'ont pas accès aux médias électroniques (Centre for Global Development, 2020b).

Les orientations pour le financement accéléré du GPE - pour la COVID-19 - incluent l'exigence que les propositions informent explicitement sur la manière dont les besoins des filles les plus vulnérables seront pris en compte (GPE, 2020c). Le Fonds Malala, Plan International, l'initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), UNESCO, et UNICEF ont collaboré pour publier *Building Back Equal (Reconstruire Équitativement): Girls Back to School Guide* (Guide du Retour à l'École pour les Filles, Malala Fund et al., 2020), qui fournit des conseils sur la planification équitable entre les genres pour la réouverture des écoles.

Cependant, dans de nombreux contextes, le genre semble être relativement peu à l'ordre du jour du planning pour les interventions éducatives dues à la COVID-19. L'analyse des plans d'interventions du cluster éducation du COVID-19 par le Cluster Éducation (2020) a révélé que, sur les 16 clusters qui ont signalé avoir révisé leurs plans d'interventions humanitaire, seuls huit avaient intégré des marqueurs de genre et d'âge : l'Afghanistan, le Burundi, le Tchad, l'Irak, le Niger, le Nigeria, les territoires occupés palestinien et l'Ukraine.

En avril 2020, au plus fort des fermetures d'écoles, le Programme alimentaire mondial (PAM) a constaté qu'environ 173 millions de filles dans le monde avaient perdu l'accès aux repas dans le cadre des programmes de repas scolaires. Alors que certaines interventions nationales ont été en mesure de fournir aux enfants des rations à emporter ou des alternatives monétaires aux repas scolaires, souvent avec le soutien du PAM, ces mesures n'atteignent qu'une minorité des enfants touchés par les fermetures d'écoles. En août 2020, le nombre estimé de filles n'ayant pas accès aux repas scolaires était encore de 149 millions (PAM, 2020).

Les limitations à leur mouvement et la fermeture des services de santé et sociaux ont exposé les filles à un risque accru de VBG, de grossesse non désirée et de mariage d'enfants (UNESCO, 2020). Compte tenu de l'importance du rôle protecteur joué par l'éducation, en particulier pendant les situations d'urgences (voir section 3), il est préoccupant que, dans de nombreux contextes où les filles n'ont actuellement pas accès à l'espace de protection d'une école, les services de protection communautaires aient également été supprimés. En juin 2020, près de la moitié des bureaux nationaux de l'UNICEF (26 sur les 53 répondants) ont signalé une baisse de 75 % à 100 % des visites à domicile des travailleurs sociaux aux enfants et aux femmes à risques d'abus, en raison des restrictions de déplacement liées à la COVID-19 (UNICEF, 2020b).

Encadré 3 - L'EBC soutient les filles en Afghanistan pendant la crise de la COVID-19

Pendant la crise de la COVID-19, les prestataires d'EBC travaillent avec le ME en Afghanistan pour développer des solutions alternatives, notamment en fournissant du matériel d'apprentissage aux enfants des zones rurales et reculées qui n'ont pas accès à la télévision ou à l'éducation mobile. Des données récentes indiquent que ces efforts ont largement réussi à accroître l'accès des filles à l'enseignement à distance. Une étude réalisée par le projet Steps Towards Afghan Girls' Educational Success (STAGES) II avec des étudiants EBC et AE dans des zones rurales et éloignées de huit provinces afghanes en juin 2020 a indiqué que 99 % des filles participent à une forme d'apprentissage à distance (STAGES II, 2020). Il s'agit d'un taux étonnamment élevé, compte tenu des multiples obstacles auxquels les filles afghanes sont confrontées ; cela reflète un changement du soutien parental à l'éducation des filles.

Pour plus de détails, voir étude de cas 4 dans l'annexe 2



© P. Biro, Jalozai, Nowshera

CHAPITRE 3. ÉDUCATION, PROTECTION ET GENRE

Principaux résultats

- Il existe une relation circulaire vertueuse entre l'éducation et la protection des filles. L'éducation peut protéger les filles, et peut rendre leurs communautés plus résilientes.
- Lorsque les filles n'ont plus la possibilité d'accéder à l'éducation, cela peut entraîner une spirale descendante de protection perdue et conduire à l'abandon scolaire, ce qui rend les filles et leurs communautés moins résilientes.
- Pendant les situations d'urgence, les filles, plus que les garçons, sont confrontées au risque d'abandon scolaire. Les risques de mariage précoce et forcé, de maternité précoce, de tâches domestiques et de soins non rémunérés pour les filles ont tendance à augmenter pendant les crises.
- Pendant une crise, les filles et les femmes handicapées peuvent être les premières à être abandonnées et les dernières à recevoir une aide d'urgence. Elles sont confrontées à un risque élevé d'abus, de négligence et de traumatisme psychologique à long terme.
- Le taux de violence basée sur le genre liée à l'école (VGMS) à l'encontre des filles est élevé dans de nombreux pays touchés par une crise. La violence sexuelle et sexiste comprend le « sexe pour les notes », le viol et les abus sexuels commis par des enseignants, et les abus sur le trajet aller-retour à l'école.
- Entre 2015 et 2019, des attaques sur l'éducation qui ciblaient explicitement les filles et les femmes en raison de leur genre ont eu lieu dans au moins 21 pays.
- Plus de la moitié des pays touchés par une crise couverts dans ce rapport ont approuvé la Déclaration sur la sécurité dans les écoles (voir la section 3.2.2).

3.1 LA RELATION ENTRE L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DES FILLES EN SITUATIONS D'URGENCES

Il existe une relation circulaire vertueuse entre l'éducation et la protection des filles. Le niveau d'instruction des filles entraîne une amélioration de leur santé, de leur nutrition et de leur bien-être ; une participation et un développement économiques accrus ; et l'équité individuelle, l'agence et l'aptitude à la prise de décision (Wodon et al., 2018). Chaque année supplémentaire d'éducation secondaire qu'une fille termine est associée à un risque plus faible de mariage précoce et de grossesse précoce, parfois jusqu'à six pour cent (Wodon et al., 2018). On estime que si toutes les filles des pays en développement achevaient l'école primaire, le mariage des enfants chuterait de 14 % (HCR, 2018), et que si elles achevaient toutes l'éducation secondaire, le mariage des enfants serait pratiquement éliminé et la maternité précoce serait réduite de 75 % (Wodon et al., 2018). Les filles qui

peuvent rester en sécurité et en bonne santé et retarder la grossesse et le mariage ont plus de probabilité d'atteindre un niveau d'éducation plus élevé, qui leur permet d'être plus autonomes et mieux préparées pour se protéger elles-mêmes et leur famille. Les filles qui terminent une éducation secondaire peuvent gagner deux fois plus que celles qui ne terminent que l'école primaire ; avec une éducation supérieure, elles peuvent gagner trois fois plus (Wodon et al., 2018). En outre, chaque année scolaire additionnelle terminée accroît les revenus d'une femme de 10 %-20 % (Banque mondiale, 2017). Avoir une plus grande capacité de gain permet aux femmes d'acheter de la nourriture, d'accéder aux soins de santé et aux médicaments, de payer les frais de scolarité et de créer un espace pour la prise de décision à la maison.

Je n'ai pas fait d'études moi-même et je sais combien il peut être difficile de ne pas savoir lire et écrire. En tant que réfugié, on vous demande parfois de lire et de signer des papiers et c'est frustrant de toujours compter sur les autres. L'éducation, c'est l'émancipation. C'est pourquoi j'ai fortement encouragé ma fille à aller à l'école lorsque l'opportunité de la seconde chance s'est présentée. Je ne le regrette pas et je l'encourage à poursuivre son rêve.

— Une mère qui participe à une intervention de Plan International AE

Source : Plan International, 2020, document de programme non publié

L'éducation est un droit fondamental qui protège également d'autres droits. Aller à l'école réduit, mais n'élimine pas la vulnérabilité des filles à la violence basée sur le genre. Les filles scolarisées sont moins susceptibles de subir des pratiques néfastes, telles que les mutilations génitales féminines (FGM), le mariage des enfants et la traite (Savadogo et Wodon, 2017 ; Wodon et al., 2018). Les filles ayant une éducation secondaire font l'expérience d'une plus grande capacité d'action et d'autonomisation, d'adaptabilité et de choix en matière de reproduction ; il a été démontré que ces aptitudes à la vie quotidienne ont des avantages intergénérationnels pour les mères et leurs enfants (Sperling et al., 2016). Dans les contextes d'urgence, l'apport d'interventions essentielles en matière d'aptitudes à la vie quotidienne dans des espaces sûrs pour les adolescentes, avec le soutien de réseaux de pairs, peut contribuer à réduire les grossesses non désirées et les mariages précoces ; dans certains cas, cela peut permettre aux filles non scolarisées de reprendre leur éducation (Rafaeli, 2020). En outre, intégrer une éducation sexuelle complète dans le programme scolaire peut être crucial pour aider les jeunes, les filles en particulier, à prendre des décisions en connaissance de cause sur leur sexualité et apprendre à aborder des messages contradictoires, négatifs et confus qui perpétuent des pratiques ou des comportements néfastes (UNESCO, 2018b).

Ma mère est une couturière bien connue dans le camp, l'argent qu'elle gagne en confectionnant des vêtements constitue la seule source de revenus de notre famille. J'ai toujours voulu apprendre le métier de couturière, et c'est pour cette raison que j'ai rejoint le programme du Conseil Norvégien pour les Réfugiés (NRC). J'ai participé aux niveaux 1 et 2 du programme, où j'ai pu apprendre et mettre en pratique mes compétences. J'en suis maintenant au niveau 3, où je gagne également un revenu. Une fois que j'ai acquis les compétences que je voulais dans le domaine de la couture, la communauté a commencé à solliciter mes services de façon régulière. À présent, je suis en mesure d'aider ma mère et de subvenir aux besoins de notre famille.

— Fatema, 24 ans, réfugiée syrienne en Jordanie ; voir l'étude de cas n°6 dans l'annexe 2

Source : CNR, 2020, document de programme non publié

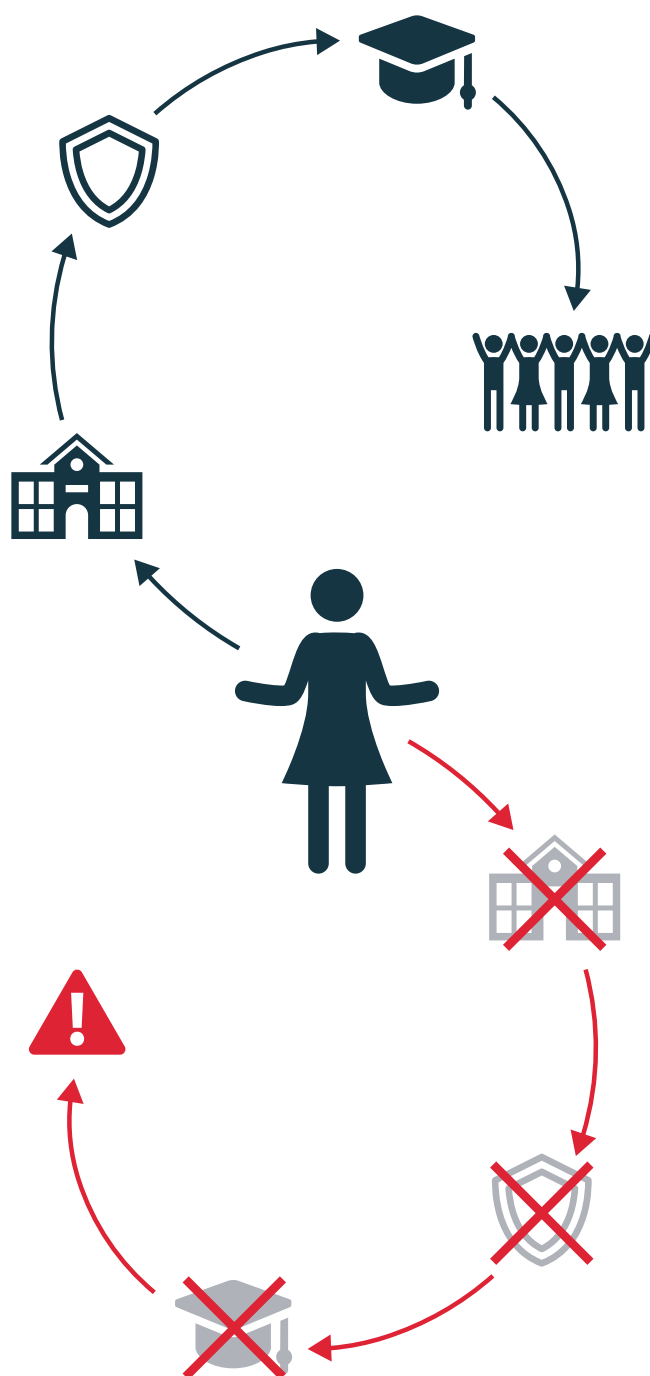
La relation circulaire vertueuse entre l'éducation et la protection des filles va au-delà de la fille elle-même et les bénéfices sont ressentis par des communautés entières. Le fait de privilégier l'éducation des filles produit un impact considérable sur la santé publique, l'environnement, la pauvreté et les conflits. Éduquer des filles a des retombées positives à long terme sur la paix et la sécurité (Malala Fund, 2017) ; par exemple, les données indiquent que les conflits sont moins probables dans les cas où il y a une parité entre les genres au niveau de la scolarisation (Omoeva et al., 2016 ; INEE, 2016). Cet impact est intergénérationnel, car les mères instruites sont plus susceptibles de donner la priorité à l'éducation de leurs propres enfants (UNICEF, 2003).

L'éducation a un énorme potentiel pour protéger les filles et atténuer les effets des situations d'urgence sur leurs familles. Les filles instruites deviennent des mères alphabétisées et bénéficient de plus d'informations et d'une réflexion critique sur la santé et le bien-être. Les taux de survie des enfants sont meilleurs chez les femmes

ayant un niveau d'éducation plus élevé, en raison de leur connaissance d'une meilleure nutrition et de la manière de prévenir les maladies infectieuses transmises par l'eau et les insectes (UNESCO, 2013). Entre 1990 et 2009, 2,1 millions d'enfants de moins de cinq ans ont été sauvés dans le monde grâce à l'amélioration de l'éducation des filles et des femmes. (UNESCO, 2013).

Le revers de la médaille de ces améliorations c'est qu'en restreignant l'accès des filles et des femmes à l'éducation, un pays peut perdre entre 15 et 30 milliards de dollars US de productivité et de revenus tout au long de son histoire. (Banque mondiale, 2018a). Selon l'UNESCO (2013), le Nigéria pourrait réduire son taux de mortalité infantile de 43 % si toutes les femmes terminaient leurs études secondaires. Une analyse réalisée en Ouganda a révélé des différences évidentes entre les genres, reliant les facteurs de conflit aux pratiques sociales et culturelles traditionnelles, telles que les mariages précoces, qui empêchent la scolarisation et la réinsertion des jeunes filles. (UNICEF, 2016). Les incidents relatifs à la violence sexuelle basée sur le genre sont associés au conflit sur le plan communautaire, les principales victimes de cette violence étant les femmes et les jeunes filles. (UNICEF, 2016). Les environnements d'apprentissage scolaires non sécurisés sont une source de violence sexuelle basée sur le genre qui nuit à l'apprentissage et augmente la vulnérabilité à long terme des filles (voir la section 3.2 pour plus de détails).

Figure 3 - L'éducation et la protection des filles sont un cercle vertueux qui peut devenir une spirale négative s'il est rompu par une situation d'urgence



L'éducation et la protection des jeunes filles se complètent mutuellement en produisant des résultats positifs pour l'ensemble de la société. Elles grandissent pour devenir des citoyennes productives et informées qui protègent les droits des autres.

Cependant, quand des situations d'urgence empêchent l'accès des jeunes filles à l'éducation, cela entraîne une perte de protection et une déscolarisation permanente, rendant les filles et leurs sociétés moins résilientes aux crises futures. Elles deviennent vulnérables aux actes de violence et aux pratiques perniciouses et ne peuvent plus faire valoir leurs droits en tant que femmes autonomes et informées.

Les urgences et les crises peuvent briser le lien qui existe entre l'éducation et la protection. Dans les situations d'urgence, les femmes et les jeunes filles sont bien plus vulnérables que leurs homologues masculins, en raison des inégalités existantes et d'un accès insuffisant aux denrées alimentaires, aux installations sanitaires et aux services de santé (Kwauk et al., 2019). Les statistiques officielles démontrent que, lors d'un conflit, plus de 70 % des femmes et des filles subissent une autre forme de VBG (ONU Femmes, 2020a) et qu'elles sont plus exposées à la traite des êtres humains, aux agressions sexuelles et à l'exploitation. Les femmes analphabètes sont particulièrement vulnérables dans les zones de déplacement (UNESCO, 2019).

Inégalités entre les sexes. On recense 105 filles pour 100 garçons qui vivent dans des familles extrêmement pauvres, tous âges confondus (Banque mondiale, 2018b). La vulnérabilité accrue des filles et des femmes pendant les crises se greffe souvent à des facteurs de vulnérabilité existants et multiples, notamment la pauvreté et le handicap (voir l'encadré 4). Selon les prévisions, la COVID-19 va encore accroître l'extrême pauvreté, l'insécurité alimentaire et les inégalités sur le plan de la santé et du bien-être, en particulier pour les filles et les femmes (ONU Femmes, 2020b). La pauvreté, la violence, les normes et pratiques culturelles ainsi que la précarité sont les principaux facteurs permettant de déterminer si une fille peut bénéficier d'une éducation ou rester à la maison. (Banque mondiale, 2017). Si ces conditions se cumulent à une situation d'urgence, elles peuvent définitivement mettre fin à l'éducation des filles. Dans le monde, près de 44 % des filles âgées de 10 à 19 ans issues de milieux modestes n'ont jamais été scolarisées ou ont abandonné l'école avant la fin de leurs études primaires (UNICEF, 2020c). La santé et le bien-être étant affectés par la réallocation des ressources et des priorités au niveau des ménages et des communautés, les vulnérabilités des femmes et des filles sont exacerbées en cas de réallocation. De telles pressions économiques augmentent les risques que les filles soient réduites à se lancer dans la prostitution et le mariage précoce. De plus, la fermeture des écoles et les déplacements pendant les situations d'urgences privent les filles des effets protecteurs de l'éducation. De plus, les normes et coutumes traditionnelles liées au genre et dont sont victimes les femmes et les filles, y compris la restriction des déplacements en dehors du foyer et, dans certains pays, le manque d'accès à la propriété foncière, au crédit et au capital social, sont davantage mises à mal lors d'une situation d'urgence, ce qui limite d'autant plus la capacité des femmes et des filles à acquérir des compétences de survie, des informations fiables ou encore d'accéder aux services publics (Kwauk et al., 2019).

Encadré 4 - Les inégalités entre les sexes mettent en danger les filles handicapées

Les filles confrontées à des facteurs de marginalisation multiples en raison de la pauvreté, la race, l'origine ethnique, la situation géographique ou le handicap ainsi que leur appartenance à une minorité sont celles qui sont le plus exclues du système éducatif (Leonard Cheshire Disability et UNGEI, 2017). L'insécurité accrue et la rupture des soutiens familiaux et sociaux pendant les situations d'urgence affectent l'assiduité et augmentent les taux d'abandon scolaire. Dans les environnements peu sûrs, les familles peuvent penser que les enfants handicapés, les filles en particulier, doivent rester à la maison pour leur propre protection. Les filles en situation de handicap peuvent être les premières à être abandonnées et les dernières à recevoir une aide d'urgence. Elles sont donc exposées à un risque élevé d'abus, de négligence et de traumatisme psychosocial à long terme. Le handicap, lorsqu'il se conjugue avec le fait d'être une fille, de vivre dans la pauvreté et dans un contexte d'urgence, augmente les risques tels que les VBG liés à l'école (Leonard Cheshire Disability et UNGEI, 2017).

Dans les situations d'urgence, les filles sont souvent plus exposées que les garçons au décrochage scolaire.

Les adolescentes sont les premières à être retirées de l'école dans une situation d'urgence, généralement en raison des préoccupations des parents concernant leur sécurité ou pour alléger les charges domestiques supplémentaires causées par la crise (Kwauk et al., 2019). Les filles et les femmes assument le plus souvent la plus grande partie des soins non rémunérés et du travail domestique dans le foyer (UNICEF, 2020a). Le déplacement forcé exacerbe également les inégalités entre les genres dans l'éducation en augmentant les risques de VBG et de mariage précoce et forcé (UNESCO, 2019) et en amplifiant les barrières culturelles qui limitent l'accès des filles aux apprentissages. Les espaces d'apprentissage réservés aux filles peuvent garantir l'accès à l'apprentissage lorsque les barrières culturelles constituent un facteur contraignant, tandis que des efforts à long terme peuvent contribuer à la mise en place d'une éducation équitable entre les sexes (voir encadré 5).

La plupart des problèmes auxquels nous sommes confrontés ne sont pas dus au fait que nous ne voulons pas étudier, mais aux pratiques culturelles cachées au monde extérieur, et aussi parce que nous avons peu de possibilités d'accéder à l'éducation.

— Jeune fille mariée au Niger

Source : Plan International, 2020, document programme non publié examiné pour l'étude de cas n°7 à l'annexe 2

Encadré 5 - Séances réservées aux adolescentes réfugiées à Cox's Bazar, Bangladesh

À Cox's Bazar, au Bangladesh, une fois que les filles réfugiées Rohingya atteignent la puberté, des normes socioculturelles profondément ancrées restreignent souvent leur comportement social. Ces restrictions contribuent à une forte baisse de la fréquentation des centres d'apprentissage mixtes par les filles après l'âge de 11 ans. À la fin de l'adolescence (15-18 ans), seules 2 % des filles reçoivent encore une éducation. Les filles ont six fois moins de chances que leurs homologues masculins de fréquenter un centre d'apprentissage. En 2019, les principales raisons invoquées pour expliquer l'abandon scolaire des filles étaient les « raisons culturelles » et le mariage.

En octobre 2019, l'UNICEF et son partenaire local CODEC ont mis à la disposition des membres de la communauté un espace pour expérimenter un modèle d'éducation pour des sessions réservées aux filles et offrant ainsi un espace sûr réservé aux femmes. Au cours de ces sessions, les filles sont encouragées à construire leurs réseaux sociaux, et elles reçoivent un soutien émotionnel, un mentorat et des compétences critiques en matière d'alphabétisation et de résolution de problèmes.

Avec l'approbation de l'utilisation du programme scolaire de Birmanie dans les camps de réfugiés par le gouvernement du Bangladesh au début de l'année 2020, la participation à une phase pilote est passée de 12 filles dans un premier temps à 29 filles. La mise à l'échelle initiale a permis d'établir sept sessions réservées aux filles et regroupant 118 filles âgées de 11 à 14 ans vivant dans des zones où le risque de décrochage scolaire était le plus élevé. La COVID-19 a empêché toute nouvelle extension.

Parce que l'on craint que les sessions réservées aux filles ne renforcent un système inéquitable, l'UNICEF et le CODEC s'engagent auprès des dirigeants communautaires et religieux pour faire progresser les normes qui promeuvent les droits des filles.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas n°8 dans l'annexe 2

Comme l'ont montré les crises précédentes, plus une fille est déscolarisée, moins elle a de chances de retourner à l'école (Malala Fund et al., 2020). L'UNESCO et d'autres organismes ont estimé qu'entre 11,2 millions et plus de 20 millions de filles et de jeunes femmes pourraient abandonner l'école au cours de l'année prochaine, en raison de la COVID-19 (Malala Fund et al., 2020). Pendant la crise d'Ebola de 2014-2015, les filles marginalisées risquaient davantage que les garçons de ne pas être scolarisées lorsque les écoles ont rouvert après la fin de l'urgence (Malala Fund, 2020). La pauvreté, la violence, les normes et pratiques culturelles ainsi que la fragilité sont les principaux facteurs permettant de prédire si une fille peut accéder à l'école ou y rester (Banque mondiale, 2017). Lorsque ces conditions sont exacerbées par une crise, cela peut signifier une fin définitive d'une scolarité pour les filles (voir encadré 6).

Encadré 6 - Des décennies de conflit ont eu un effet dévastateur sur l'éducation des filles au Soudan du Sud

Le Soudan du Sud a connu des décennies de conflit, qui ont érodé l'accès des enfants à l'éducation, en particulier pour les filles. **Au moins 2,2 millions - soit 62 % des enfants sud-soudanais en âge d'aller à l'école - ne sont pas scolarisés, ce qui représente le taux le plus élevé au monde.** Le nombre de filles sud-soudanaises déscolarisées est bien plus alarmant, 75 % d'entre elles ne sont pas inscrites à l'école primaire et les filles ne représentent qu'un tiers de la population des écoles secondaires (UNESCO, 2018c). L'inégalité entre les sexes dans le domaine de l'éducation est omniprésente au Soudan du Sud : seule une fille sur dix termine ses études primaires, et seulement 2 % d'entre elles terminent leurs études secondaires. Les obstacles à la scolarisation des filles incluent la pauvreté, les croyances culturelles, des facteurs physiques tels que les menstruations, et des défis logistiques tels que la distance entre le domicile et l'école.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas n° 1 dans l'annexe 2

Mariage précoce et forcé. Pendant les crises, les filles sont plus vulnérables au mariage précoce et forcé. À l'échelle mondiale, 21 % des jeunes femmes sont mariées avant l'âge de 18 ans (UNFPA-UNICEF, 2019). Sur les 20 pays du monde où la prévalence du mariage des enfants est la plus élevée, 18 d'entre eux sont touchés par une crise (Girls Not Brides Atlas, 2020b). Le mariage précoce est souvent considéré comme une stratégie d'adaptation, afin d'alléger la pression économique, ou comme une « protection » contre le viol et d'autres violences sexuelles et de genre liées aux conflits (Girls Not Brides Atlas, 2020a). Le mariage des enfants réduit considérablement la probabilité que les filles terminent leurs études secondaires, et les pays présentant les plus fortes dis-

parités entre les genres dans le secondaire sont notamment ceux où les taux de mariage d'enfants sont les plus élevés (Wodon et al., 2017). Le mariage précoce perpétue les cycles de pauvreté, de vulnérabilité et d'exclusion, car les filles qui ne terminent pas le cycle secondaire ne récoltent pas les avantages économiques et sociaux de meilleurs résultats scolaires (Wodon et al., 2017). Les filles mariées avant l'âge de 18 ans connaissent des taux de pauvreté plus élevés dans leur propre foyer que celles qui se marient à un âge plus avancé (Banque mondiale, 2018b). Ainsi, le faible niveau d'éducation est à la fois une cause et une conséquence du mariage des enfants.

Certaines filles ont vu le mariage comme une solution pour pouvoir s'offrir ce dont elles ont besoin. Avec cet argent, elles achèteront ce dont elles ont besoin et attendront également la réouverture des écoles pour pouvoir y retourner.

— Esther, 16 ans, Juba, Soudan du Sud, parlant des transferts d'argent liquide d'urgence pour les filles pendant la crise du COVID-19, Juin 2020, cité dans GESS (2020c)

Dans le nord du Cameroun et du Nigéria, les familles faisant partie des personnes déplacées à l'intérieur du pays et celles vivant dans des camps de réfugiés connaissent une pauvreté extrême, aggravée par une situation d'urgence qui leur laisse peu d'options pour répondre à leurs besoins fondamentaux. Le mariage des filles en âge d'aller à l'école est une « solution » courante (Girls Not Brides, 2020a). Au Yémen, le taux de mariage d'enfants a augmenté pendant le conflit en cours (Girls Not Brides, 2020a). En Jordanie, le taux de mariages d'enfants enregistrés dans les communautés de réfugiés syriens a triplé, passant de 12 % à 32 % entre 2011 et 2014 (Girls Not Brides, 2020a). Il est peu probable que ces filles mariées soient inscrites à l'école ; au Liban, par exemple, un cinquième des filles syriennes ont cité les fiançailles ou le mariage comme raison de leur décrochage scolaire (Université américaine de Beyrouth et al., 2016).

Grossesse précoce. Lorsque les écoles ferment pendant une situation d'urgence, les filles sont plus vulnérables aux grossesses précoces et non planifiées. Il a été démontré que les grossesses chez les adolescentes augmentent de 65 % pendant les situations d'urgence (Vision du Monde International, 2020). Les risques accrus d'exposition aux abus, aux grossesses non planifiées et à d'autres formes d'exploitation pendant les situations d'urgence sont associés aux obstacles qui empêchent les filles de retourner à l'école une fois qu'elles ont (ré)ouvert, y compris les politiques interdisant aux filles enceintes et aux jeunes mères de retourner à l'école. En Syrie, les violences sexuelles et les violences basées sur le genre ont entraîné la perte d'opportunités éducatives pour les filles et leur ont causé des dommages psychologiques (UNFPA et Whole of Syria GBV AoR, 2019). Les éléments recueillis lors des épidémies d'Ebola en Afrique de l'Ouest et en RDC ont révélé que 18 000 adolescentes sont tombées enceintes pendant la crise et ont été contraintes d'abandonner l'école (UNFPA, 2017), ce qui démontre encore davantage à quel point les filles sont vulnérables à la grossesse lorsque les écoles ferment et que les services de santé sexuelle et reproductives sont moins disponibles (UNFPA, 2017). Après la crise, la Sierra Leone a révisé sa loi sur l'éducation pour la rendre plus inclusive, et en 2020, une décision qui excluait les filles visiblement enceintes de l'école a été révoquée (Rafaëli, 2020).

Tâches ménagères et travail domestique. La fermeture des écoles signifie souvent que les filles doivent assumer des tâches supplémentaires à la maison, en particulier les soins non rémunérés et le travail domestique (ONU, 2020). Les prestations de soins non rémunérés sont reconnus comme un facteur d'inégalité, car ils sont liés à une charge accrue des ménages, à une éducation moindre et à de faibles revenus pour les femmes et les filles (OCDE, 2014). Par exemple, avant la COVID-19, les filles rohingyas avaient moins accès à l'éducation parce qu'elles avaient des responsabilités accrues en matière de prestations de soins et de tâches à la maison (Rapport de recherche conjoint de l'Agence, 2018). Depuis les confinements causés par la COVID-19 et l'interdiction de l'accès à Internet dans les camps de Cox's Bazar, les adolescentes sont encore plus isolées, assumant davantage de responsabilités en matière de soins et sont souvent dépendantes des travailleurs humanitaires qui fournissent des informations en faisant du porte-à-porte (ONU Femmes, 2020a).

Les femmes et les filles sont également plus vulnérables que les hommes et les garçons lors de catastrophes liées au climat ; plus les conséquences négatives sont graves, plus leur vulnérabilité est grande. Les catastrophes naturelles aggravent la vulnérabilité des femmes et des filles, qui subissent des effets sociaux, économiques et sanitaires plus importants en raison du stress climatique, des catastrophes à évolution lente ou des urgences météorologiques comme les inondations et les tempêtes (Kwauk et al., 2019). L'inégalité structurelle existante entre les genres signifie que les femmes et les filles doivent souvent travailler plus dur à la suite d'une catastrophe pour accomplir leurs tâches quotidiennes, telles que faire la queue pour accéder aux aides et voyager pour trouver de l'eau et de la nourriture, ce qui signifie que leur accès à l'éducation ou à l'emploi est encore plus limité (Center for Disaster Philanthropy, sd). Les femmes et les filles qui sont contraintes de migrer courent des risques accrus de violence sexuelle et de VBG ; en fait, une femme sur cinq déplacée par une catastrophe

liée au climat a subi des violences sexuelles (UN Changement climatique, 2019). À la suite du cyclone Idai et des inondations au Mozambique en 2019, il a été signalé que des chefs communautaires échangeaient de la nourriture et d'autres articles d'aide contre des rapports sexuels (Global Protection Gender-Based Violence AoR, 2019). Avec le début de la sécheresse au Mozambique en 2016, les familles se sont tournées vers le mariage des enfants pour réduire le nombre de personnes à charge dans leur foyer (CARE, 2019). Lors de catastrophes environnementales et de la raréfaction des ressources qui en découle, les femmes et les enfants connaissent des taux de mortalité 14 fois supérieurs à ceux des hommes (PNUD, 2016).

Même lorsque les filles peuvent continuer à aller à l'école pendant une crise liée au climat, les effets négatifs sur leur nutrition peuvent nuire à leur aptitude d'apprentissage et au développement de leurs compétences. Par exemple, une analyse d'une cohorte de filles soutenue par le Défi Éducation des Filles (Girls Education Challenge) au Zimbabwe a révélé que celles vivant dans des zones touchées par la sécheresse étaient plus susceptibles que les filles d'ailleurs de fréquenter et de progresser à l'école, mais elles ont également démontré des résultats d'apprentissage et des compétences en leadership inférieurs à ceux des zones non touchées par la sécheresse (Nordstrom et Cotton, 2015). En Éthiopie, les filles des communautés touchées par la sécheresse ont souffert d'une mauvaise croissance en raison de la sous-nutrition, ce qui implique qu'elles auront un développement cognitif plus lent que leurs homologues ailleurs dans le pays (Bahru et al., 2019 ; voir l'encadré 7). Les femmes et les filles représentent 60 % de toutes les personnes sous-alimentées dans le monde (World Hunger Education Service, 2016), et elles sont souvent les premières à souffrir de la faim, car les normes sociales dictent qu'elles « mangent en dernier et le moins » (CARE, 2020a).

Encadré 7 - La migration interne et l'insécurité alimentaire compromettent l'éducation des filles en Somalie

Les communautés pastorales en Somalie sont confrontées à de multiples couches d'exclusion qui réduisent la scolarisation et la rétention à l'école, en particulier pour les filles. Le taux national brut de scolarisation dans le primaire pour les filles issues des communautés pastorales de toute la Somalie n'est que de 3 %, alors que la moyenne nationale est de 32 % (ME, 2017). La base de référence pour le programme de promotion de l'éducation des filles somaliennes de CARE (SOMGEP-T) montre que 42 % des filles âgées de 10 à 19 ans étaient déscolarisées ; 32 % de ce groupe avaient abandonné l'école ou ne s'étaient pas inscrites parce que leur famille avait migré (Ha et Forney, 2018). La sécheresse récurrente a poussé les familles à chercher de nouvelles sources d'eau et de nouveaux pâturages, et elles ont subi des pertes économiques dues aux maladies ou à la mort de leur élevage. La migration non accompagnée des adolescentes est courante ; en moyenne, dans chaque ménage, 0,4 fille est partie, soit deux filles sur cinq ménages. Parmi ces filles, 25 % sont allées vivre avec d'autres membres de la famille, parfois comme aides domestiques (Miettunen et al., 2020). La majorité des filles migrantes ne sont pas scolarisées (Ha et Forney, 2018).

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 2 dans l'annexe 2

L'amélioration de l'accès des filles et des femmes à une éducation de qualité peut contribuer à atténuer le changement climatique et à accroître la résilience aux catastrophes liées au climat. Une étude portant sur les aspects économiques de diverses stratégies visant à réduire le changement climatique a conclu que l'éducation des filles est l'une des stratégies les plus rentables pour réduire les émissions de carbone (Wheeler et Hammer, 2010). Une autre étude a révélé que le manque d'éducation et l'accès à une éducation de mauvaise qualité sont des moteurs systémiques du changement climatique (Brookings, 2019). Les femmes et les filles dont le taux d'alphabétisation est faible sont souvent privées d'informations essentielles qui pourraient modifier leur comportement au niveau du ménage et de la communauté, et les adolescentes qui sont obligées de quitter l'école ne sont pas bien informées du rôle qu'elles jouent dans l'accélération du changement climatique. Une autre étude économétrique, qui a utilisé les données d'un groupe de présentation sur les pays en développement sur la période 1960-2003, a examiné le rôle du développement socio-économique dans la résilience climatique (Blankespoor et al., 2010). Les résultats de cette étude ont révélé que, dans les contextes où les taux d'inscription et de maintien des filles à l'école sont plus élevés, l'engagement et la prise de décision des femmes se sont accrues, ce qui a permis de réduire les pertes liées aux intempéries telles que les décès, les blessures et les déplacements. Cette étude a estimé que, si les pays en développement avaient investi davantage pour augmenter la scolarisation des filles entre 1960 et 1999, le nombre de personnes touchées par les inondations aurait pu être réduit de 465 millions et celui des sécheresses de 667 millions (Blankespoor et al., 2010).

3.2 PROTÉGER LES FILLES DANS L'ÉDUCATION

Alors que l'éducation peut être un facteur de protection essentiel pour les filles, nombre d'entre elles subissent encore des taux élevés de violence physique, sexuelle et psychologique à l'école ou sur le chemin de l'école. À l'échelle mondiale, on estime que 50 % des enfants ont subi des violences à l'intérieur et autour des écoles (Safe to Learn, 2020). La VSBG est très répandue, et elle est souvent motivée par des inégalités bien ancrées et des dynamiques de pouvoir malsaines (UNGEI, 2019). À l'heure actuelle, rien dans les Objectifs de développement durable, y compris l'ODD 4, n'aborde pas la nécessité d'éliminer la violence dans les écoles.

3.2.1 CHÂTIMENTS CORPORELS ET VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE À L'INTÉRIEUR ET AUTOUR DES ÉCOLES

Les châtiments corporels sont encore légalement autorisés dans les écoles de 128 pays. Là où l'interdiction est en vigueur, il n'y a pas de tendance discernable indiquant que des taux plus faibles de châtiments corporels ont été atteints. Les châtiments corporels à l'école reflètent et perpétuent la violence dans la société en général, et ils sont liés en particulier à des taux plus élevés de comportements violents, de conduites agressives et d'attitudes violentes chez les garçons. Les enseignants de genre masculin qui ont eux-mêmes subi des violences alors qu'ils étaient des élèves sont plus susceptibles d'utiliser des châtiments corporels sur leurs propres élèves (Heekes et al., 2020). Lorsque des données désagrégées par sexe existent, elles révèlent que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être victimes de châtiments corporels (Gershoff, 2017). Cependant, les filles qui subissent des châtiments corporels à l'école sont plus susceptibles d'être victimes de violence de la part d'un partenaire intime plus tard dans leur vie (Heekes et al., 2020). Stop à la violence contre les filles à l'école, une intervention d'Action Aid, a combiné le plaidoyer et l'éducation pour mettre fin aux châtiments corporels dans les écoles au Kenya et au Mozambique, entre d'autres pays, pendant la période de cinq ans allant de 2007 à 2013. L'intervention a entraîné une augmentation de la scolarisation des filles de 17 % au Kenya et de 10 % au Mozambique ; au Kenya, le taux d'abandon des filles a diminué (Gershoff, 2017).

Selon le Research for Effective Education Programming (REEP – Recherche pour des Programmes Éducatifs Efficaces) de l'USAID pour l'Afrique, la violence sexuelle et sexiste peut se manifester par une relation sexuelle inappropriée entre un enseignant/une enseignante et un étudiant/une étudiante, des rapports sexuels transactionnels pour couvrir les frais de scolarité ou le coût du matériel scolaire, des rapports sexuels pour obtenir des notes et un recours excessif aux châtiments corporels. La VSBG est définie comme tout acte ou menace de violence survenant dans et autour des écoles, qui est perpétré par des normes et stéréotypes de genre et mis en œuvre par des dynamiques de pouvoir inégales (REEP, 2018). Des indications antérieures ont montré que la violence sexuelle et sexiste est répandue, mais jusqu'à récemment, elle n'a pas été saisie de manière cohérente ou suffisamment analysée. Les données de suivi des résultats de l'UNICEF indiquent que des progrès sont réalisés, au moins au niveau de la planification nationale ; le pourcentage de pays soutenus par l'UNICEF qui ont des plans en place pour prévenir la VSBG à l'école est passé de 38 % en 2018 à 49 % en 2019 (UNICEF, 2020d).

Pendant trop longtemps, les enquêtes mondiales de santé scolaire sur la violence à l'école n'ont porté que sur les brimades ou les bagarres, et n'ont donc pas permis de recueillir des données sur les abus, l'exploitation et le harcèlement (UNGEI, 2019). Ces dernières années, les pays ont rassemblé des preuves provenant d'enquêtes sur la santé scolaire, de données sur l'éducation et d'autres sources, avec des résultats stupéfiants. Les données des enquêtes démographiques et de santé révèlent qu'une proportion importante de femmes déclarent avoir subi des viols et des abus sexuels commis par des enseignants à l'école. Sur la base de ces proportions, on estime que cinq millions de femmes (âgées de 15 à 49 ans) en RDC, trois millions de femmes au Kenya et trois millions de femmes au Nigeria ont survécu à des viols commis par des enseignants (Center for Global Development, 2020a). Deux directeurs d'école sur cinq en Afrique australe et orientale déclarent que le harcèlement sexuel s'est produit entre élèves dans leurs écoles primaires (REEP, 2018). Dans une étude du ministère de l'Éducation au Mozambique, 70 % des filles interrogées ont déclaré qu'afin d'obtenir une promotion, certains enseignants les forçaient à avoir des relations sexuelles (REEP, 2018). Il existe également des indications en République centrafricaine et au Liberia de taux élevés de relations sexuelles en échange de bonnes notes (Bray-Watkins, 2019), et des enseignants masculins forçant les filles à avoir des relations sexuelles ont été documentés ailleurs en Afrique parmi celles et ceux qui ne peuvent pas payer les dépenses liées à l'école. (REEP, 2018). Au Sénégal, 1 fille sur 8 a subi des violences verbales ou physiques de la part de ses enseignants au cours du mois précédant l'enquête (Center for Global Development, 2020a). Les filles sont également vulnérables aux abus et au harcèlement sur le chemin de l'école. Les filles réfugiées syriennes en Jordanie ont déclaré avoir été victimes d'abus et d'agressions sexuels sur le chemin de l'école, notamment lorsqu'il n'y avait aucun moyen de transport sûr et abordable disponible, ce qui les a parfois poussées à abandonner l'école (Human Rights Watch, 2020a).

Il convient de noter que, bien que la violence à l'égard des filles, y compris les abus sexuels, soit répandue dans de nombreux contextes éducatifs et qu'elle soit inacceptable à tous les niveaux, les filles sont généralement beaucoup plus en sécurité à l'école que lorsqu'elles n'y vont pas. Les données de l'enquête sur la violence contre les enfants suggèrent que beaucoup plus de filles subissent des abus sexuels en dehors de l'école qu'à l'intérieur (Center for Global Development, 2020a).

3.2.2 ATTAQUES CONTRE L'ÉDUCATION DES FILLES

Les attaques contre l'éducation constituent l'une des violations les plus flagrantes du droit international, mais elles persistent dans le monde entier. Les groupes marginalisés, notamment les filles, sont souvent les premières victimes de ces attaques. *Education under Attack 2020*, le rapport phare le plus récent de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA, 2020a), identifie plus de 11 000 attaques sur l'éducation de 2015 à 2019 dans 93 pays. Ces incidents comprennent les attaques contre les écoles, l'enseignement supérieur, les étudiants, les enseignants et autre personnel de l'éducation, ils comprennent aussi l'utilisation des écoles et des universités par des groupes militaires ou d'autres groupes armés, le recrutement d'enfants par des groupes armés à l'école ou sur la route qui y mène et aussi la violence sexuelle à l'école ou à l'université. Les violences sexuelles et les menaces de tels actes sont souvent la raison pour laquelle les filles et les femmes ne poursuivent pas leurs études. Dans au moins 21 des 37 pays évoqués dans le rapport de la GCPEA, des filles et des femmes ont été spécifiquement ciblées à cause de leur genre entre 2015 et 2019.¹²

Le dispositif principal pour lutter contre les attaques des écoles et donc pour protéger les filles et leur accès à l'éducation est l'acceptation et la mise en œuvre de la Déclaration sur la Sécurité des Écoles. La Déclaration est un accord politique intergouvernemental qui établit l'engagement des signataires à renforcer la protection de l'éducation contre les attaques et à limiter l'utilisation des écoles et des universités à des fins militaires (GCPEA, 2015). Pour répondre aux besoins spécifiques et à la situation particulière des filles et des femmes, la GCPEA a formulé des directives sur la mise en œuvre de la Déclaration sur la Sécurité dans les Écoles qui tiennent compte du genre. En date du 4 novembre 2020, 106 pays ont signé la Déclaration sur la Sécurité dans les Écoles ; 26 d'entre eux sont des pays touchés par une crise.

Les systèmes de suivi et de surveillance, comme le Mécanisme de Surveillance et de Communication de l'information soutenu par l'ONU, les rapports d'autres agences des Nations unies, le Cluster éducation ou les ONG de défense des droits humains, ne différencient pas systématiquement les cas signalés d'attaques contre l'éducation par genre, ce qui signifie que la dimension sexospécifique de ces attaques ne peut être évaluée au niveau mondial. Néanmoins, des données de ce type sont disponibles pour plusieurs pays, ce qui permet aux observateurs d'accéder au moins à un tableau partiel de la dynamique sexospécifique de ces attaques contre l'éducation. Par exemple, la GCPEA a identifié 48 signalements d'attaques contre l'éducation au Pakistan en 2018-2019. Environ 12 de ces attaques, incluant des attentats à la bombe ou des incendies volontaires sur des écoles de filles, ciblaient spécifiquement des filles et des femmes dans quatre États ou territoires administratifs. En 2018, par exemple, un collège de filles au Khyber Pakhtunkhwa a subi un attentat à la bombe. Un groupe de militants aurait distribué des tracts dans la région le jour suivant sur lesquels il était écrit : « Nous ne tolérerons pas que des filles adultes aillent à l'école dans plusieurs régions » (Gul, 2018). En Afghanistan, le pays voisin, il y a eu, à la même époque, environ 240 attaques dont 41 au moins visaient des filles et des femmes (GCPEA, 2020a).

Au Nigéria, sur environ 37 attaques en 2018-2019, près de cinq ont pu être identifiées comme ciblant spécifiquement des filles et des femmes. Les cinq attaques, qui ont eu lieu dans cinq États différents, impliquaient soit des viols soit des enlèvements et auraient été menées à la fois par des forces de sécurité gouvernementales et des forces armées non étatiques. Lors d'une attaque en février 2018 à Dapchi, dans l'État de Yobe, Boko Haram a enlevé 110 jeunes filles dans une école. A la fin de l'année, une jeune fille était toujours prisonnière, cinq étaient mortes et les autres avaient été relâchées (Conseil de sécurité des Nations unies, 2019). La GCPEA a publié des recherches similaires sur la région du Kasaï, en RDC, où des survivants et des témoins d'attaques contre l'éducation ont rapporté que des filles et des femmes ont été violées lors de tentatives de recrutement dans des écoles, tandis que les élèves et le personnel enseignant essayaient d'échapper à une attaque. Une enquête approfondie de la GCPEA menée au Nigéria et en RDC a conclu que les filles sont moins susceptibles que les garçons de retourner à l'école après une attaque pour plusieurs raisons, dont l'incapacité à payer les frais de scolarité, la priorité donnée par les parents à l'éducation des garçons, la peur des violences sexuelles et du manque de sécurité à l'école ainsi que sur le chemin de l'école. Les filles qui ont été enlevées puis relâchées subissent aussi la stigmatisation et l'exclusion sociale, beaucoup souffrent de

12 Ces 21 pays sont l'Afghanistan, le Burundi, la Colombie, la RDC, l'Égypte, l'Inde, l'Iran, l'Irak, la Libye, la Birmanie, le Nicaragua, le Pakistan, les Philippines, la Somalie, le Soudan du Sud, le Soudan, la Syrie, la Turquie, le Venezuela et le Yémen.

répercussions psychologiques comme l'anxiété, le stress ou le syndrome de stress post-traumatique, ce qui limite d'autant plus leur capacité à poursuivre leurs études (GCPEA, 2018, 2019, 2020a).

Les groupes armés et les milices ciblent aussi les enseignantes et les formatrices. Par exemple, en 2019, des enseignantes et des formatrices qui travaillaient avec des ONG dans le camp de réfugiés rohingyas au Bangladesh ont été menacées et agressées par un groupe armé qui sévissait au sein du camp. Beaucoup ont arrêté de se rendre à l'école par crainte de nouvelles attaques (Human Rights Watch, 2019).

Les femmes et les filles souffrent parfois des conséquences des attaques contre l'éducation même si elles ne sont pas directement visées. Par exemple, des attaques en Syrie qui ne ciblaient pas particulièrement les filles, ont montré combien l'éducation des filles a été impactée. En Syrie, la GCPEA a relevé en 2018-2019 environ 16 attaques qui ont affecté l'éducation des filles, principalement des bombardements aériens et des tirs d'artillerie lourde sur des écoles de filles. Néanmoins, la nature de ces attaques suggère que les dégâts faits aux écoles étaient en grande partie le résultat de dommages collatéraux plutôt que le ciblage systématique des filles. En comparaison, il y a eu environ 20 attaques contre des écoles de garçons au cours de cette même période (GCPEA, 2018, 2019).



CHAPITRE 4. COMBLER L'ÉCART : FAISONS-NOUS DES PROGRÈS ?

Principaux résultats

Pour les filles dans les pays touchés par une crise :

- Les filles sont bien moins susceptibles d'aller à l'école maternelle, d'achever l'école primaire ou le premier cycle du secondaire que les filles d'autres pays à revenus faibles et intermédiaires
- L'accès à l'école primaire est toujours plus difficile pour les filles que pour les garçons, cependant l'éducation des filles a fait le plus de progrès
- Dans nombre de ces pays, les filles ont dépassé les garçons en termes de taux d'achèvement dans le secondaire
- Les filles pauvres des régions touchées par une crise accusent un important retard par rapport aux garçons
- L'apprentissage des filles est souvent à la traîne par rapport à celui des garçons
- Il y a une pénurie d'enseignantes, surtout au niveau post-primaire
- Le taux d'alphabétisation des femmes est loin derrière celui des hommes
- Il y a un décalage entre l'accès des femmes à la formation professionnelle par rapport aux hommes

Pour les filles qui vivent en situation de déplacement forcé :

- Les données sur l'accès à l'éducation restent très limitées
- Les écarts entre les sexes en matière d'accès, en particulier au niveau secondaire, sont plus importants que pour les enfants non déplacés dans les pays touchés par une crise
- Le déplacement accroît les inégalités entre les sexes
- Les taux de scolarisation sont bien en-dessous des taux nationaux

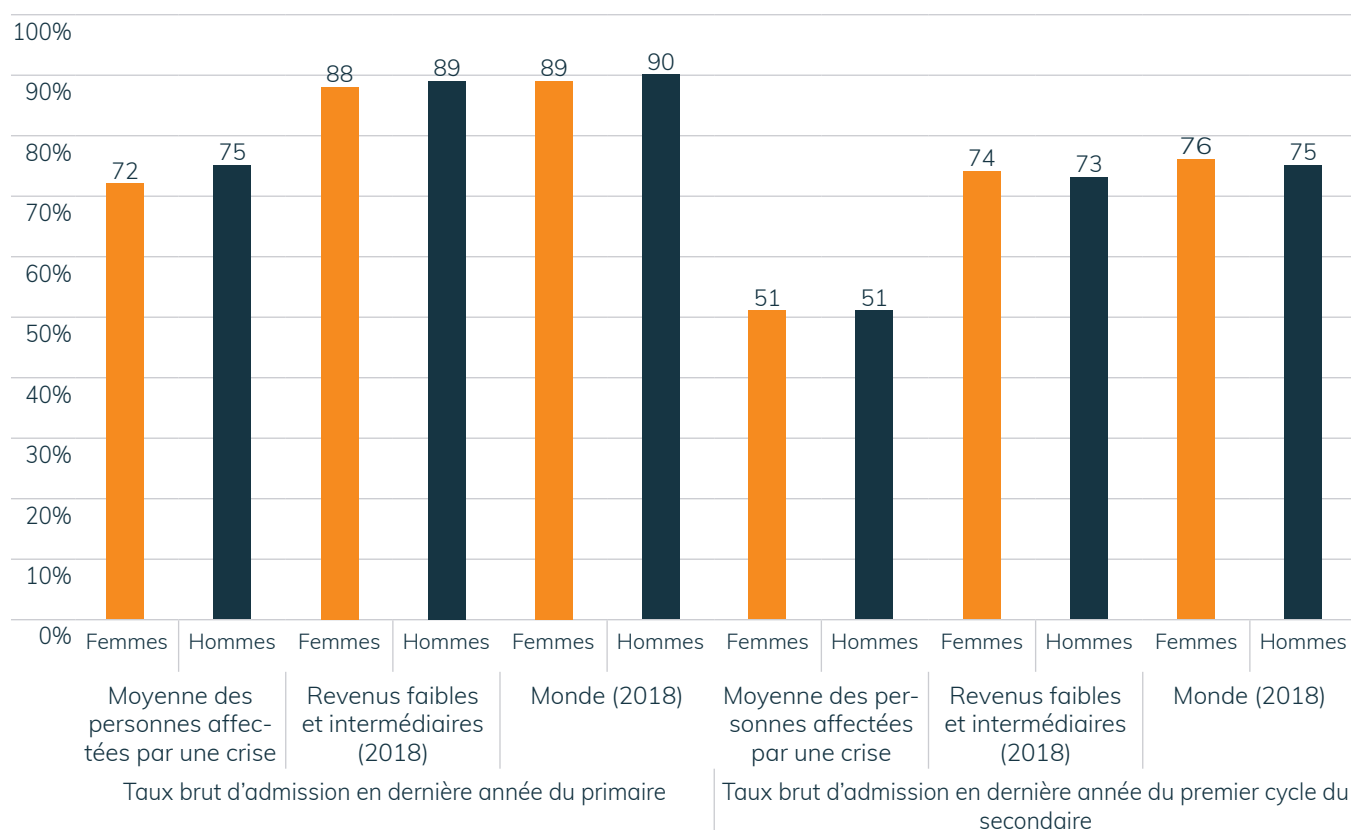
4.1 L'ACCÈS DES FILLES DANS LES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE RESTE EN DEÇÀ DE CELUI DES GARÇONS, MAIS ON OBSERVE DES PROGRÈS

En 2019, on comptait 69 millions de filles non scolarisées dans les pays touchés par une crise, 24 millions dans le primaire et 45 millions dans le secondaire. Ce qui représente 54 % des filles non scolarisées dans le monde. Plus d'un cinquième (21 %) des filles en âge de fréquenter l'école primaire dans les pays touchés par une crise n'étaient pas scolarisées contre 15 % des garçons. Ces taux représentent bien plus du double des moyennes mondiales des taux de non-scolarisation dans le primaire (9 % des filles et 7 % des garçons à l'échelle mondiale).¹³

¹³ Basé sur des estimations de l'ISU d'après les données de 2019 sur les enfants non scolarisés dans 44 pays touchés par une crise ; fourni par l'ISU en mars 2021. Voir l'annexe 1 de « Attention à l'écart » pour la méthodologie utilisée pour identifier les pays touchés par une crise (44 pays). Les statistiques de ce rapport sur les enfants et filles déscolarisées dans les pays touchés par une crise sont une mise à jour de la publication de l'INEE de 2020 : (INEE). (2020). 20 ans de l'INEE : Réalisations et défis de l'éducation en situations d'urgence. New York, NY. <https://inee.org/fr/resources/20-ans-de-linee-realizations-et-defis-de-leducation-dans-les-situations-durgence>.

Les filles dans les pays touchés par une crise sont dans l'ensemble moins susceptibles de terminer l'école primaire ou le premier cycle du secondaire que les filles dans d'autres pays à revenus faibles ou intermédiaires (voir illustration 4). Dans les pays touchés par une crise, moins de trois quarts des filles atteignent la dernière année du cursus primaire et à peine plus de la moitié celle du premier cycle du secondaire.¹⁴ Cela signifie que presque un tiers des filles qui ont terminé la dernière année de l'école primaire arrêtent leurs études avant la fin du premier cycle du secondaire.

Figure 4 – Taux brut d'admission en dernière année du primaire et dans le premier cycle du secondaire dans les pays touchés par une crise, les pays à revenus faibles et intermédiaires et dans le monde, par genre



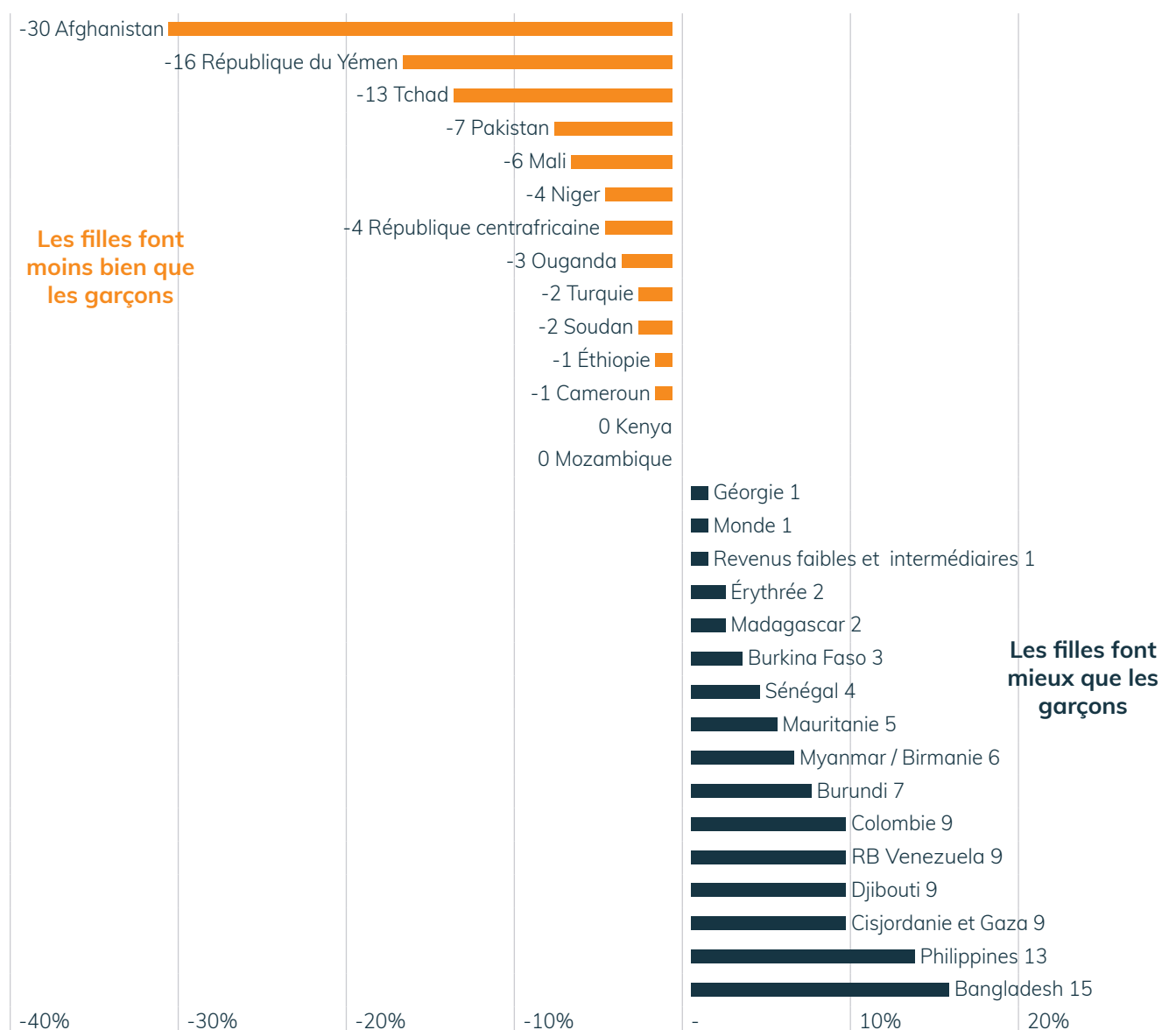
Source : La Banque mondiale (sans date). Statistiques sur l'Éducation (EdStats). Moyennes basées sur les derniers points de données pour les pays touchés par une crise (2015-2019). Extrait le 16 octobre 2020.

L'analyse ci-dessus est basée sur des moyennes pour les pays touchés par une crise, ce qui occulte les inégalités au sein de chaque pays. L'illustration 5 montre les différences entre les taux bruts d'inscription en dernière année du premier cycle du secondaire entre les hommes et les femmes, dans les pays touchés par une crise, lorsque des données récentes sont disponibles. En Afghanistan, par exemple, seulement 40 % des filles atteignent la dernière année du premier cycle du secondaire, comparé à 70 % des garçons – une différence de 30 points de pourcentage. Par contre, 87 % des filles au Bangladesh atteignent la dernière année, comparé à 72 % des garçons – un écart de 15 points de pourcentage.¹⁵

¹⁴ Certains jeux de données fournissent des informations sur le premier et/ou le deuxième cycle du secondaire, d'autres fournissent des informations sur le secondaire dans son ensemble. Celles-ci correspondent aux niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (ISU, 2011)

¹⁵ Données SIGE, source EdStats, Banque mondiale, le 16 octobre 2020. Moyennes calculées sur la base des derniers points de données pour les pays touchés par une crise (2015-2019). Extrait de <https://datatopics.worldbank.org/education/>

Figure 5 – Différence de pourcentage du taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire entre les filles et les garçons



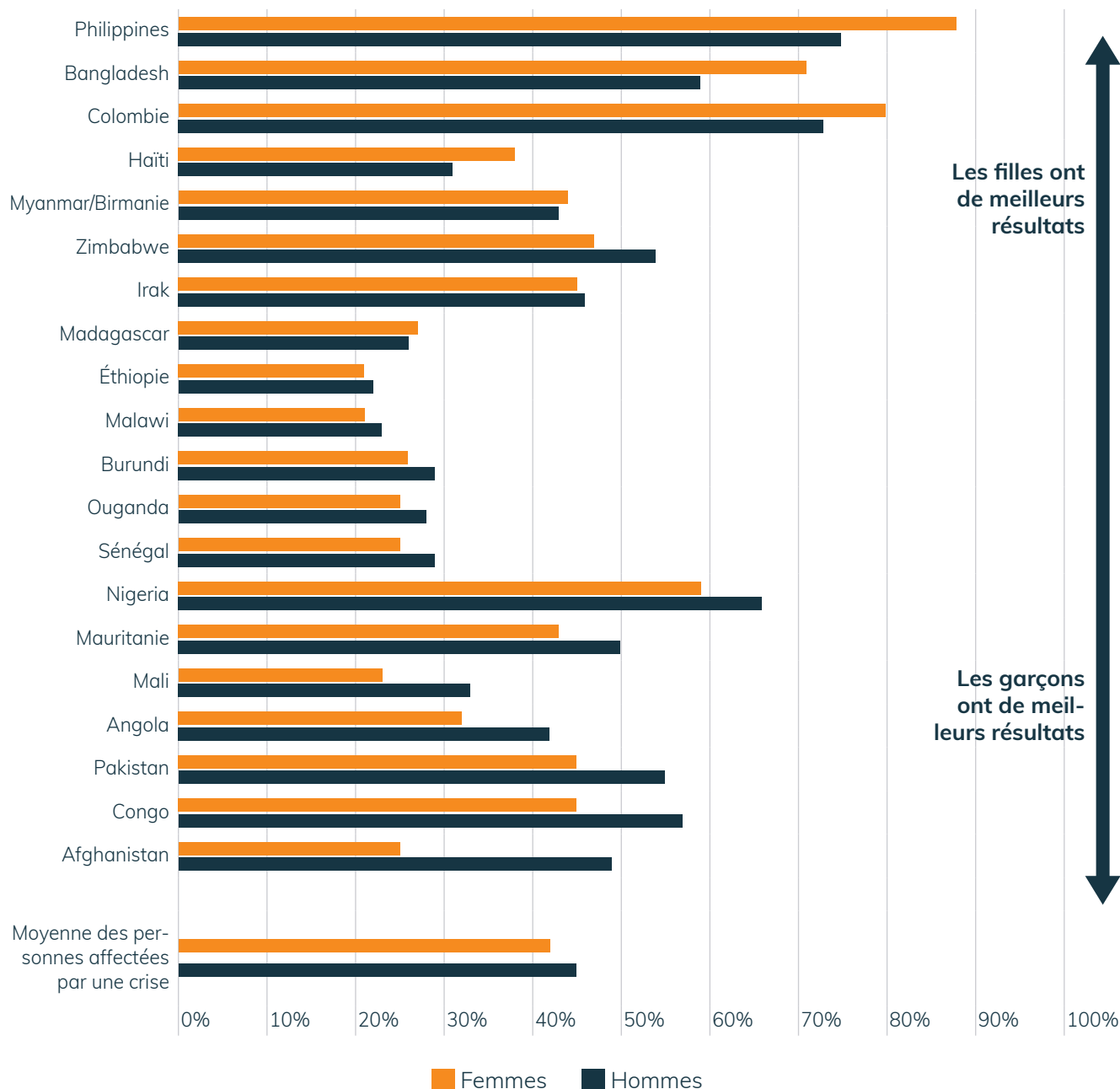
Différence de pourcentage du taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire

Source : La Banque mondiale (sans date). Statistiques sur l'Éducation (EdStats). Données SIGUE, extrait le 16 octobre 2020.

Ces disparités reflètent les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire disponibles pour les pays touchés par une crise.¹⁶ En moyenne, 45 % des garçons finissent le premier cycle du secondaire, contre 42 % des filles (voir illustration 6). Cependant, cela cache des différences entre les pays : les filles dépassent les garçons dans deux pays (les Philippines et le Bangladesh) de plus de dix pourcents, et les garçons dépassent les filles du même nombre de points de pourcentage dans deux autres pays (l'Afghanistan et la République du Congo).

¹⁶ L'ISU rapporte des taux d'achèvement basés sur des données d'enquête auprès des foyers. Ces données fournissent une meilleure indication sur la proportion de filles et de garçons qui finissent chaque cursus scolaire que les données SIGUE, bien qu'elles ne soient pas aussi largement et fréquemment publiées.

Figure 6 – Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays touchés par une crise, classé par ordre d'importance de l'écart entre les genres (données datant de 2015 et après)



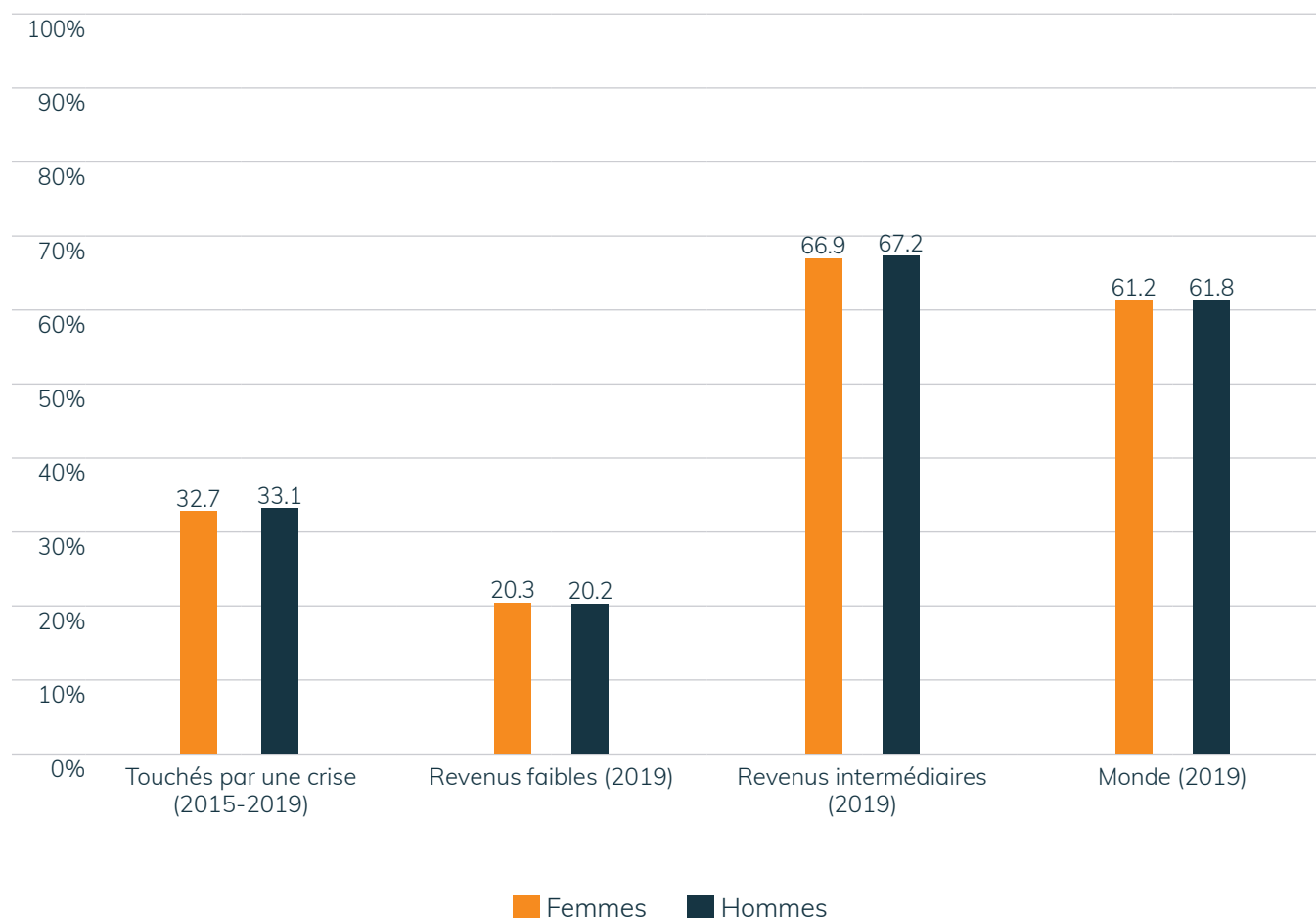
Source : L'ISU. (sans date) Stats de l'ISU. Données sur les moyennes des pays touchés par une crise basées sur les derniers points de données pour les pays touchés par une crise (2015-2019). Extrait le 23 novembre 2020.

Malgré ces différences, c'est l'éducation des filles qui a, en moyenne, fait le plus de progrès dans ces pays touchés par une crise. Sur la base des tendances actuelles, les filles de ces pays sont en passe d'atteindre un taux d'achèvement de 100 % du primaire en 2038 et du secondaire inférieur en 2063. Bien sûr, ceci dépasse la date limite des ODD (2030), mais les filles devancent les garçons, qui devraient atteindre ces objectifs en 2056 et 2101 respectivement.¹⁷ Cette projection ne prend pas en compte les écarts entre les sexes qui pourraient résulter des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 qui a débuté en 2020.

En moyenne, dans les pays touchés par une crise, seules 33 % des filles sont inscrites à l'école maternelle. C'est bien au-dessus de la moyenne des pays à revenus faibles qui est de 20 %, mais bien en dessous de la moyenne de 67 % des revenus intermédiaires et de la moyenne mondiale de 61 % (voir illustration 7). Bien qu'il semble y avoir une parité entre les filles et les garçons, cela masque encore les inégalités dans de nombreux pays. À Madagascar, 42 % des filles sont scolarisées, contre 38 % des garçons, tandis qu'au Pakistan, 75 % des filles sont scolarisées contre 87 % des garçons.

¹⁷ Les projections linéaires de l'auteur sont basées sur les taux d'achèvement moyens des femmes et des hommes dans le primaire et le premier cycle du secondaire de 2010 à 2018 dans les pays touchés par une crise

Figure 7 – Taux brut de scolarisation en maternelle dans les pays touchés par une crise, par pays à revenus faibles et intermédiaires et dans le monde, par genre

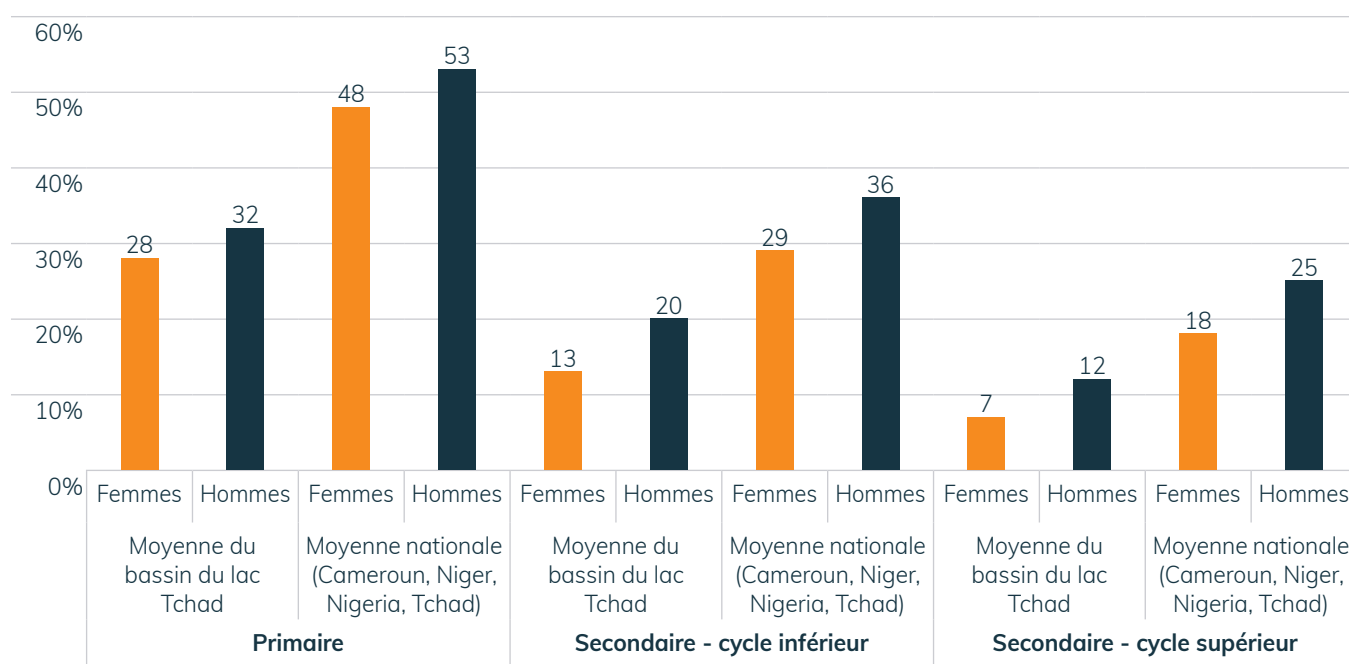


Source : L'ISU. (sans date) Stats de l'ISU. Moyennes basées sur les derniers points de données pour les pays touchés par une crise (2015-2019). Extrait le 23 novembre 2020.

4.2 UN ACCÈS INÉGAL : LES RÉGIONS TOUCHÉES PAR UNE CRISE ET LES GROUPES LES PLUS PAUVRES SONT LOIN DERRIÈRE

Une crise, que ce soit un conflit, une catastrophe ou une urgence sanitaire, affecte rarement un pays de la même manière ; les régions les plus pauvres ont tendance à être plus affectées, c'est-à-dire les régions d'un pays où les ressources en matière d'éducation sont souvent les plus faibles. C'est d'ailleurs visible dans le bassin du lac Tchad, en Afrique de l'Est, qui inclut des régions du Cameroun, du Tchad, du Niger et du Nigéria. La figure 8 compare les taux d'achèvement du primaire, du premier et deuxième cycle du secondaire pour les filles et les garçons dans la région du bassin du lac Tchad aux moyennes nationales de ces quatre pays. À tous les niveaux, les filles atteignent des taux d'achèvement moindre que les garçons, en particulier dans les régions touchées par la crise du bassin du lac Tchad ; seulement 7 % des filles finissent le cursus du secondaire, comparé à 12 % pour les garçons dans la même région et 18 % pour les filles au niveau national (UNESCO, World Inequality Database on Education, 2020).

Figure 8 – Taux d'achèvement dans les régions du bassin du lac Tchad comparés aux moyennes nationales¹⁸

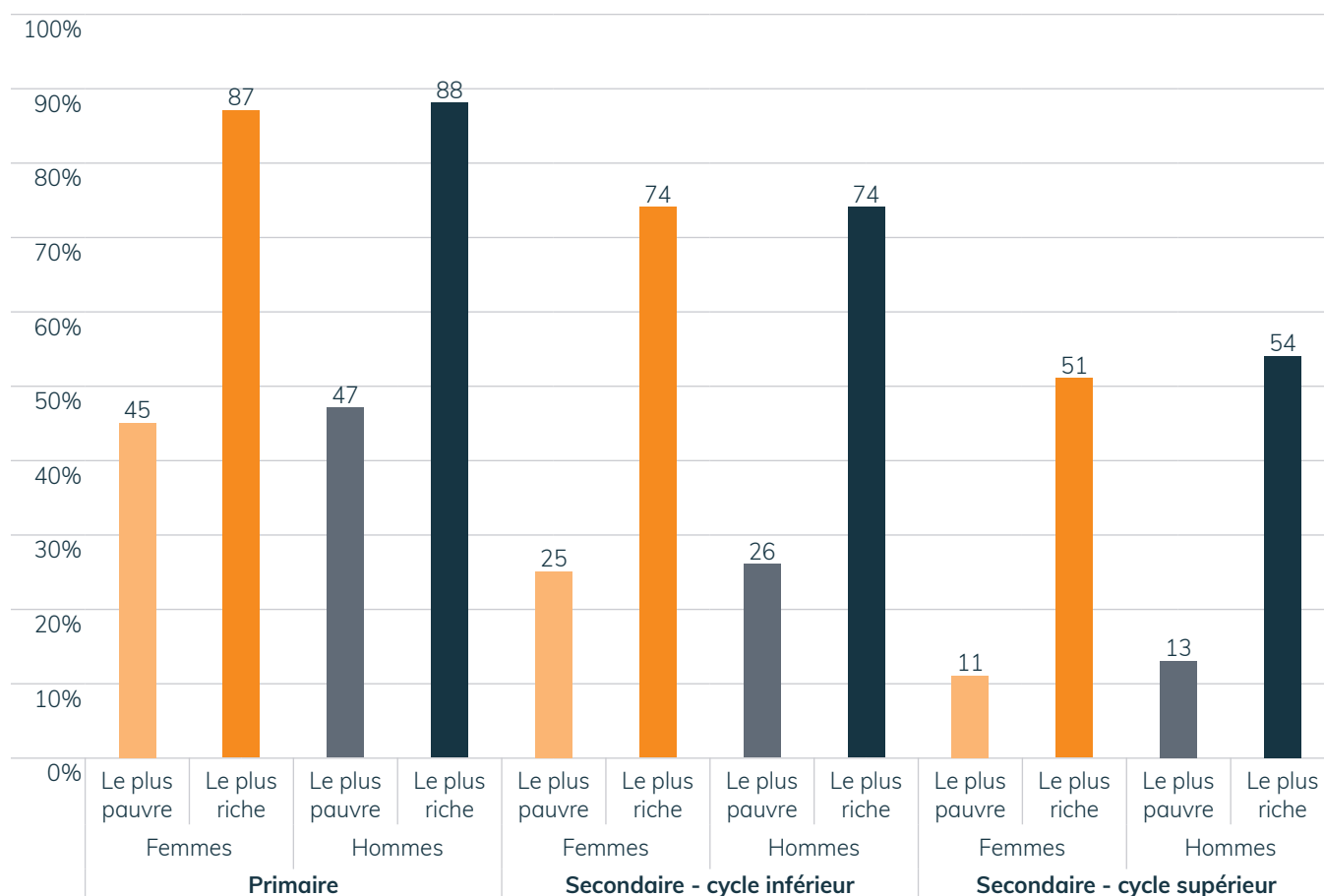


Source : Calculs des auteurs basés sur les données EDS de l'UNESCO (n.d.) Base de données sur les inégalités mondiales en matière d'éducation. Récupérées en août 2020.

Les moyennes nationales ne masquent pas seulement les inégalités régionales entre les filles et les garçons ; la richesse est également un facteur qui présente une forte corrélation avec l'accès à l'éducation. La figure 9 montre que, dans les pays touchés par une crise, moins de la moitié des filles et des garçons du quintile le plus pauvre terminent l'enseignement primaire à l'âge voulu, et seulement 11 % des filles et 13 % des garçons terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge du diplôme. Cela se compare à près de 90 % des élèves du quintile le plus riche pour l'école primaire et plus de la moitié pour le cycle supérieur du secondaire.

¹⁸ Ceci utilise des données DHS du Cameroun (2018), du Tchad (2015), du Niger (2012) et du Nigéria (2018) pour analyser les données d'achèvement désagrégées par genre dans la région du bassin du Tchad en les comparant aux moyennes nationales. Les régions du bassin du lac Tchad utilisées sont l'Extrême-Nord du Cameroun, Diffa au Tchad, le région du Lac au Niger et le Nord-Est du Nigeria.

Figure 9 - Taux d'achèvement moyen des pays touchés par une crise, par sexe et par quintile de richesse (le plus pauvre et le plus riche)¹⁹



Source : Calculs des auteurs basés sur les données EDS de l'UNESCO (n.d.) Base de données sur les inégalités mondiales en matière d'éducation. Récupérées en août 2020.

Le rapport annuel des résultats du GPE 2020 (GPE, 2020a) note qu'un pourcentage croissant de pays partenaires du GPE fragilisés et touchés par un (ou plusieurs) conflit(s) ont atteint la parité entre les sexes ces dernières années, tant pour l'achèvement du primaire que du premier cycle du secondaire ; 64 % de ces pays ont atteint la parité dans l'enseignement primaire, contre 50 % en 2015, et 46 % dans le secondaire, contre 32 % en 2015.²⁰ Toutefois, ces pays sont restés à la traîne par rapport aux pays partenaires non touchés par un conflit pour ce qui est de la réalisation de la parité entre les genres.

Selon le GPE, en 2019, beaucoup plus de filles n'étaient déscolarisées que de garçons dans les pays partenaires du GPE touchés par des conflits ; 28 % des filles en âge de fréquenter l'école primaire et 35 % des filles en âge de fréquenter l'école secondaire n'étaient déscolarisées, contre 24 % et 34 %, respectivement, pour tous les enfants (filles et garçons) dans les pays touchés par des conflits (et 22 % et 32 %, respectivement, pour les filles dans tous les pays partenaires). Dans ce groupe de pays, l'avantage des garçons sur les filles en termes d'accès à l'école, mesuré par les taux de non-scolarisation, a augmenté dans le primaire et est resté constant dans le secondaire inférieur depuis la base de référence ; les filles ont désormais 40 % de chances de plus que les garçons de ne pas être déscolarisés dans le primaire et 13 % de chances de plus dans le secondaire (GPE, 2020a). Ces disparités doivent être interprétées à la lumière des taux absolus de non-scolarisation ; ils sont plus faibles au niveau primaire, de sorte que les mêmes différences absolues, ou même plus faibles, peuvent se traduire par une plus grande disparité entre les sexes en proportion. Cependant, parmi les enfants les plus marginalisés - c'est-à-dire les enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire dans les pays touchés par des conflits - le genre reste un facteur important en termes de vulnérabilités croisées, qui amplifie d'autres désavantages.

Le rapport annuel des résultats du GPE 2020 indique que « les filles sont toujours désavantagées en moyenne sur tous les indicateurs qui mesurent les résultats des filles et des garçons, et l'écart entre les genres se réduit lentement, voire pas du tout » (GPE, 2020a, p. 26).

¹⁹ Moyennes produites à partir de données d'EDS et d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples provenant de 27 pays touchés par une crise et dont les données sont disponibles depuis 2013.

²⁰ Le GPE classe 32 de ses 68 pays partenaires dans la catégorie des « pays partenaires touchés par un conflit (ou plusieurs) et étant fragilisés. » Nombre d'entre eux figurent dans la liste des 44 pays touchés par une crise présentée dans ce rapport. Cependant, le GPE n'est pas partenaire des économies à revenu intermédiaire supérieur, dont certaines sont incluses dans la définition utilisée par ce rapport.

Encadré 8 - Réduire les obstacles et promouvoir l'apprentissage des filles par la radio au Soudan du Sud

L'éducation des filles au Soudan du Sud (GESS) est une initiative du ministère de l'Éducation générale et de l'instruction du Soudan du Sud, qui est financée par UKAID et Affaires mondiales Canada. Le programme vise à améliorer la vie des enfants sud-soudanais en assurant la fourniture d'une éducation équitable, accessible et essentielle, avec un accent particulier sur la réduction des obstacles et la promotion des gains de l'apprentissage des filles. GESS comprend une série d'activités intégrées visant à éliminer les obstacles à l'accès et à la rétention. Le programme radio de GESS, Notre école, propose un épisode hebdomadaire de 15 minutes dans neuf langues locales ; il touche environ deux millions d'auditeurs et auditrices sur 28 stations radio partenaires locales et nationales. Notre école présente des histoires vécues et des entretiens avec des filles, des parents, des directeurs d'école et des membres de la communauté qui mettent en évidence les avantages de la persévérance scolaire. Ils s'attaquent également à des problèmes communs, tels que les attitudes sociales et culturelles négatives à l'égard de la valeur de l'éducation des filles, la sûreté et la sécurité à l'école et lors des déplacements, et le coût des frais de scolarité. Les mobilisateurs communautaires diffusent les programmes radio dans les communautés rurales et éloignées au moyen de radios à énergie solaire à remontoir qui sont préchargées avec les épisodes de Notre école. Les mobilisateurs organisent également des clubs d'écoute radiophonique et des dialogues communautaires sur l'importance de l'éducation des filles et offrent la possibilité de chercher des solutions aux problèmes de sécurité, d'apprentissage et de rétention. Le dialogue communautaire est complété par des supports visuels de narration. Le programme vise à atteindre 2 700 communautés scolaires dans la deuxième phase de fonctionnement.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas n° 1 dans l'annexe 2

4.3 LES APPRENTISSAGES DES FILLES EN SITUATIONS D'URGENCES

La brièveté des cycles de financement humanitaire, combinée aux défis logistiques que représente l'administration des évaluations de l'apprentissage pendant les situations d'urgences, en particulier celles qui sont comparables au niveau international, signifie que les données sur les résultats d'apprentissage dans les contextes de crise, et en particulier les données désagrégées par genre, sont limitées. Des progrès sont réalisés en ce qui concerne la disponibilité des données sur les résultats d'apprentissage et un nombre croissant d'évaluations de la lecture en début de scolarité sont réalisées, souvent à un niveau infranational. Le tableau qui se dessine est celui de résultats très faibles pour les enfants touchés par une crise, les filles étant souvent les plus en retard.

UWEZO,²¹ un programme d'évaluation de l'apprentissage mené par des citoyens et des citoyennes, a effectué une évaluation dans les zones d'installation des réfugiés dans le nord de l'Ouganda, où il a constaté que plus de 90 % des enfants de 3e année étaient incapables de lire, de comprendre ou de diviser. Les résultats étaient aussi mauvais pour les enfants réfugiés que pour les enfants non-réfugiés. L'évaluation a également relevé des différences entre les sexes dans les résultats d'apprentissage des réfugiés et des non-réfugiés, dans la plupart des cas en faveur des garçons (UWEZO, 2018).

Les résultats d'apprentissage des filles sont inférieurs à ceux des garçons dans de nombreux contextes de crise, et les dynamiques liées au genre, tant en classe qu'à la maison, peuvent limiter les possibilités d'apprentissage des filles. Des possibilités d'apprentissage alternatives et complémentaires, telles que des cours de rattrapage réservés aux filles, peuvent contribuer à combler le fossé en donnant aux filles un espace supplémentaire et la possibilité d'apprendre ensemble.

[L'apprentissage] de rattrapage nous a vraiment aidé. Lorsque vous n'avez pas compris un sujet, madame vient et vous demande quel sujet vous n'avez pas compris et ensuite elle vous explique bien. Mais à l'école, tu hésites même à poser des questions en classe parce que beaucoup de garçons ont [déjà] compris ; ils se moquent de toi et te regardent de haut.

— Apprenante, Kakuma, étude de cas 3 à l'annexe 2

Source: WUSC & UNHCR (n.d.)

21 Le mot « uwezo » signifie « aptitude » en kiswahili.

En 2019, six bénéficiaires du programme ECW ont rendu compte des résultats d'apprentissage (ECW, 2020). Les bénéficiaires au Bangladesh ont réalisé une évaluation de base de l'apprentissage des enfants réfugiés de Birmanie âgés de 6 à 11 ans en mathématiques, en anglais et dans la langue officielle de la Birmanie, le birman. L'étude a révélé des déficiences majeures en anglais et en mathématiques chez les réfugiés, et les garçons ont légèrement dépassé les filles dans toutes les matières. Dans les écoles soutenues par ECW dans le nord de l'Ouganda, le taux de réussite des filles à l'examen national de fin d'études primaires est passé de 68 % en 2017 à 81 % en 2019 ; cela a permis de réduire l'écart entre les taux de réussite des filles et des garçons de 13 pourcents à 6 pourcents. Dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire informel dans les zones de conflit du Nigeria, le pourcentage d'élèves capables de lire a augmenté de façon spectaculaire, passant de 9 à 43 %. En ce qui concerne la reconnaissance des nombres, les filles ont en moyenne progressé légèrement plus que les garçons (ECW, 2020).

L'étude de cas sur le projet SOMGEP-T en Somalie (voir encadré 9) illustre comment les programmes qui abordent l'apprentissage des filles doivent combiner le soutien scolaire avec l'engagement communautaire afin de remettre en question les croyances profondément ancrées sur le potentiel d'apprentissage des filles.

Encadré 9 - Soutien holistique à l'éducation des filles en Somalie

Dans le cadre du défi de l'UKAID pour l'éducation des filles, SOMGEP-T a développé la capacité des comités d'éducation communautaires (CEC) à identifier et à inscrire les filles non scolarisées dans le système d'éducation formelle, ou dans l'un des deux niveaux d'EA, offrant ainsi une opportunité aux filles, en particulier celles qui sont trop âgées, de retourner à l'école. Dans le cadre des interventions du programme, les CEC, les mères et les chefs religieux ont été encouragés à remettre en question les perceptions négatives sur les filles des communautés pastorales comme étant « vouées à l'échec », et à comprendre la valeur de l'éducation pour permettre à ces filles de jouer un rôle dans une communauté saine et prospère. Le développement professionnel personnalisé des enseignants et le coaching de suivi ont mis en évidence des outils et des techniques pour l'évaluation continue et un meilleur soutien des élèves ayant des difficultés en matière d'alphabétisation et de calcul de base. Le contenu a été rendu plus pertinent grâce à une collaboration avec le Ministère de l'Éducation et les enseignants de la région, et une nouvelle réflexion sur les possibilités de subsistance locales et régionales a été introduite par le biais de l'entrepreneuriat. En outre, pour s'occuper du bien-être des élèves, SOMGEP-T a travaillé avec les points focaux pour l'égalité des genres du Ministère de l'Éducation et les forums d'autonomisation des filles afin de sélectionner un cadre de mentors pour développer des compétences de résilience chez les filles pastorales, ce qui permettrait de lutter contre l'isolement et l'exclusion et de renforcer le soutien entre pairs au sein des communautés et entre elles.

La combinaison (i) d'un soutien scolaire, y compris des cours de rattrapage ; (ii) du développement des compétences de leadership des filles, des réseaux de soutien par les pairs et des actions menées par les filles pour soutenir les élèves en difficulté ; et (iii) des visites de suivi des CEC dans les foyers pastoraux a eu un impact positif sur l'assiduité, l'apprentissage et la rétention des filles. Le SOMGEP-T a amélioré les taux de transition de 11 points de pourcentage en 24 mois, contre un gain de 7,8 points de pourcentage dans les communautés de comparaison (Miettunen, 2020). Même en cas de chocs externes imprévus, tels que la pandémie de COVID-19 et les restrictions scolaires imposées par l'État, 96 % des filles pastorales suivies par SOMGEP-T continuent d'apprendre à la maison, et 49 % d'entre elles consacrent plus de deux heures par jour aux travaux scolaires, malgré une augmentation notable des dépenses des ménages (CARE, 2020).

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 2 dans l'annexe 2

4.4 DÉPLACEMENT FORCÉ : AUCUN PROGRÈS POUR LES FILLES ET UN ÉCART QUI SE CREUSE AVEC LES GARÇONS

Le déplacement forcé peut avoir de graves conséquences sur l'éducation des enfants. Bien que certains enfants puissent bénéficier d'un déménagement dans un pays doté d'un système éducatif plus solide, l'impact d'un tel déménagement est généralement négatif, en particulier pour les filles. Le HCR (2020b) indique qu'au moins 85 % des réfugiés se trouvent désormais dans des PRFI, que 40 % des personnes déplacées sont des enfants et que 48 % des réfugiés en âge scolaire ne sont pas scolarisés (HCR, 2020a). Dans les 12 pays pour lesquels on dispose de suffisamment de données pour suivre rigoureusement l'éducation des réfugiés, 1,8 million d'enfants sont déscolarisés (HCR, 2020a).²² Le HCR signale également que, si la scolarisation des garçons réfugiés dans le secondaire s'est améliorée l'année dernière, celle des filles a stagné.

22 Éthiopie, Irak, Jordanie, Kenya, Liban, Ouganda, Pakistan, Rwanda, Soudan du Sud, Tanzanie, Tchad, Turquie.

Au niveau primaire, 77 % des réfugiés étaient inscrits à l'école en 2019, comme en 2018. La scolarisation au niveau secondaire a augmenté de deux points de pourcentage en 2019, pour atteindre 31 %. Le HCR note toutefois que cette augmentation concerne presque exclusivement les garçons. Cela signifie que 36 % des garçons réfugiés sont inscrits à l'école secondaire, contre 27 % des filles (HCR, 2020a). Une analyse du Fonds Malala réalisée par le HCR indique que la moitié des filles réfugiées qui fréquentaient l'école secondaire avant la pandémie de COVID-19 ont peu de chances de retourner à l'école une fois celle-ci rouverte et que, dans les pays où moins de 10 % des filles réfugiées étaient inscrites à l'école secondaire, toutes risquent désormais d'abandonner leurs études (HCR, 2020a). Les taux d'enseignement supérieur sont inchangés, avec 3 % des réfugiés inscrits dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels ou dans des cours universitaires.

L'étude de cas sur le soutien à l'éducation des filles dans les camps de réfugiés kenyans (voir encadré 10) illustre une approche holistique pour surmonter les multiples obstacles à l'éducation rencontrés par les filles réfugiées.

Encadré 10 - Intégrer les programmes d'éducation complémentaires et les efforts de mobilisation communautaire dans les camps de réfugiés kenyans

Les camps de réfugiés de Kakuma et de Dadaab existent depuis 29 ans dans des zones géographiquement éloignées et défavorisées de terres arides et semi-arides au nord du Kenya. Le projet d'Équité dans l'Éducation au Kenya (KEEP), qui en est maintenant à sa deuxième itération, est une intervention de cinq ans mise en œuvre par l'Entraide universitaire mondiale du Canada et Windle International Kenya, et financée par le Girls' Education Challenge (GEC) du Royaume-Uni. La vision de KEEP II est de créer des conditions d'apprentissage, qui permettront à environ 20 673 filles marginalisées vivant dans les camps pour personnes réfugiées de Kakuma et de Dadaab et des communautés hôtes vulnérables environnantes d'améliorer leur apprentissage et leurs résultats socio-économiques. Toutes les bénéficiaires de KEEP II répondent aux critères de « hautement marginalisée » du GEC : elles sont confrontées à des obstacles importants d'accès à l'éducation en raison de la pauvreté, d'attitudes socioculturelles négatives, de mariages et de grossesses précoces, du fardeau des tâches ménagères importantes et/ou d'un manque de soutien parental.

KEEP II cherche à éliminer les obstacles du côté de l'offre et du côté de la demande à l'éducation des filles et reste adaptable à un contexte fluide et aux leçons apprises. KEEP II se concentre sur les adolescentes qui sont confrontées au risque le plus élevé d'abandon scolaire lors de la transition de l'éducation primaire à l'éducation secondaire. Le projet offre une grande variété d'interventions, y compris la formation des enseignants, les transferts monétaires conditionnels, les bourses, la formation aux compétences pratiques et les cours de rattrapage. Ces interventions abordent les défis interdépendants des mauvais résultats scolaires et des faibles niveaux de soutien communautaire à l'éducation des filles. Le soutien de la communauté est essentiel et KEEP a atteint plus de 500 conseils d'administration et associations de parents d'élèves et d'enseignants. Les parents se voient proposer des sessions d'information d'une journée au cours desquelles ils peuvent dialoguer avec les enseignants et comprendre les difficultés qui affectent la fréquentation et la réussite des filles à l'école. Plus important encore, KEEP mobilise les défenseurs communautaires, tels que les représentants des gouvernements locaux et nationaux et les dirigeants communautaires, en particulier les hommes qui sont des chefs religieux ou culturels. Les jeunes femmes, en qui les adolescentes ont confiance et se tournent pour les aider à réfléchir ou à répondre à des préoccupations et pressions concurrentes, sont engagées en tant qu'agents mobilisateurs communautaires. Ces jeunes femmes sont souvent très efficaces pour repérer les filles potentiellement à risques et celles sujettes à l'abandon, et pour effectuer un suivi à domicile si nécessaire, suivre les progrès et lier les interventions correctives à la communauté.

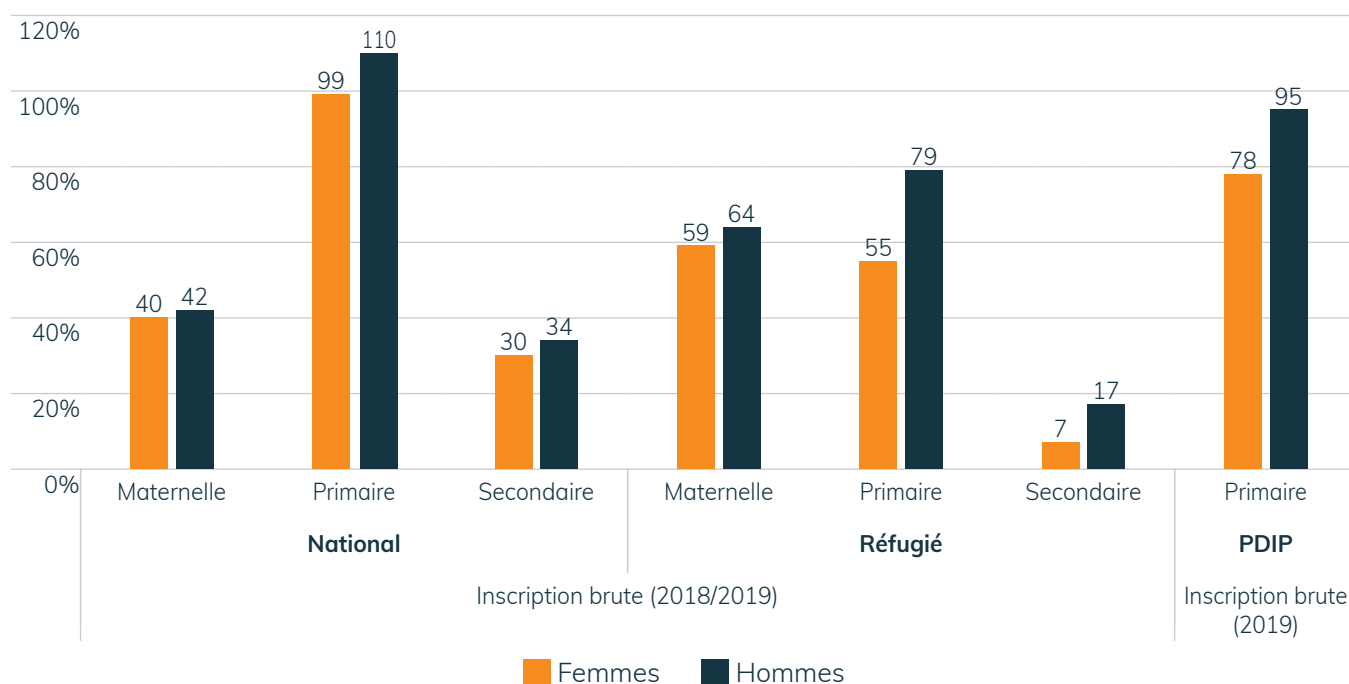
Pour plus de détails, voir l'étude de cas 3 dans l'annexe 2

Il existe peu de données disponibles sur la situation éducative des PDIP, certainement pas assez pour faire des estimations rigoureuses de leurs taux de scolarisation générale. Cependant, l'analyse de l'Observatoire des situations de déplacement interne (IDMC) en Afrique subsaharienne indique que les filles déplacées à l'intérieur de leur pays sont à nouveau plus défavorisées que les garçons. Par exemple, parmi les PDIP interrogées à Mogadiscio, en Somalie, qui avaient plus de cinq ans, seulement 22 % des filles étaient déjà allées à l'école, contre 37 % des garçons et 42 % des enfants dans l'ensemble de la communauté d'accueil. Toujours en Somalie, parmi les enfants déplacés par la sécheresse persistante en 2017 et 2018, bien que les filles déplacées aient des taux de scolarisation plus élevés que les garçons avant le déplacement, leur taux de scolarisation est passé de 45 % à 29 % une fois déplacées. En revanche, la scolarisation des garçons est passée de 29 % à 41 % après le déplacement (IDMC, 2020b).

L'Éthiopie est l'un des rares pays à disposer de données relativement solides sur l'éducation des réfugiés et des PDIP. Le graphique 10 montre les taux bruts de scolarisation par genre aux niveaux maternelle, primaire et secondaire, au niveau national et pour les réfugiés ; il comprend des données de fréquentation du primaire désa-

grégées par sexe pour les PDIP. Les données du Ministère de l'Éducation de la République fédérale démocratique d'Éthiopie (2019) et de l'OIM (2020) montrent que les garçons réussissent mieux que les filles dans toutes les étapes de l'éducation, en particulier parmi les personnes réfugiées. Au niveau national, il y a 11 garçons à l'école primaire pour 10 filles ; parmi les réfugiés, il y a 14 garçons pour 10 filles ; et parmi les PDIP, il y a 12 garçons pour 10 filles. Au niveau secondaire, parmi les réfugiés, il y a 25 garçons pour 10 filles scolarisées. Il est à noter que les filles réfugiées en Éthiopie semblent en moyenne avoir un meilleur accès à l'éducation maternelle que la moyenne nationale. Bien qu'il puisse sembler que les PDIP ont un meilleur accès à l'éducation primaire que les réfugiés, ces chiffres doivent être traités avec prudence car ils ne sont pas comparables : le chiffre des PDIP est une évaluation de l'accès à l'éducation, tandis que le chiffre des réfugiés indique la scolarisation brute.

Figure 10 - Accès à l'éducation des personnes déplacées en Éthiopie par sexe, par rapport aux moyennes nationales



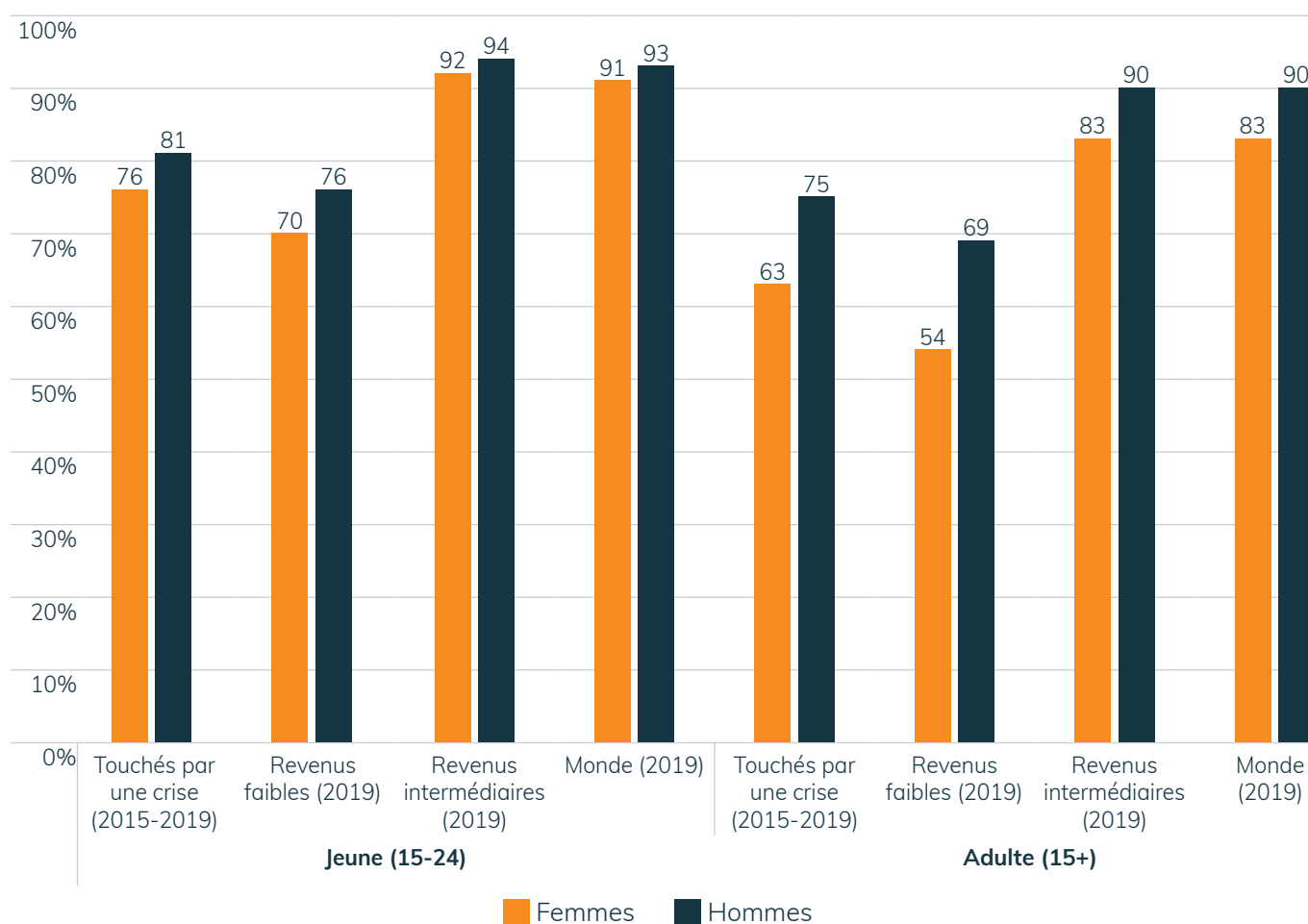
Source : Ministère de l'Éducation de la République fédérale démocratique d'Éthiopie (2019), et OIM (2020). L'accès des PDIP est calculé en combinant les chiffres de l'accès primaire avec les totaux d'inscription désagrégés par genre.

Des efforts sont en cours pour améliorer les données sur l'éducation désagrégées par sexe recueillies sur les réfugiés et les PDIP ; à l'heure actuelle, les rapports sont incohérents. Par exemple, dans sa stratégie d'inclusion, le HCR s'est engagé à fournir aux ministères de l'éducation des données sur l'éducation des réfugiés désagrégées par âge et par sexe tout au long du cycle d'éducation (HCR, 2019b). Il a travaillé avec les gouvernements pour inclure cela dans les données de leur système d'information de gestion de l'éducation, comme cela a été fait en Éthiopie. Le HCR s'efforce de relever le défi de la collecte de données sur l'éducation désagrégées par sexe pour les réfugiés, mais des lacunes subsistent. Dans son rapport mondial 2018, le HCR a communiqué des données désagrégées par sexe sur les enfants et les jeunes inscrits dans l'enseignement primaire et supérieur ; aucune donnée n'était disponible sur l'éducation secondaire (HCR, 2019c) et le rapport 2019 n'a fait état d'aucune donnée sur l'éducation désagrégée par sexe (UNHCR, 2020c). Les défis comprennent l'intégration des données sur les réfugiés et les PDIP dans les systèmes d'information nationaux de gestion de l'éducation, le financement et la capacité de gestion de l'information à l'échelle du secteur.

4.5 LES FEMMES ADULTES ET LES JEUNES FEMMES SONT LOIN DERRIÈRE EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

Le graphique 11 montre les taux d'alphabétisation dans les pays touchés par une crise par rapport aux moyennes des PRFI et dans le monde.²³ Les femmes et les hommes dans les pays touchés par une crise sont légèrement supérieurs à la moyenne des pays à faible revenu, mais loin derrière les pays à revenu intermédiaire et les moyennes mondiales. Les femmes sont derrière les hommes dans toutes les catégories. Pour les jeunes, l'écart est le plus important dans les pays à faible revenu et touchés par une crise, cinq et six points de pourcentage, respectivement, contre deux points de pourcentage dans les pays à revenu intermédiaire et la moyenne mondiale. La tendance est similaire pour les adultes ; l'écart est de 12 % en faveur des hommes en contextes de crise, 15 % dans les pays à faible revenu et 7 % dans les pays à revenu intermédiaire et la moyenne mondiale.

Figure 11 - Alphabétisation des jeunes et des adultes dans les pays touchés par une crise par rapport aux PRFI et dans le monde



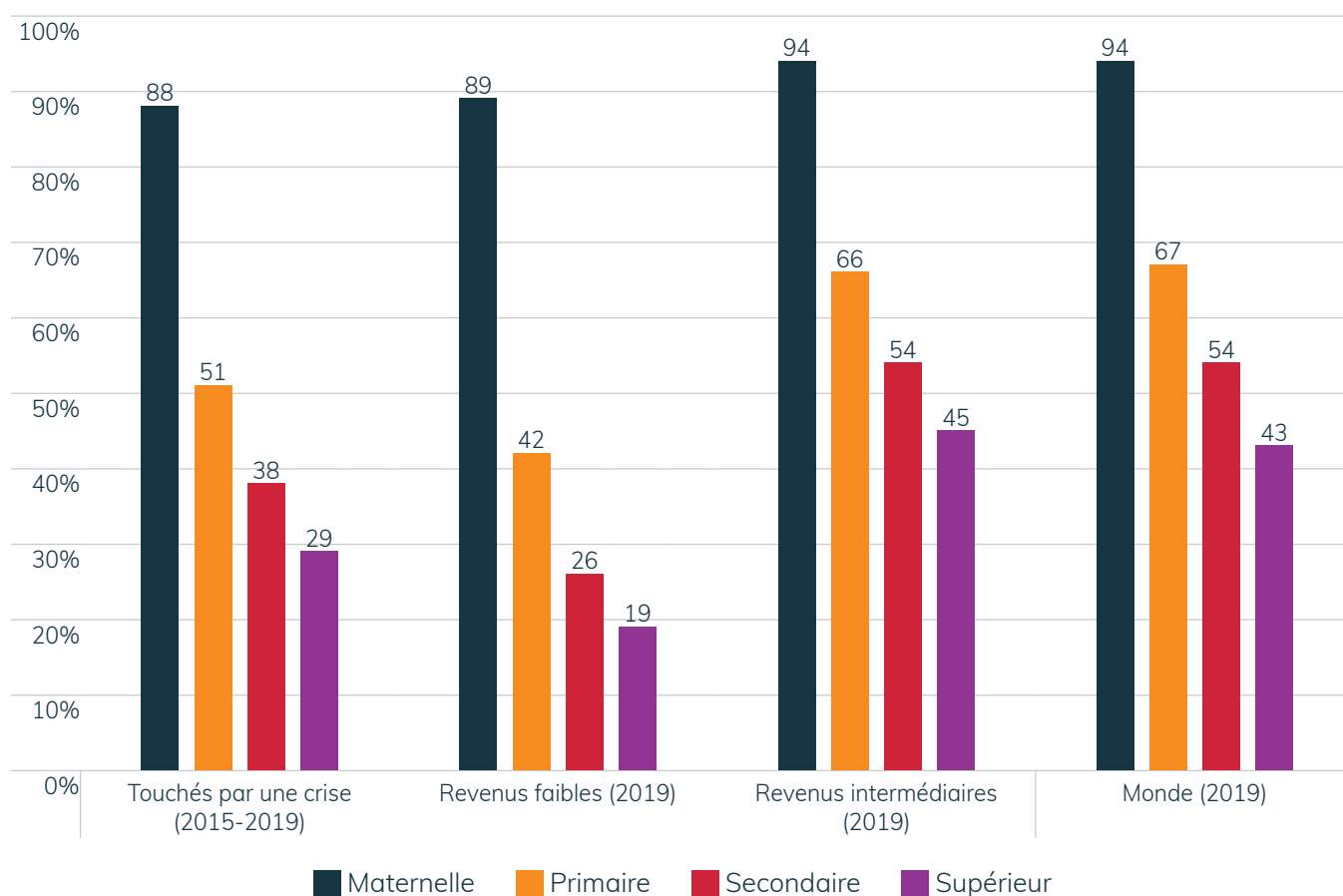
Source : L'ISU. (sans date) Stats de l'ISU. Moyennes basées sur les derniers points de données pour les pays touchés par une crise (2015-2019). Consulté le 24 novembre 2020.

²³ Pourcentage du groupe d'âge qui peut, en comprenant, lire et écrire une affirmation courte et simple sur sa vie quotidienne.

4.6 PLUS D'ENSEIGNANTES SONT NÉCESSAIRES AU NIVEAU SECONDAIRE

La présence d'enseignantes dans les écoles est liée à une scolarisation, une rétention et des résultats d'apprentissage plus élevés chez les filles (Naylor et Gorgen, 2020). Le pourcentage moyen d'enseignants de genre féminin par niveau d'éducation dans les pays touchés par une crise suit le même schéma que le reste du monde, bien qu'il existe des niveaux absolus différents (voir graphique 12). Il y a beaucoup plus d'enseignantes que d'enseignants dans les pays touchés par une crise au niveau maternelle, mais leur nombre se réduit à une minorité au niveau supérieur. De manière significative, au niveau secondaire, seuls 38 % des enseignants dans les pays touchés par une crise sont des femmes, contre un peu plus de 50 % dans les pays à revenu intermédiaire et la moyenne mondiale. Leur nombre dans les pays à faible revenu est encore plus bas, 26 %. Certains pays se situent bien en deçà de ce niveau, au Tchad, seuls 7,9 % des enseignants du secondaire sont des femmes, 11,2 % en Mauritanie.

Figure 12 - Pourcentage d'enseignants qui sont des femmes dans les pays touchés par une crise, par rapport aux PRFI et aux moyennes mondiales (2015-2019)



Source : L'ISU. (sans date) Stats de l'ISU. Moyennes des pays affectés par une crise basées sur les derniers points de données pour les pays affectés par une crise (2015-2020). Consulté le 24 novembre 2020.

La situation semble encore pire dans de nombreux camps et zones d'installation de réfugiés. Au Kenya, 20 % des enseignants dans les camps de réfugiés aux niveaux primaire et premier cycle du secondaire sont des femmes.²⁴ En Éthiopie, seulement environ 5 % des enseignants dans les camps pour personnes réfugiées du nord et de l'ouest du pays sont des femmes (Bengtsson et al., 2020).

Certaines agences ont fait un effort délibéré pour augmenter la proportion d'enseignantes formées, mais dans les contextes où peu de femmes terminent l'éducation secondaire, le recrutement de femmes dans les cours de formation des enseignants est un défi permanent. Au Soudan du Sud, le HCR a collaboré avec le gouvernement pour inscrire 510 enseignants, dont 122 femmes, dans un programme de formation initiale des enseignants (UNHCR, 2020c). Alors que les femmes représentaient moins d'un quart de tous les stagiaires, la

²⁴ Données nationales 2019 du HCR pour les camps de Dadaab et Kakuma et la zone d'installation de Kalobeyei.

proportion d'enseignantes formées représentait tout de même une amélioration de l'équilibre entre les sexes des enseignants dans les contextes de réfugiés dans la région. ECW a fixé un objectif pour 2019 de 47 % d'enseignantes et d'administratrices participant aux formations soutenues par le fonds. Il a atteint un taux de 44 % dans les 25 pays où il a des programmes, avec quelques succès notables (par exemple, 53 % des enseignants formés en Afghanistan étaient des femmes), mais il fait face à des défis permanents ailleurs : au Tchad, seulement 20 % des enseignants formés étaient des femmes et en Ouganda, aucune des 514 personnes formées n'étaient de genre féminin (ECW, 2020).

Encadré 11 - Le Ministère de l'Éducation afghan et le GPE travaillent ensemble pour l'éducation des enseignantes et des filles

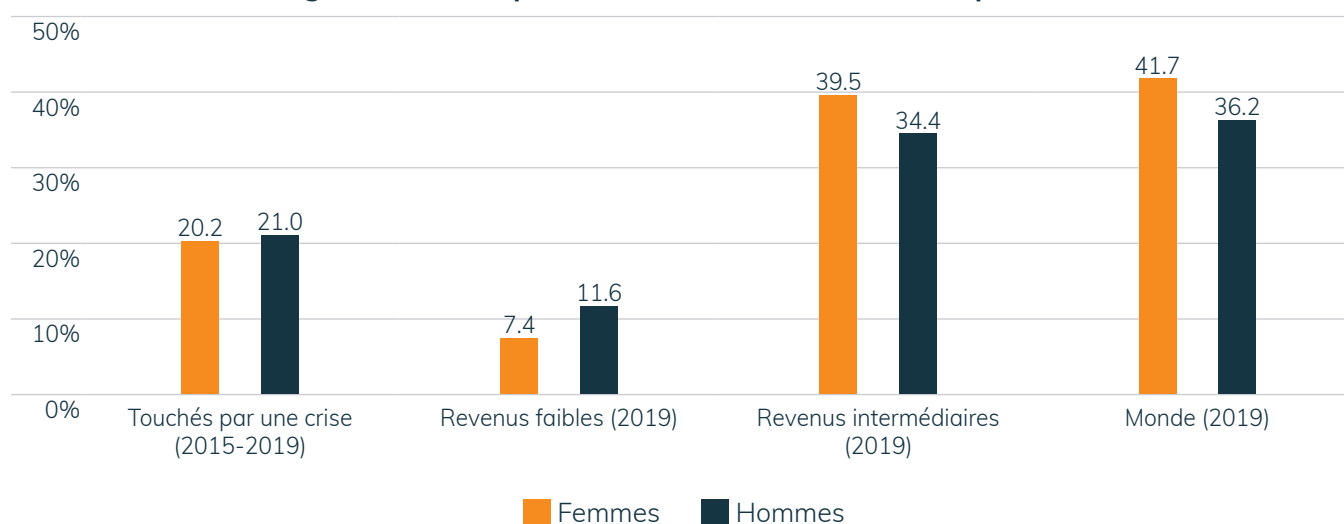
En juillet 2020, le Ministère de l'Éducation en Afghanistan a reçu le soutien du GPE pour déployer son plan d'intervention et de relèvement afin d'atténuer l'impact de la pandémie, en particulier pour les filles et les autres étudiants vulnérables. Cela comprenait un soutien au recrutement de 1 500 nouveaux enseignants, en particulier des enseignantes, et la fourniture d'une formation continue pour aider les enseignants à utiliser des méthodologies inclusives et centrées sur l'enfant et à évaluer en continu les compétences des étudiants. Cette subvention aidera également les enseignants et les shuras (conseils de gestion de l'établissement scolaire) à mener une campagne locale pour améliorer l'accès à l'éducation des enfants qui travaillent et des filles à risque face au mariage précoce, et pour offrir des cours d'apprentissage accéléré et de rattrapage à 312 500 enfants, avec un accent particulier sur les filles, les PDIP et les rapatriés. Ces mesures reflètent une approche de « mieux reconstruire » en matière de genre et d'équité et pourraient constituer un tournant pour le personnel enseignant féminin, non seulement en atténuant les effets de la pandémie, mais également en réduisant un écart historique entre les sexes dans l'éducation primaire.

Pour plus de détails, voir étude de cas 4 dans l'annexe 2

4.7 ACCÈS DES FEMMES À L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE EN PÉRIODE DE DÉPLACEMENT ET DE CRISE

Les femmes des pays touchés par une crise ont un accès considérablement plus faible à l'éducation supérieure que les femmes des PRFI et d'autres pays. Les femmes ont également moins accès à l'éducation supérieure que les hommes dans les pays touchés par une crise, avec seulement 20,2 % d'inscrites contre 21,0 % des hommes. C'est mieux que dans les pays à faible revenu, où les femmes accusent un retard de quatre pourcents sur les hommes ; dans les pays à revenu intermédiaire et dans les moyennes mondiales, les femmes ont une avance de cinq pourcents sur les hommes (voir graphique 13). Là encore, les inégalités varient d'un pays à l'autre ; par exemple, il y a 54 % d'inscriptions brutes de femmes dans l'éducation supérieure en Palestine, contre 33 % pour les hommes, et en République populaire démocratique de Corée, il y a 35 % d'inscriptions pour les hommes mais seulement 18 % pour les femmes.

Figure 13 - Inscriptions brutes dans l'éducation supérieure



Source : L'ISU. (sans date) Stats de l'ISU. Moyennes basées sur les derniers points de données pour les pays touchés par une crise (2015-2019). Consulté le 26 novembre 2020.

L'Initiative académique allemande Albert Einstein pour les réfugiés (DAFI) soutient l'accès de milliers de personnes réfugiées à l'enseignement supérieur dans leur pays d'accueil. En 2018, 41 % des bourses DAFI soutenaient des femmes universitaires, mais avec de grandes différences régionales. Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, 53 % des boursiers DAFI étaient des femmes, contre seulement 37 % en Asie et dans le Pacifique, et en Afrique subsaharienne, où la plupart des boursiers DAFI sont hébergés, seulement 31 % étaient des femmes (HCR, 2019d). Dans de nombreux contextes, la faible proportion de femmes réfugiées qui obtiennent le diplôme d'enseignement secondaire requis peut rendre difficile la réalisation de l'égalité des sexes dans les programmes de bourses d'études supérieures (Grech, 2019).

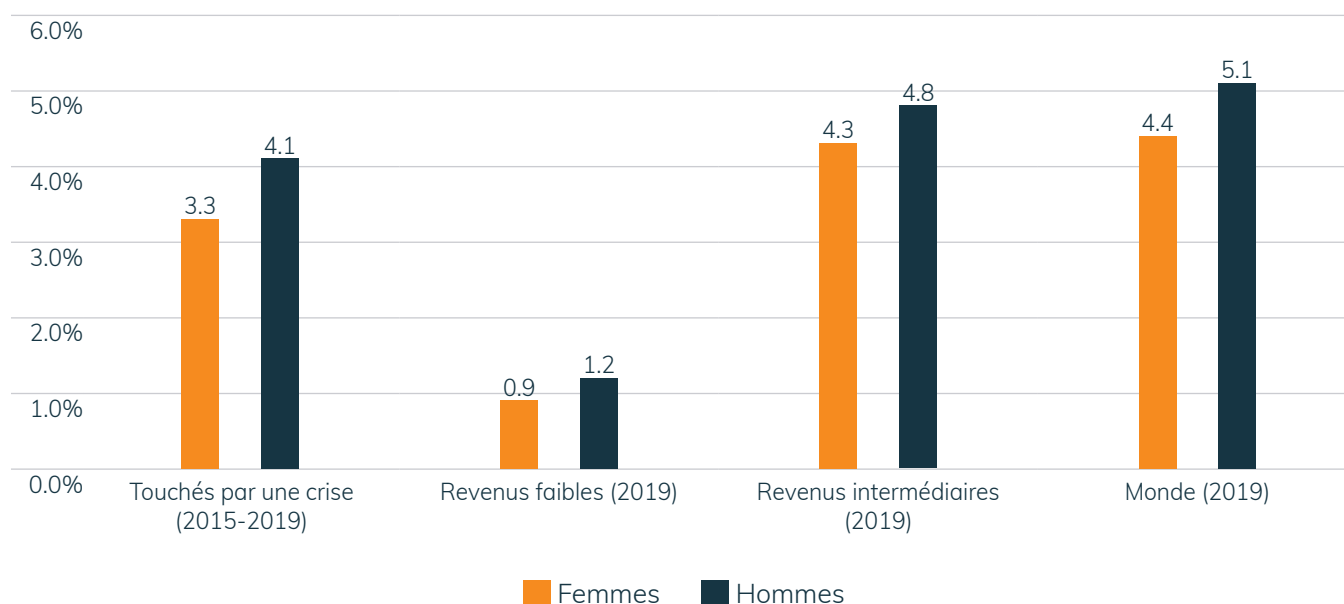
Les stratégies courantes pour accroître l'accès à l'enseignement supérieur dans les contextes de crise et de déplacement forcé sont l'utilisation de l'apprentissage connecté et l'offre de cours combinant l'apprentissage à distance d'une université accréditée et l'apprentissage local en face à face. Relativement peu d'attention a été accordée au suivi des aspects sexospécifiques de l'apprentissage connecté ou mixte dans l'enseignement supérieur, tant en termes d'accès des femmes aux technologies numériques que de leur adoption et utilisation dans l'apprentissage (Naylor et Gorgen, 2020). Les coûts d'opportunité sont souvent plus élevés pour les femmes (WUSC/EUMC, 2019) et il existe des obstacles culturels à l'enseignement supérieur à distance, comme, par exemple, la perception qu'une femme ayant un diplôme de l'enseignement supérieur soit considérée comme une personne « non mariables » (Grech, 2019).

Les innovations pour répondre aux opportunités d'enseignement supérieur pour les femmes qui vivent dans les camps de réfugiés comprennent la fourniture d'espaces pour les mères allaitantes, le redoublement des cours auxquels elles n'ont pas assistés en raison de l'accouchement, la prise en charge des soins aux enfants et la fourniture d'installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène, outre la fourniture d'un environnement d'apprentissage sûr (Grec, 2019). La sensibilisation est souvent nécessaire pour identifier les candidats potentiels à la formation continue, tout en offrant des opportunités de mentorat par l'intermédiaire de mentors de genre féminin ou plus âgées et, dans certains cas, d'abaisser les conditions d'admission formelles et de prendre en considération l'expérience non universitaire des femmes dans le cadre du processus de sélection, (Giles, 2018). Dans le camp de Kibiza au Rwanda, un programme de leadership pour les femmes géré par l'Université Kepler propose des cours préparatoires pour motiver et inspirer les jeunes femmes à continuer leur apprentissage et à postuler pour des formations diplômantes. Le programme de Kepler a atteint la parité entre les sexes dans les inscriptions à ses cours, une réalisation considérable pour surmonter le désavantage des femmes dans l'éducation. À titre de comparaison, dans le même contexte, seuls 31 % des bénéficiaires de la bourse HCR DAFI pour les études supérieures étaient des femmes (Dushime et al., 2019).

4.8 FILLES LAISSÉES POUR COMPTE DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les filles et les femmes sont également sous-représentées dans l'enseignement et la formation professionnels. Dans les pays touchés par une crise, seulement 3,3 % des filles et des femmes âgées de 15 à 24 ans suivent un enseignement professionnel, contre 4,1 % des hommes, soit une différence de 20 % (voir le graphique 14). C'est légèrement mieux que dans les pays à faible revenu, où 25 % moins de femmes que d'hommes sont inscrites dans une formation professionnelle, mais loin derrière les pays à revenu intermédiaire, qui comptent 11 % de femmes en moins, ou la moyenne mondiale qui compte 14 % de femmes en moins. (Voir Encadré 12 pour une étude de cas sur la formation professionnelle des femmes réfugiées en Jordanie).

Figure 14 - Proportion des jeunes de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement professionnel



Source : L'ISU. (sans date) Stats de l'ISU. Moyennes calculées sur la base des derniers points de données pour les pays touchés par une crise (2015-2019). Consulté le 13 janvier 2021.

Encadré 12 - Formation professionnelle pour les jeunes femmes réfugiées en Jordanie

On estime que 15 000 jeunes femmes syriennes âgées de 15 à 32 ans vivent actuellement dans des camps de réfugiés en Jordanie. Les adolescents et les jeunes réfugiés sont confrontés à de multiples obstacles aux opportunités de subsistance formelles et ont des motivations différentes pour acquérir de nouvelles aptitudes et compétences. Les jeunes femmes sont confrontées à des obstacles sociaux et culturels à l'éducation et au travail, et sont souvent découragées par les membres de leur famille de chercher un emploi en dehors des camps.

Le programme de NRC Jordan Youth (JYP – Jeunesse Jordanienne) est la plus grande opportunité d'apprentissage structuré ouverte aux jeunes syriens dans les camps. Le JYP aide les jeunes ayant dépassé l'âge de l'éducation formelle obligatoire (16) à suivre des voies de subsistance, d'engagement social et de formation continue. Une évaluation indépendante du JYP par la Commission des femmes pour les réfugiés (2016) a révélé que 100 % des participantes ont déclaré que leur confiance en elles s'était améliorée grâce à ce programme.

En 2020, NRC a piloté un cours de menuiserie pour les jeunes femmes. Il a adapté le programme afin qu'il soit plus pertinent et attrayant pour les jeunes filles, et pour les inciter à penser en dehors des rôles traditionnels en soulignant l'utilité d'acquérir une compétence, par rapport à la fabrication de produits traditionnels à vendre ou à acheter (par exemple, construire des clôtures plutôt que des boîtes à bijoux). Les centres de jeunesse du JYP offrent des espaces d'apprentissage réservés aux femmes, des installations d'hygiène et d'assainissement réservées aux femmes et des garderies. Cela augmente la participation du nombre de jeunes femmes au programme, ainsi que le nombre de formatrices et d'animatrices disponibles. Les animatrices plus âgées et les jeunes diplômées s'engagent dans des activités de sensibilisation importantes dans la communauté, en organisant des journées portes ouvertes dans les centres et en rencontrant les familles pour parler de l'importance pour les filles d'acquérir de nouvelles aptitudes et compétences, ainsi que de la recherche de soutien et de mentorat entre pairs. Au fil du temps, ces éléments ont contribué à une augmentation des taux de rétention et d'achèvement des programmes de NRC. En outre, les données de NRC montrent que 25 % des participantes au programme sont susceptibles de poursuivre des opportunités d'apprentissage, 17 % déclarent faire plus de bénévolat dans leurs communautés et 16 % déclarent utiliser leurs compétences pour trouver du travail, bien que ce dernier soit difficile, compte tenu des opportunités limitées disponibles dans les camps.

Pour plus de détails, voir l'étude de cas 6 dans l'annexe 2



CHAPITRE 5. FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DANS LES CONTEXTES TOUCHÉS PAR UNE CRISE

Principaux résultats

- Peu de pays touchés par une crise atteignent les objectifs d'au moins 20 % des dépenses publiques ou 5 % du PIB consacrées à l'éducation fixés dans la Déclaration d'Incheon.
- La proportion de l'aide humanitaire axée sur l'éducation a augmenté au cours des cinq dernières années, passant de 1 % en 2014 à 2,9 % en 2019.
- Une proportion croissante de l'aide à l'enseignement postérieur à l'éducation de base dans les pays touchés par une crise est axée sur l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes ; plus de la moitié de l'aide à l'éducation secondaire dans ces pays est axée sur le genre.
- La Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité a agi comme un catalyseur en générant un financement international qui cible l'éducation et la formation des filles et des femmes dans des contextes de conflit et de crise.

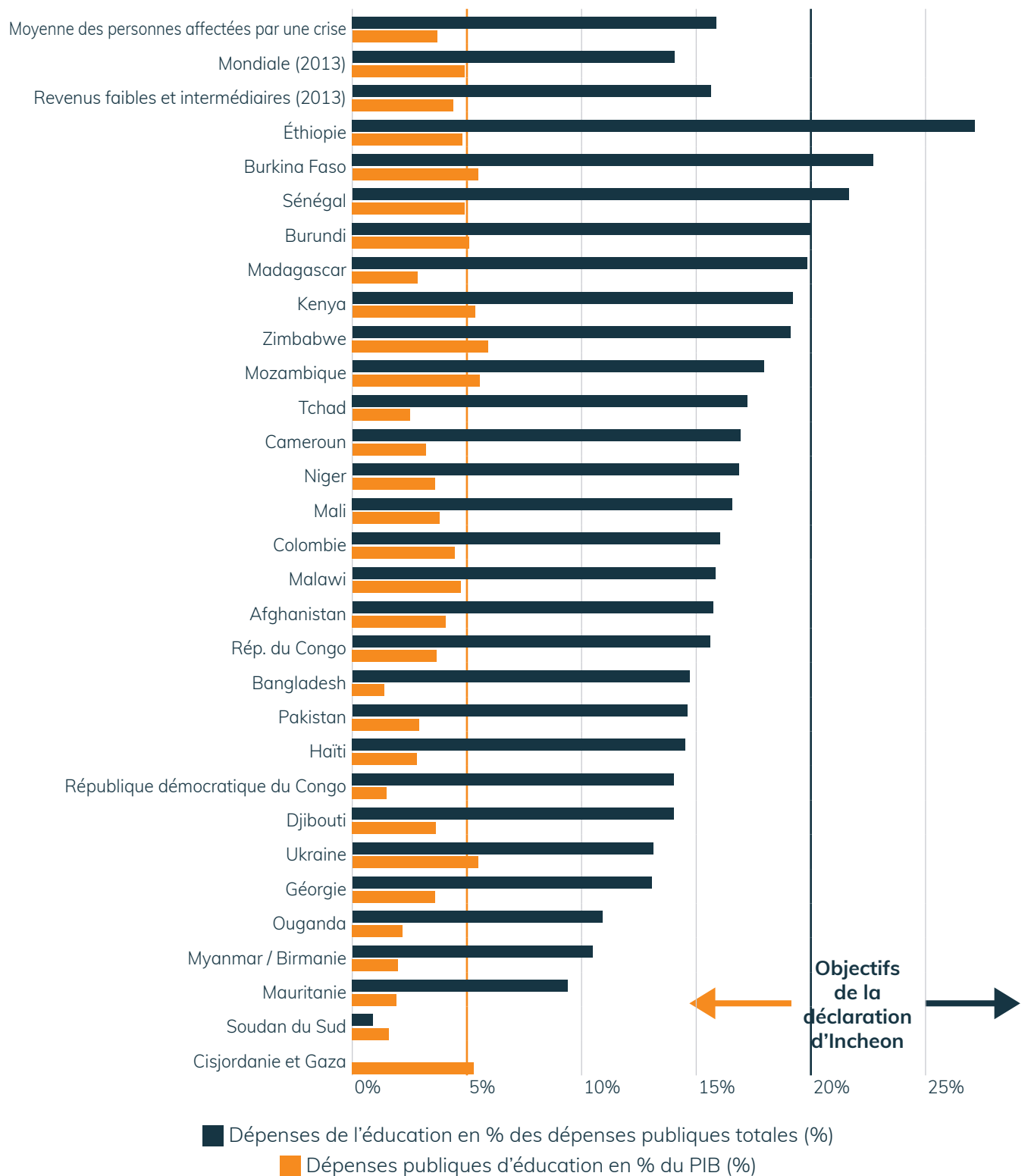
Il est difficile de suivre le financement total de l'éducation des filles dans les situations d'urgence et les crises prolongées sur la base des dépenses publiques nationales et des mécanismes de rapport sur l'aide internationale. Les données sur le montant des financements récents, nationaux ou internationaux, destinés directement à soutenir l'éducation des filles pendant les crises ne sont pas encore disponibles. Cette section présente les données disponibles sur le financement de l'éducation dans les pays touchés par une crise, en commençant par les dépenses nationales, puis par les dépenses humanitaires. Elle fait ensuite le suivi de l'aide internationale à l'éducation aux pays touchés par une crise qui cible directement l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Cette section comprend également des exemples de mécanismes de financement multilatéraux pour l'éducation en période de crise qui ont donné la priorité à l'ESU des filles et des femmes grâce à un financement dédié et à des politiques internes.

5.1 DÉPENSES PUBLIQUES NATIONALES

De nombreux pays touchés par une crise n'atteignent pas les objectifs internationaux de dépenses en éducation. La Déclaration d'Incheon stipule qu'au moins 20 % des dépenses de chaque gouvernement ou 5 % du PIB doivent être consacrés à l'éducation (UNESCO, 2015). La Déclaration stipule également que les pays à faible revenu peuvent être amenés à dépasser ces objectifs. Sur les 28 pays disposant de données récentes (2015 à 2019), seuls trois atteignent le premier objectif et sept seulement le second (voir Graphique 15) ; seul le Burkina Faso atteint les deux objectifs. Les pays touchés par une crise consacrent, en moyenne, 15,8 % de leur budget annuel national à l'éducation, soit 3,7 % du PIB. Cela signifie que, pour atteindre l'objectif de dépenses minimales, les pays touchés par une

crise doivent augmenter les dépenses publiques d'éducation de 36 % ; pour atteindre la proportion minimale du PIB consacrée à l'éducation, ils doivent augmenter les dépenses de 27 %. Les pays touchés par une crise consacrent en moyenne une plus grande part de leurs dépenses nationales à l'éducation que la moyenne mondiale ou celle des PRFM, mais une part plus faible de leur PIB. Un seul pays dispose de données pour 2019, il n'est donc pas encore possible d'évaluer les changements depuis la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité.

Figure 15 - Dépenses publiques d'éducation dans les pays touchés par une crise par rapport aux conditions requises de la Déclaration d'Incheon (dernières données disponibles, 2015-2019)



Sources : L'ISU. (sans date) Statistiques UIS et Banque mondiale. (n.d.). Statistiques sur l'Éducation (EdStats).
 Tous deux consultés le 23 novembre 2020.

5.2 DÉPENSES INTERNATIONALES

Cette section analyse l'aide humanitaire mondiale à l'éducation en utilisant des données du Service de suivi financier du Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies (UN OCHA FTS), qui fait le suivi de l'aide humanitaire mondiale. Le défi de l'utilisation du FTS est qu'il s'agit d'un mécanisme de déclaration volontaire, et, par conséquent, une grande partie de ce qui est déclaré n'est pas spécifié par secteur individuel. Au lieu de cela, il est étiqueté comme multisectoriel ou non spécifié, ou divers secteurs sont regroupés (par exemple, lorsque des projets sont associés pour traiter de l'éducation, de la santé, de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène). En utilisant cette base de données, il n'est pas possible d'évaluer l'aide humanitaire dédiée aux filles et aux femmes. Dans les situations où plus de garçons et d'hommes ont accès à l'éducation que les filles et les femmes, comme c'est le cas dans de nombreux contextes de crise et de déplacement forcé (voir la section 4), le financement de l'éducation fourni sans mettre fortement l'accent sur l'égalité des sexes a tendance à profiter aux garçons et aux hommes de manière disproportionnée.

Les appels humanitaires demandent de plus en plus d'aide à l'éducation qu'à d'autres secteurs. En 2014, 2,9 % des appels humanitaires concernaient l'aide à l'éducation, contre 3,8 % en 2019 (voir la figure 16). Cependant, l'analyse montre que, bien qu'elle augmente régulièrement, la proportion de l'aide destinée à l'éducation est passée d'un minimum de 1 % en 2014 à 2,9 % en 2019. En outre, la proportion des demandes d'éducation satisfaites varie d'une année à l'autre. En 2012, seulement 25 % des demandes d'aide à l'éducation ont été satisfaites, contre 47 % en 2018 (voir Graphique 17).

Figure 16 - Proportion de l'aide humanitaire à l'éducation, 2010-2019

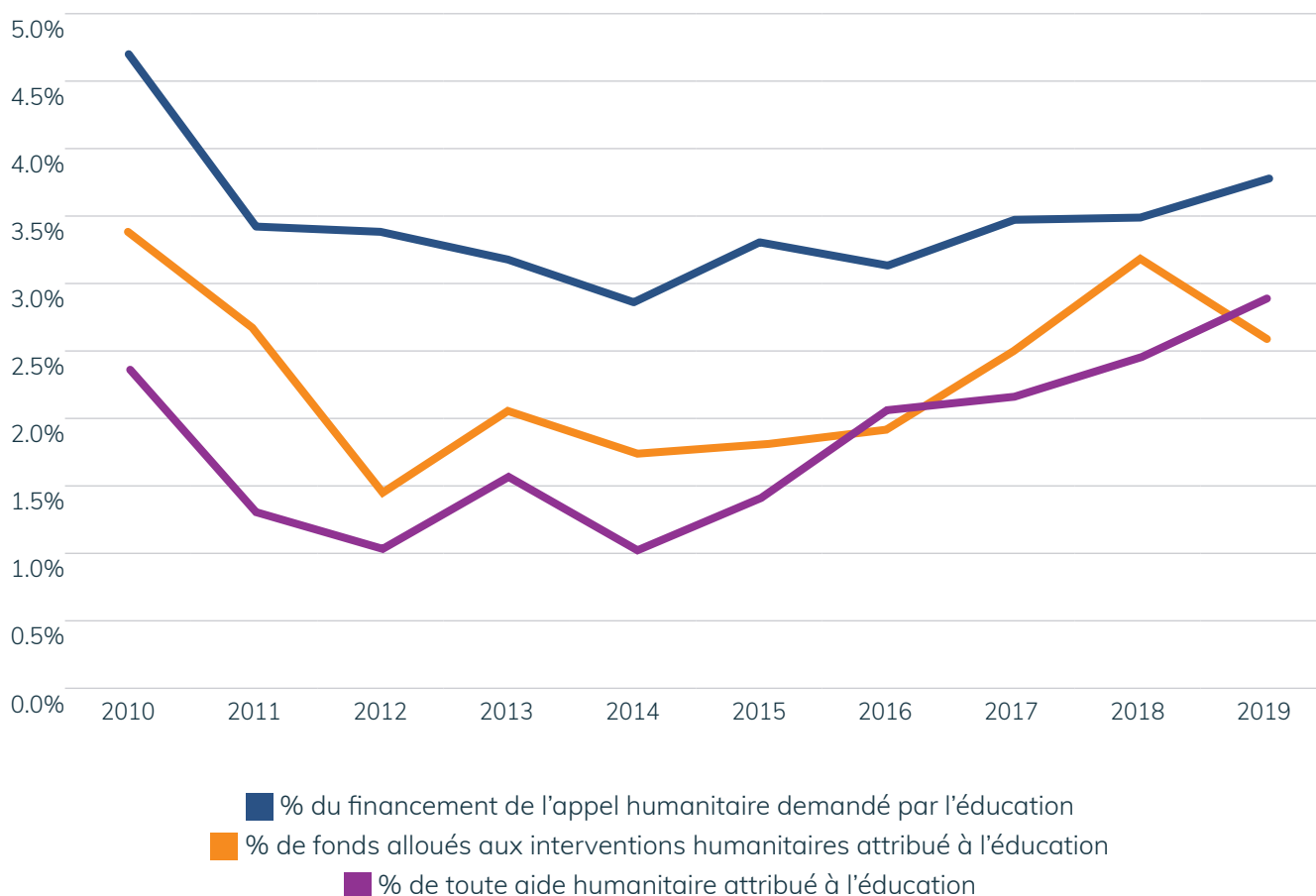
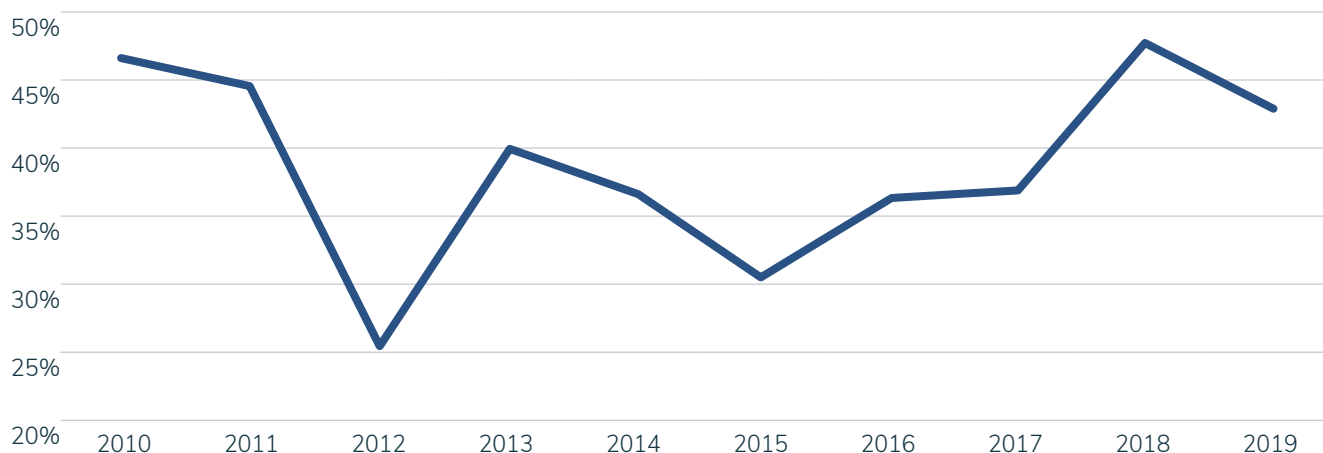


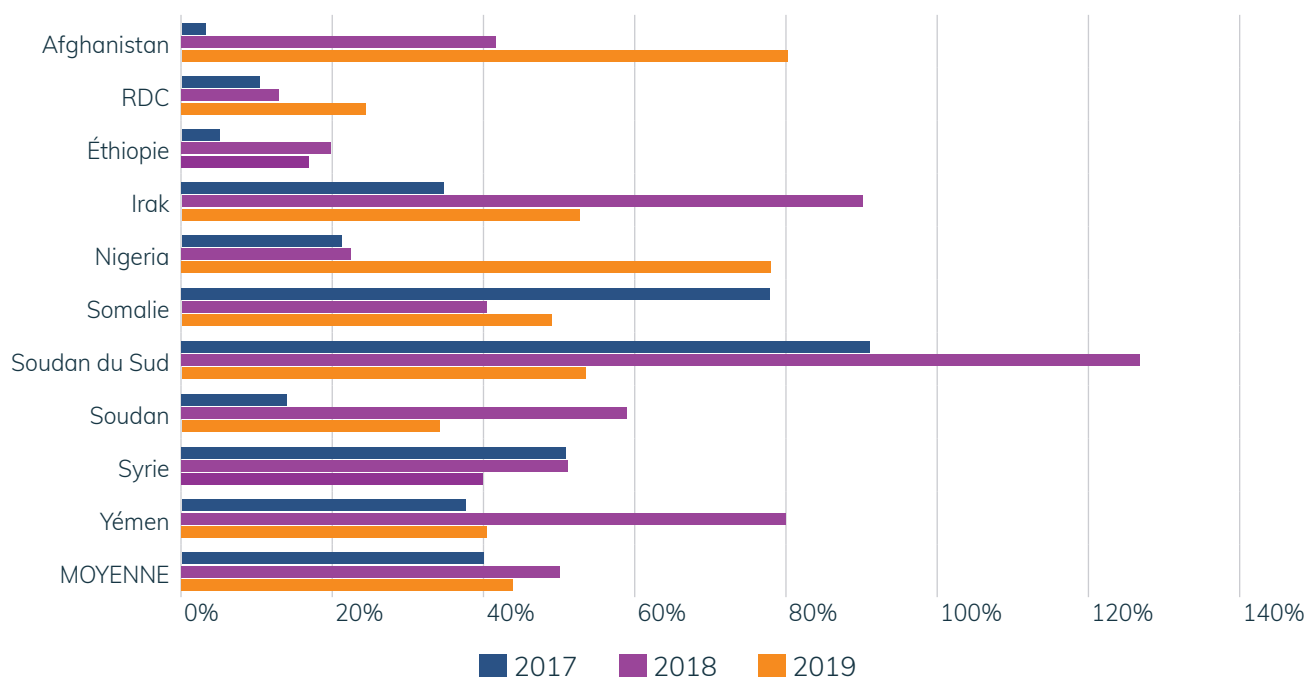
Figure 17 - Proportion des appels de fonds humanitaires pour l'éducation financés, 2010-2019



Source : UN OCHA Financial Tracking Service (2020a), consulté le 8 octobre 2020.

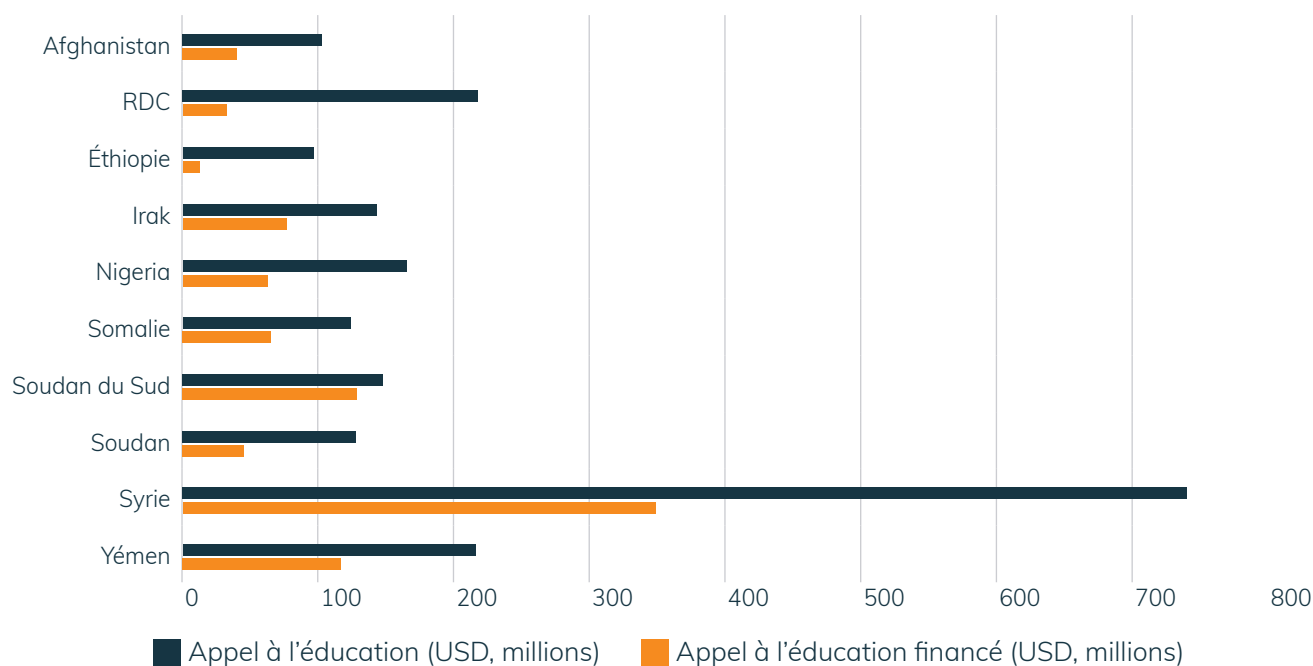
L'analyse des tendances de l'aide humanitaire aux dix pays ayant reçu les appels humanitaires récents les plus importants montre que la proportion des appels à l'éducation financés fluctue dans le temps et varie considérablement d'un pays à l'autre, et certains pays sont apparemment négligés. De 2017 à 2019, les dix pays ayant reçu les appels humanitaires les plus importants étaient l'Afghanistan, la RDC, l'Éthiopie, l'Irak, le Nigéria, la Somalie, le Soudan du Sud, le Soudan, la Syrie et le Yémen. Ils ont, entre autres, demandé précisément plus de 2 milliards de dollars pour l'éducation, dont moins de la moitié (45 %) ont été satisfaits dans l'ensemble ; la fourchette allait de 14 % en Éthiopie à 88 % au Soudan du Sud. Les pourcentages ont fluctué de manière significative au fil du temps au sein des pays ; par exemple, le Soudan a reçu 14 % de son appel à l'éducation en 2017, 59 % en 2018 et 34 % en 2019 (voir Graphique 18). L'absence de coordination des donateurs et de hiérarchisation individuelle de crises particulières signifie que le financement des appels est souvent imprévisible ; certains pays sont presque entièrement oubliés. Par exemple, la RDC a demandé 218 millions de dollars en 2017-2019 mais a reçu moins de 34 millions de dollars, soit à peine 15 % du montant demandé. En fait, au cours de la période de trois ans, seuls quatre des dix pays ont reçu la moitié de leurs demandes totales (Irak, Somalie, Soudan du Sud et Yémen) (voir Graphique 19).

Figure 18 - Pourcentage d'appels humanitaires pour l'éducation financés, dix appels les plus importants, 2017-2019



Source : UN OCHA (2020a), consulté le 27 juillet 2020.

Figure 19 - Total des appels en matière d'éducation et montant financé, 2017-2019



Source : UN OCHA (2020a), consulté le 27 juillet 2020.

L'aide humanitaire pendant la pandémie de COVID-19 semble accorder une faible priorité à l'éducation. FTS estime que l'éducation représente 3,3 % de toutes les demandes dans le cadre du Plan mondial d'intervention humanitaire COVID-19, mais seulement 6,7 % des fonds demandés ont été reçus, ce qui signifie que seulement 0,7 % des fonds humanitaires demandés dans le cadre du plan sont allés à l'éducation.²⁵

L'architecture de l'aide humanitaire est conçue pour fournir un soutien immédiat pendant et immédiatement après une crise. Ainsi, elle est bien placée pour veiller à ce que les filles ne perdent pas l'accès au pouvoir protecteur de l'éducation pendant une crise. Cependant, les cycles courts de financement humanitaire signifient que l'aide peut être un moyen inefficace et irrationnel de fournir des fonds pour garantir que les filles poursuivent et terminent leurs études, en particulier lorsqu'une crise se prolonge. Pour y remédier, il faut coordonner le financement au sein du secteur de l'aide humanitaire et la coordination entre les acteurs de l'aide humanitaire et du développement, ainsi que renforcer à long terme la capacité des systèmes éducatifs nationaux à répondre aux chocs.

La création de ECW (voir encadré 13) a constitué une avancée majeure dans la création d'un mécanisme de financement spécifiquement dédié à l'ESU. Son mécanisme de financement pluriannuel permet de passer du soutien humanitaire à l'aide au développement. Le GPE (voir encadré 14) est passé d'un fonds entièrement axé sur le développement qui, à l'origine, n'était accessible qu'aux pays relativement stables (Menashy et Dryden Peterson, 2015) à un fonds qui soutient principalement les pays touchés par des conflits. Elle fournit un financement accéléré à ses pays partenaires qui répondent aux urgences, ce qui permet de passer de l'aide au développement à un soutien humanitaire réactif.

Une analyse complète de l'état actuel, des progrès et des lacunes de la coordination de l'aide à l'ESU dépasse le cadre de ce rapport et est documentée ailleurs (voir, par exemple, Institut de développement d'outre-mer, 2020).

5.3 FINANCER L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES FEMMES

La Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité a reconnu la nécessité d'une plus grande coordination entre l'aide humanitaire et le développement. Elle a incité un certain nombre de gouvernements et d'organisations multilatérales à s'engager financièrement de manière significative pour soutenir l'éducation des filles et des femmes en situations de crise (voir section 1.2). Les fonds spécifiques qui soutiennent l'éducation dans le cadre du continuum humanitaire-développement sont fortement axés sur le genre, ce qui leur permet de suivre le financement et les résultats de l'éducation des filles dans les crises (voir encadrés 13, 14). Certains donateurs

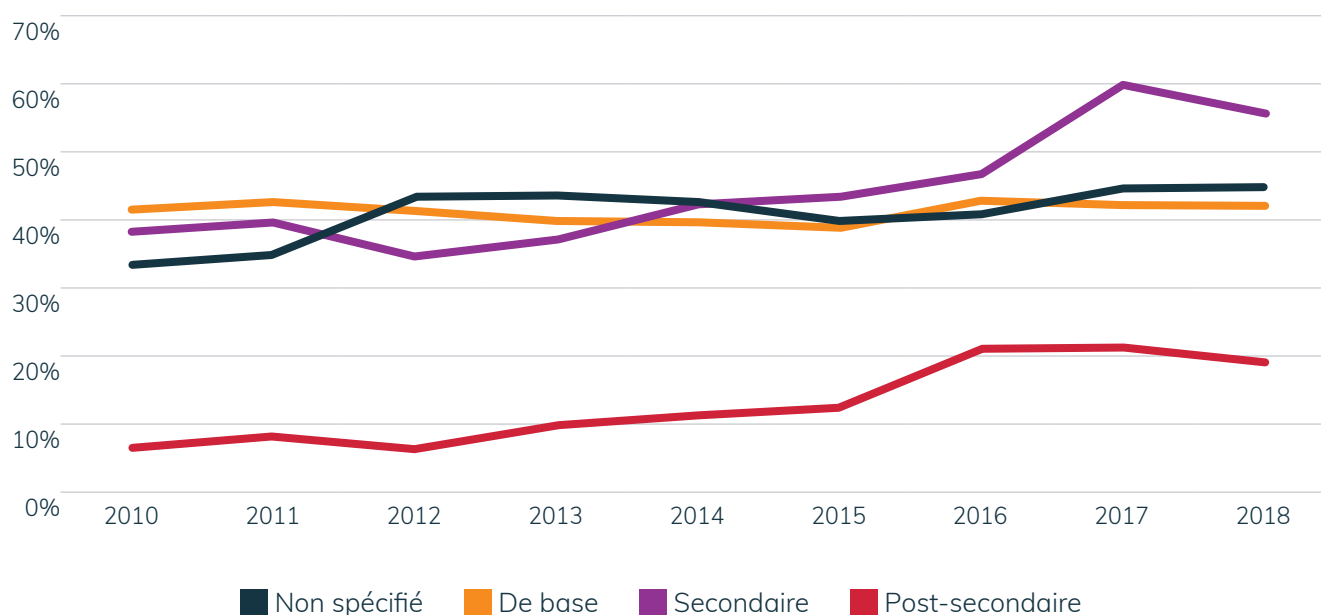
²⁵ UN OCHA FTS, consulté le 14 octobre 2020, <https://fts.unocha.org/>.

ont des flux de financement dédiés à l'éducation des filles, comme le CE financé par le Royaume-Uni, dont les bénéficiaires incluent les personnes vivant dans des contextes de crise ou de déplacement forcé.

Cependant, à part l'analyse de multiples fonds individuels, il n'est pas encore possible de suivre l'ensemble de l'aide internationale à l'éducation des filles et des femmes dans des contextes de crise, que ce soit par le biais de systèmes de suivi de l'aide humanitaire ou de l'aide au développement. Le FTS de UN OCHA ne comporte pas de marqueur de genre. Le marqueur de genre du Comité permanent inter-organisations utilise une échelle de 0 à 2 pour coder si un projet humanitaire est conçu pour bénéficier de manière égale aux femmes et aux hommes, et également s'il fera progresser l'égalité des sexes, ce qui est obligatoire dans les appels humanitaires coordonnés (INEE et UNGEI, 2019). Cependant, ce mandat n'est pas encore systématiquement inclus dans tous les plans d'intervention des clusters éducation. L'utilisation systématique du marqueur de genre permettrait de générer les données nécessaires pour l'inclure dans le FTS de OCHA et faciliterait le suivi des progrès de l'aide humanitaire à l'éducation tenant compte du genre.

Le système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) indique si l'aide au développement vise l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. L'analyse des résultats de l'OCDE montre que la part de l'aide au développement consacrée à l'égalité des sexes et à l'autonomisation des femmes dans l'éducation dans les 44 pays touchés par une crise n'a cessé d'augmenter depuis 2010. Il est passé au niveau secondaire de 36 % en 2010 à 54 % en 2018, et au niveau post-secondaire de 5 % à 17 % (voir la figure 20). La seule exception est le niveau d'éducation de base, qui s'est maintenu à environ 40 %. Il convient de noter que les 44 pays n'auront pas tous été affectés par une crise pendant toute la période de référence, et qu'il n'est pas clair quelle proportion de ce financement est destinée aux populations affectées par une crise dans ces pays.

Figure 20 - Proportion de l'aide à l'éducation ciblant l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes, 2010-2018



Source : Système de notification des pays créanciers de l'OCDE, consulté le 10 octobre 2020.

Encadré 13 - Éducation Sans Délai

ECW (Education Cannot Wait) est un fonds qui cible spécifiquement l'ESU. Son objectif est de faire en sorte que le financement de l'éducation puisse être débloqué dans le cadre de la première réponse, ainsi que par un financement pluriannuel fiable. Depuis sa création en 2016, ECW a mobilisé environ 600 millions de dollars pour soutenir l'ESU (ECW, 2020). ECW a publié une politique d'égalité des sexes et un cadre de responsabilité dans lequel il s'engage à veiller à ce que ses ressources soient utilisées pour mettre en œuvre des approches de l'éducation tenant compte de la dimension de genre (ECW, 2020). Tous les investissements de ECW exigent un objectif de parité entre les genres dans les inscriptions à tous les niveaux. Dans ses programmes pluriannuels, ECW s'est engagé à toucher plus de filles que de garçons, avec jusqu'à 60 % de femmes bénéficiaires. Il a également fixé des objectifs pour augmenter la proportion d'enseignantes et d'administratrices formées dans le cadre du programme qu'il finance. La réalisation de ces objectifs face aux importants écarts entre les sexes reste un défi (ECW, 2020).

Encadré 14 - Partenariat mondial pour l'éducation

Le **GPE** est le plus grand fonds mondial exclusivement dédié à la transformation de l'éducation dans les pays à faible revenu. Elle accorde également une grande priorité au soutien des pays touchés par des conflits ou des crises. Environ la moitié de ses pays partenaires (32 sur 68) sont classés comme « pays partenaires en situation de fragilité et touchés des conflits », et ils ont reçu 76 % de toutes les subventions de mise en œuvre active en 2019 (GPE, 2020a). Le GPE donne également la priorité à l'égalité des sexes : en 2019, il a alloué 54,9 millions de dollars à l'égalité des sexes, ce qui représente 14,5 % de son financement pour améliorer l'équité. Cette somme s'ajoutait au financement du GPE pour d'autres activités qui soutenaient l'équité des filles dans le cadre d'un groupe plus large de bénéficiaires. Le GPE a soutenu la participation de 28 pays partenaires à des ateliers de planification de l'éducation tenant compte de la dimension de genre, organisés conjointement avec l'UNGEI et ses partenaires. Le GPE finance également un ensemble élargi de soutien qui comprend le développement d'outils de planification sectorielle tenant compte de la dimension de genre et des normes minimales pour les subventions de mise en œuvre tenant compte de la dimension de genre. Ce travail est conçu pour compléter l'initiative « Gender at the Center » du G7 (« le Genre au centre », GPE, 2020a).

En résumé, ni le FTS de OCHA ni le CRS de l'OCDE ne sont catégorisés de manière à permettre un suivi fiable des dépenses internationales pour l'éducation des filles dans les contextes de conflit et de crise. Une grande partie de l'aide humanitaire enregistrée dans le FTS n'est pas désagrégée par secteur et il n'y a pas de marqueur de genre, donc, bien que nous sachions que les dépenses vont aux crises, la mesure dans laquelle elles ciblent l'éducation des femmes et des filles n'est pas claire. Alors que le plan d'action humanitaire commun et la procédure d'appel consolidé visent à harmoniser les flux de financement dans les situations d'urgence afin de garantir la satisfaction des besoins des populations, les appels ne sont souvent pas entièrement financés. D'autres bailleurs de fonds contribuent également à l'éducation dans les situations de crise et de crise prolongée en dehors de la procédure d'appel coordonnée, notamment les ONG internationales et nationales et les organisations intergouvernementales. Cela complique la possibilité d'obtenir une image complète des fonds alloués, de leur destination et des populations concernées.

Si le marqueur de genre, tel qu'enregistré par le SNPC de l'OCDE, donne une indication de l'orientation de l'aide au développement vers les filles et les femmes, la mesure dans laquelle elle finance l'éducation en contextes de crise n'est pas claire. Le SNPC de l'OCDE inclut l'aide humanitaire mais elle n'est pas classée par secteur. Des mécanismes de suivi améliorés, consultables par secteur (y compris les secteurs transversaux tels que le genre), offriraient une plus grande transparence et une plus grande responsabilité envers les populations touchées.



CHAPITRE 6. RÉSUMÉ DES ÉCARTS ET DES PROGRÈS

6.1 ÉCARTS DANS L'OFFRE

Si de nombreux pays touchés par une crise ont atteint ou sont en train d'atteindre la parité entre les sexes, le genre reste un déterminant important de l'accès à l'éducation pour les populations les plus marginalisées, notamment les ménages aux revenus les plus faibles, les personnes handicapées, les réfugiés et les personnes déplacées de force. L'écart entre les sexes en matière d'accès à l'éducation pour les réfugiés reste important, et des données récentes indiquent que la situation des filles ne présente pas le même degré de progrès que celui observé au niveau national dans les pays touchés par une crise.

Une fois à l'école, les possibilités d'apprentissage des filles peuvent être limitées par la dynamique de genre dans la classe et à la maison, ce qui fait qu'elles prennent du retard par rapport aux garçons. Pour combler ces lacunes, il est nécessaire d'adopter des approches de l'ESU qui tiennent davantage compte de la dimension de genre. Les mauvais résultats d'apprentissage en contextes de crise, pour les garçons comme pour les filles, indiquent un écart important entre la qualité de l'éducation reçue et la qualité de l'éducation dont ils et elles ont besoin. En outre, les filles et les femmes plus âgées dans les contextes d'urgence ont des possibilités limitées d'acquérir de nouvelles compétences par le biais de EFTP ou de rattraper l'éducation manquée par des cours d'alphabétisation pour adultes.

De nombreux pays n'ont pas atteint la parité hommes-femmes chez les enseignants, notamment dans les écoles secondaires. Il s'agit d'un cercle vicieux car les preuves montrent que les adolescentes vulnérables sont plus susceptibles d'achever leurs études secondaires lorsqu'elles sont enseignées par des enseignantes ou ont accès à celles-ci. Dans de nombreux contextes de crise, les enseignantes sont trop peu nombreuses, surtout au niveau post-primaire. Cette pénurie est particulièrement marquée dans les contextes des personnes réfugiées en Afrique. Elle prive les filles de modèles féminins positifs et d'enseignants qui comprennent leurs besoins ; dans les sociétés conservatrices, cela peut signifier que les filles ne peuvent pas du tout fréquenter l'école secondaire.

Il existe également des lacunes dans l'élaboration de cadres juridiques et la mise en œuvre d'autres politiques qui contribuent à protéger le droit des filles à l'éducation. Les pays touchés par une crise connaissent des niveaux élevés de mariage d'enfants et de violence à l'égard des femmes et des filles, qui sont à la fois des causes et des conséquences de l'accès limité à l'éducation.

Bien que l'éducation doit protéger les droits des filles, les situations où les filles ne sont pas en sécurité à l'école sont encore trop nombreuses. Dans de nombreux contextes touchés par une crise, les taux de VSBG sont élevés, y compris les rapports sexuels en échange de bonnes notes, les viols commis par des enseignants et les abus sur le trajet d'aller et retour à l'école. Les filles et les enseignantes dans de nombreux contextes risquent d'être la cible d'attaques en raison de leur genre.

6.2 ÉCARTS DANS LE FINANCEMENT ET LES MÉCANISMES DE FINANCEMENT

Les gouvernements nationaux n'atteignent pas les objectifs de dépenses d'éducation fixés dans la Déclaration d'Incheon. En tant que groupe, les pays touchés par une crise investissent une proportion plus élevée de leurs dépenses publiques dans l'éducation que la moyenne mondiale, mais une proportion plus faible de leur PIB.

Bien que la proportion de l'aide humanitaire destinée à l'éducation soit en augmentation, d'énormes lacunes de financement subsistent, et la proportion des appels en faveur de l'éducation qui sont financés est très imprévisible. Les modèles de financement par pays indiquent que certaines crises sont négligées.

Il a été remarquablement difficile de recueillir des exemples d'interventions à grande échelle axées sur l'ESU des filles aux fins du présent rapport. Il en ressort qu'en dépit de l'augmentation de la proportion de l'aide à l'éducation axée sur le genre et une meilleure coordination entre les systèmes nationaux, le financement de l'éducation en situations d'urgence des filles et dans les contextes de crise prolongée est encore largement fourni sur la base de projets, et les résultats pour les filles ne sont pas systématiquement surveillés.

Alors que les organismes de financement internationaux ont développé des outils et des stratégies pour promouvoir l'équité entre les sexes dans la fourniture de l'aide à l'éducation, beaucoup ont eu du mal à atteindre leurs objectifs en matière de genre dans des contextes de crise et de conflit. Bon nombre des études de cas potentielles considérées pour ce rapport et trois de celles incluses ont été soutenues par le CE, un fonds explicitement dédié à l'éducation des filles qui est financé par le gouvernement britannique. Ce fonds a permis de développer à grande échelle une gamme d'approches holistiques et innovantes de l'éducation des filles, y compris dans des situations de conflit et de crise. Pour combler les lacunes considérables en matière d'éducation des filles et des femmes dans les contextes de conflit et de crise, il faudra peut-être mettre en place de nouveaux flux de financement internationaux explicitement consacrés à l'éducation des filles.

6.3 ÉCARTS DANS LES DONNÉES

La collecte de données pour ce rapport a révélé de nombreuses lacunes dans les données relatives à l'ESU des filles. Les données sur l'éducation des filles vivant dans des situations de déplacement forcé, en particulier les PDIP, restent une lacune majeure, et des millions de filles vivant dans de telles situations peuvent manquer dans les données disponibles sur la scolarisation. D'autres vulnérabilités qui se recoupent avec le genre, telles que le statut de handicap, sont également souvent absentes des données sur la scolarisation. Les personnes qui ne figurent pas dans les données sont souvent celles qui risquent le plus de ne pas recevoir d'éducation.

Les données sur les résultats de l'apprentissage des filles, bien qu'elles soient de plus en plus facilement disponibles au niveau des projets, ne sont pas encore largement disponibles au niveau national sous des formes permettant de suivre les progrès et de désagréger les données sur les filles et les garçons, et sur les personnes directement touchées par des crises et celles qui le sont indirectement.

Les systèmes de collecte de données sur la violence dans les écoles, en particulier la VSBG, et sur les attaques sur l'éducation ne sont pas encore suffisamment établis pour fournir des estimations fiables et comparables des taux de prévalence dans la plupart des pays touchés par une crise. En outre, les données sur l'aide humanitaire ne sont pas aussi clairement codées et catégorisées que les données sur l'aide au développement international, ce qui rend difficile le suivi des tendances de l'aide humanitaire à l'éducation, et de l'aide humanitaire à l'éducation des filles en particulier.

Le marqueur de genre du Comité permanent inter-organisations n'est apparemment pas appliqué de manière cohérente au financement humanitaire de l'éducation, ce qui rend difficile l'évaluation de la mesure dans laquelle il s'attaque aux inégalités entre les sexes et profite aux filles et aux femmes.

6.4 RÉSUMÉ DES PROGRÈS

Au travers de la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité, les pays membres du G7 se sont engagés à « réduire l'écart d'accès à l'éducation » pour les filles et les femmes dans les contextes de conflits armés et de crises. Des écarts significatifs subsistent clairement dans l'accès à une éducation de qualité entre les populations féminines et masculines, entre les situations de crise ou plus stables, entre les populations déplacées de force et celles qui ne le sont pas, ainsi que des écarts globaux d'offre et de financement de l'ESU. Dans les années qui ont précédé la Déclaration, de grands progrès avaient déjà été accomplis pour atteindre l'égalité des sexes dans l'éducation, accroître l'accès à l'éducation pour les populations touchées par une crise, réformer les structures d'aide humanitaire et assurer à plus long terme un financement plus fiable de l'ESU. Le fait que de nombreux pays collectent et rapportent désormais des données sur l'éducation désagrégées par sexe est un grand pas en avant pour pouvoir quantifier les écarts.

Les données des 44 pays touchés par une crise, identifiés dans ce rapport, indiquent clairement que l'écart entre les sexes dans l'accès à l'éducation est en train de se réduire, en particulier au niveau secondaire. Au rythme de progression actuel, les filles de ces pays devraient atteindre la scolarisation universelle jusqu'au premier cycle du secondaire bien avant leurs homologues masculins, toutefois bien après l'échéance de 2030 des ODD. Un nombre croissant de pays touchés par des conflits armés et des crises ont déjà atteint la parité entre les sexes dans le primaire et le premier cycle du secondaire.

Même dans les situations où les filles scolarisées sont plus nombreuses que les garçons, un investissement ciblé en faveur de l'éducation des filles durant les crises demeure particulièrement souhaitable. Investir dans l'éducation des filles permet non seulement de leur fournir une protection, mais cela peut aussi rapporter énormément sur le plan économique et social et cela permet aux filles de protéger leur famille et leur communauté des conséquences de crises à venir. Le manque d'accès à l'éducation pour les filles, même temporairement lors d'une urgence, les expose au risque de difficultés à réintégrer l'école, ce qui limite sérieusement leurs perspectives pour l'avenir. Il est utile de mentionner également que les tendances présentées dans ce rapport ne tiennent pas compte de l'impact de la pandémie de COVID-19 sur l'éducation des filles, qui est vraisemblablement plus sévère que pour les garçons.

Comme le fait ressortir la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité, il y a une prise de conscience croissante, parmi les donateurs, du besoin urgent d'assurer à toutes les filles, y compris celles touchées par une crise, un accès complet à l'éducation primaire et secondaire, et à toutes les femmes un accès à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP), et des possibilités d'alphabétisation et d'enseignement supérieur pour adultes. Pour y parvenir, il faut que l'intervention humanitaire comprenne plus d'aide à l'éducation, et l'aide à l'éducation doit explicitement se concentrer sur une approche en fonction du genre. Il y a des signes qui montrent des changements positifs dans cette direction : une part croissante de l'aide humanitaire est affectée à l'éducation, et une part croissante de l'aide globale à l'éducation dans les pays touchés par une ou plusieurs crises est consacrée à l'égalité entre hommes et femmes et à l'autonomisation des femmes.

Le corpus de données probantes et de nombreuses études de cas tirées de ce rapport mettent en évidence la nécessité d'adopter une approche holistique et flexible pour assurer à toutes les filles et femmes en contextes de crise l'accès à une éducation de qualité. Cela suppose de surmonter les obstacles à l'accès et à l'apprentissage tout en assurant la protection des filles. Cela nécessite l'amélioration de la qualité et de l'accessibilité du système éducatif formel avec pour objectif le développement d'un système scolaire primaire et secondaire dans lequel toutes les filles peuvent étudier, tout en s'assurant que des possibilités d'éducation alternative accréditée et reconnue existent pour les filles et les jeunes femmes les plus marginalisées, pour qui le système formel reste inaccessible. Cela implique de travailler avec les écoles, les communautés et les gouvernements pour surmonter les stéréotypes de genre négatifs et les pratiques néfastes, telles que le mariage des enfants, l'excès de tâches ménagères pour les filles et la discrimination envers les filles enceintes et les jeunes mères. Dans un même temps, les programmes éducatifs doivent trouver des solutions souples pour permettre aux filles de prendre part pleinement à l'éducation dans un cadre de contraintes culturelles genrées dans lequel elles continuent d'évoluer. Cela suppose de s'assurer que les institutions éducatives offrent des espaces où les filles et les femmes sont non seulement préservées des violences basées sur le genre (GBV) et des autres attaques, mais peuvent également partager en sécurité leur savoir, leurs expériences, leurs espoirs et leurs interrogations, et se soutenir mutuellement sans jugements négatifs basés sur leur genre.

La prise de conscience croissante de l'importance de l'éducation des filles et de l'équité entre les sexes dans et au travers de l'ESU se reflète dans le développement de stratégies et de plans d'action en matière d'égalité entre les sexes de nombre des principales agences multilatérales finançant l'éducation dans les pays touchés par une crise. Ces agences ont intégré des indicateurs sur l'éducation et les apprentissages des filles dans la trame de leurs rapports, ce qui augmente les données disponibles pour suivre les progrès.

Des progrès sont également à noter dans le domaine de la coordination parmi les donateurs et les organisations des Nations Unies et entre les donateurs et les gouvernements nationaux. Certains gouvernements nationaux essaient d'améliorer la communication de données sur les populations déplacées de force. Le rapport sur l'éducation nationale en Éthiopie qui inclut des données sur les réfugiés et les PDIP est un exemple de cette coordination. Des fonds et des flux de financements dédiés ont été instaurés pour fournir à plus long terme à l'éducation un financement durant les crises prolongées, et pour permettre aux ministères nationaux de l'éducation d'accéder rapidement à des financements supplémentaires pour répondre à des urgences soudaines.

Il est également à noter que certaines barrières juridiques empêchant les filles d'accéder à l'éducation dans les pays touchés par une crise ont été récemment levées. C'est le cas des restrictions concernant l'accès à l'éducation formelle pour les réfugiés Rohingya au Bangladesh, pour les filles enceintes et pour les jeunes mères poursuivant des études au Burundi, au Mozambique et au Zimbabwe. Un nombre croissant de pays ont approuvé la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et développent des plans nationaux de lutte contre les violences basées sur le genre en milieu scolaire (SRGBV).

Les écarts et les progrès mis en lumière dans ce rapport présentent les défis et les perspectives pour les parties prenantes pour améliorer la situation des filles dans les pays touchés par une ou plusieurs crises. Pour des recommandations sur la manière d'aborder les écarts et les défis mis en lumière dans ce rapport, veuillez consulter la synthèse ci-jointe, « [Comblar l'écart : Faire progresser l'éducation des filles dans les contextes de crise et de conflit](#) »

ANNEXE 1 : LISTE DES PAYS TOUCHÉS PAR UNE CRISE ET MÉTHODOLOGIE

Cette section utilise deux méthodes pour classer les pays comme touchés par une crise. La première méthode se base sur les pays qui ont lancé de multiples appels humanitaires au cours des dernières années, la seconde se base sur la proportion de personnes d'un pays qui ont été déplacées de force. En utilisant ces méthodes, nous avons créé une liste de 44 pays.

MÉTHODE 1 : LES APPELS HUMANITAIRES

Cette méthode se base sur le nombre d'appels humanitaires des pays. Il y a eu des appels humanitaires pour trente-huit pays au cours des quatre années allant de 2016 à 2019. Ces appels ont été listés soit dans le cadre des appels de l'UNICEF à l'action humanitaire en faveur des enfants, soit dans les appels suivis par les FTS (services de surveillance financière) de OCHA (UNICEF, 2020f ; OCHA, 2020a). La liste comprend des pays concernés par des appels régionaux et n'inclut pas d'appels de pays accueillant des réfugiés. Pour validation, nous avons comparé la position des pays de notre liste avec ceux du Fragile States Index (Indice des États fragiles) de 2020 et de l'Indice de développement humain de 2018 (Fonds pour la paix, 2020 ; PNUD, 2020). Dans le Tableau 4, les pays occupant les 50 premières places dans l'Indice des États fragiles ont été surlignés en rouge, tout comme les pays occupant les 50 dernières places de l'Indice de développement humain. Le Venezuela est le seul pays que nous avons ajouté qui ne réponde pas à ce critère. Le Venezuela a lancé des appels humanitaires en 2019 mais pas en 2016-2018, mais étant donné l'ampleur de la crise qui l'affectait et le déplacement significatif de personnes à l'intérieur du Venezuela et vers les pays voisins, nous l'avons jugé trop important pour l'exclure. Cela a donné une liste de 39 pays touchés par une ou plusieurs crises.

Tableau 4 - Liste de 38 pays avec deux appels ou plus sur les quatre années de 2016 à 2019

	Total des années où il y a eu des appels	Position dans l'Indice des états fragiles, en rouge pays classés dans les 50 premiers (sur 178 pays)	Position dans l'Indice de développement humain, en rouge pays classés dans les 50 derniers (sur 189 pays)
	2016-2019	2020	2018
Asie de l'Est et Pacifique			
Corée du Nord	4	30	-
Myanmar / Birmanie	4	22	145
Philippines	2	54	106
Afrique orientale et australe			
Angola	4	34	149
Burundi	4	11	185
Érythrée	4	18	182
Éthiopie	4	21	173
Kenya	4	29	147
Madagascar	4	57	162
Malawi	2	43	172
Mozambique	3	27	180
Somalie	4	2	-
Soudan du Sud	4	3	186
Ouganda	4	24	159

Zimbabwe	2	10	150
Europe et Asie centrale			
Ukraine	4	92	88
Amérique latine et Caraïbes			
Haïti	5	13	169
Moyen-Orient et Afrique du Nord			
Djibouti	3	47	171
Irak	4	17	120
Libye	4	20	110
Mauritanie	4	33	161
Territoires palestiniens occupés	4	69*	119
Soudan	4	8	168
Syrie	4	4	154
Yémen	4	1	177
Asie du Sud			
Afghanistan	4	9	170
Bangladesh	3	39	135
Pakistan	3	25	152
Afrique de l'Ouest et du Centre			
Burkina Faso	4	37	182
Cameroun	4	11	150
République centrafricaine	4	6	188
Tchad	4	7	187
RDC	4	5	179
Mali	4	16	184
Niger	4	19	189
Nigeria	4	14	158
République du Congo	2	25	138
Sénégal	3	71	166

* Israël et la Cisjordanie

Source : Auteurs, à partir de données des Appels de l'UNICEF pour l'Action Humanitaire en faveur des enfants et des appels suivis par le FTS de OCHA (UNICEF, 2020f ; OCHA, 2020a).

MÉTHODE 2 : DÉPLACEMENT FORCÉ

Cette méthode étudie le pourcentage de population déplacée de force. Le Tableau 5 montre tous les PRFI où plus de 5 % de la population a été déplacée de force. Cela comprend les réfugiés, les personnes en situation similaire à celle des réfugiés, les demandeurs d'asile, les apatrides et les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays à cause de conflits ou de catastrophes naturelles. Il y a 18 pays dans lesquels plus de 5 % de la population est déplacée. Cinq de ces pays n'étaient pas classés parmi ceux touchés par une crise selon les appels humanitaires (la Colombie, la Géorgie, la Jordanie, le Liban et la Turquie). Sur ces cinq pays, seuls la Jordanie et le Liban n'ont pas d'importantes populations de PDIP, car les réfugiés constituent la majorité des personnes déplacées qu'ils accueillent.

Tableau 5 - PRFI avec plus de 5 % de population déplacée, décembre 2019

Pays	Pourcentage de population déplacée	Catégorie de revenu
Syrie	38.4	Faible
Soudan du Sud	17.1	Faible
Somalie	16.9	Faible
Colombie	15.2	Intermédiaire supérieur
République centrafricaine	14.4	Faible
Liban	13.8	Intermédiaire supérieur
Yémen	13.1	Faible
Afghanistan	12.1	Faible
Ouganda	8.1	Faible
Soudan	7.9	Faible
Géorgie	7.6	Intermédiaire supérieur
Jordanie	7.3	Intermédiaire supérieur
Libye	7.2	Intermédiaire supérieur
RDC	6.9	Faible
Turquie	5.9	Intermédiaire supérieur
Ukraine	5.6	Intermédiaire inférieur
Cameroun	5.3	Intermédiaire inférieur
République du Congo	5.3	Intermédiaire inférieur

Source : Calculs des auteurs basés sur les données du HCR (2020b), IDMC (2020a), UNRWA (2020), Banque mondiale (2020a).

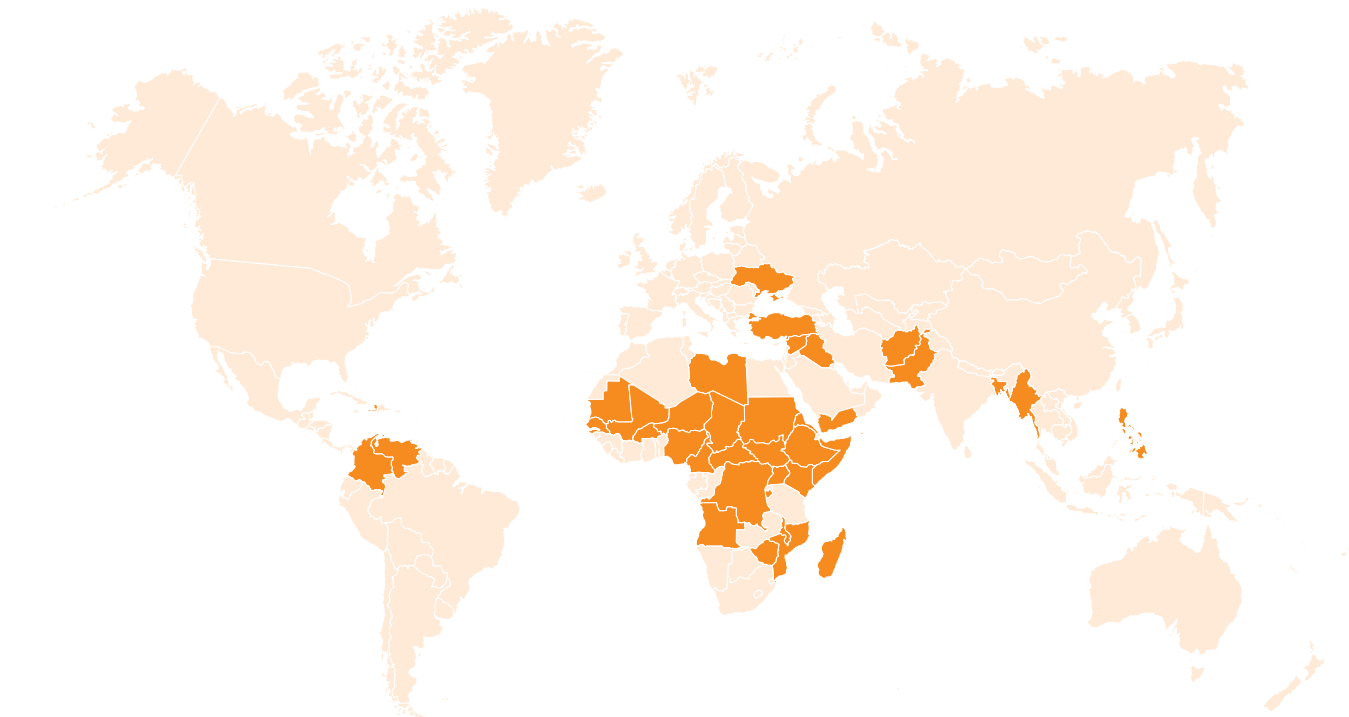
LISTE DE 44 PAYS TOUCHÉS PAR UNE (OU PLUSIEURS) CRISE

En utilisant ces deux méthodes, nous avons identifié 44 pays qui sont ou ont été récemment touchés de façon significative par une crise : notre analyse dans cet article se base sur cette liste. L'analyse des statistiques de l'éducation nationale exclut la Jordanie et le Liban, car plus qu'affectés par leurs propres crises, ces pays accueillent surtout des réfugiés et les données sur les réfugiés ne sont souvent pas incluses dans les systèmes informatiques de gestion de l'éducation. Nous avons donc analysé l'éducation des réfugiés à part.

Tableau 6 - Liste de 44 pays touchés par une (ou plusieurs) 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 du Centre
Corée du Nord	Angola	Géorgie	Colombie	Irak	Afghanistan	Burkina Faso
Myanmar / Birmanie	Burundi	Turquie	Haïti	Jordanie* ²⁶	Bangladesh	Cameroun
Philippines	Djibouti	Ukraine	Venezuela	Liban*	Pakistan	République centrafricaine
	Érythrée			Libye		Tchad
	Éthiopie			Territoires palestiniens occupés		RDC
	Kenya			Soudan		Mali
	Madagascar			Syrie		Mauritanie
	Malawi			Yémen		Niger
	Mozambique					République du Congo
	Somalie					Sénégal
	Soudan du Sud					
	Ouganda					
	Zimbabwe					

Figure 2 - Carte des 44 pays touchés par une (ou plusieurs) crise



²⁶ Le Liban et la Jordanie ne sont pas inclus dans les chiffres agrégés des taux d'inscription, d'admission et d'achèvement des pays touchés par une (ou plusieurs) crise dans ce rapport, ils figurent sur cette liste en raison du nombre de réfugiés qu'ils accueillent. Les réfugiés au Liban et en Jordanie sont inclus dans les chiffres en valeur absolue des enfants non scolarisés dans ce rapport.

ANNEXE 2 : ÉTUDES DE CAS

MÉTHODOLOGIE

Nous avons sélectionné les études de cas ci-dessous dans les 44 pays touchés par une crise identifiés pour ce rapport, en tenant compte des critères suivants :

- La sélection d'études de cas devait être équilibrée entre les nouvelles urgences, les urgences qui éclatent soudainement, et les urgences prolongées.
- La sélection d'études de cas devait inclure un mélange de situations de conflits, de catastrophes naturelles et d'urgences complexes, et inclure des PDIP et des réfugiés.
- Les pays mentionnés devaient refléter de la façon la plus représentative possible les différentes régions du monde.
- Les interventions présentées dans les études de cas ont été conçues et/ou mises en œuvre de 2017 à aujourd'hui.
- Les interventions devaient être représentatives de l'échelle de la communauté, du pays ou de la région.
- La sélection des études de cas doit inclure des interventions dans une série de sous-secteurs de l'éducation, notamment l'éducation de la petite enfance, l'éducation de base, et/ou les possibilités d'éducation non formelle.

Une fois les études de cas identifiées, les personnes interrogées au sein du personnel du programme ont été invitées à fournir des détails sur les programmes. Il leur a également été demandé de fournir des citations venant des bénéficiaires. La plupart des données proviennent de la documentation non publiée du programme. Tous les noms des bénéficiaires indiqués dans les citations sont des pseudonymes.

Il a été étonnamment difficile de localiser les interventions axées spécifiquement sur l'éducation des filles qui étaient mises en œuvre à l'échelle nationale et qui disposaient également des données d'impact, le CE était une exception. Les études de cas présentées décrivaient généralement une approche de l'éducation tenant compte du genre ; dans certains cas, les données avaient été désagrégées par sexe. Cependant, ces cas n'ont pas été conçus ou mis en œuvre spécifiquement pour répondre aux défis uniques auxquels les filles sont confrontées en termes d'inscription, d'apprentissage ou de maintien à l'école avant, pendant ou après une urgence. Il existe plutôt de nombreuses études de cas solides qui traitent de l'ESU pour tous les enfants dans le cadre du développement de la petite enfance, de l'éducation de base, du EFTP et d'autres possibilités d'apprentissage informel. Ces cas documentent donc les défis liés à la gestion des facteurs de risque contextuels qui influent sur le nombre d'enfants déscolarisés ou les abandons scolaires, et ils signalent les vulnérabilités auxquelles sont confrontées les filles. Cet écart dans les indications est une limitation des études de cas fournies dans ce rapport, mais il offre néanmoins une réflexion critique sur la façon dont les interventions éducatives spécifiquement pour les filles sont développées, mises en œuvre, évaluées et, finalement, financées.

L'un des défis auxquels nous avons été confrontés dans la recherche des études de cas était que, deux ans après la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité, relativement peu de programmes qui ciblent explicitement l'éducation des filles et des femmes dans des contextes de crise ont, à ce stade, des résultats bien documentés et des indications d'impact. Cela peut signifier que la programmation d'éducation et de formation des filles et des femmes en est encore à ses débuts, que la communication d'indications documentées de l'impact est faible, que des indications de l'impact de la programmation seront révélées dans les années à venir ou que la COVID-19 a interrompu les gains initiaux ou la documentation des gains réalisés vers les objectifs de la Déclaration de Charlevoix sur une éducation de qualité.

Veuillez noter que ces études de cas ont été recueillies au cours de la période de juin à août 2020 et présentent la situation concernant l'avancement de l'intervention et les fermetures d'écoles liées à la COVID à ce moment-là.

ÉTUDE DE CAS 1 :

SOUDAN DU SUD : ACCROÎTRE L'ACCÈS ET LE MAINTIEN À L'ÉCOLE GRÂCE À DES SOUTIENS EXTERNES INTÉGRÉS

L'éducation des filles au Soudan du Sud, financée par UKAID et Affaires mondiales Canada, est une initiative du Ministère de l'éducation générale et de l'Instruction du Soudan du Sud. Le programme contribue à améliorer la vie des enfants sud-soudanais en assurant la transmission d'une éducation équitable, accessible et essentielle, en mettant particulièrement l'accent sur la réduction des obstacles et la promotion de l'apprentissage des filles. La deuxième phase de l'éducation des filles au Soudan du Sud, qui se déroulera jusqu'en 2024, est mise en œuvre par un consortium dirigé par Cambridge Education du groupe Mott MacDonald, BBC Media Action, Montrose, Leonard Cheshire et Windle Trust International.

Le Soudan du Sud a connu des décennies de conflit, qui ont érodé l'accès des enfants à l'éducation, en particulier des filles. Au moins 2,2 millions d'enfants sud-soudanais en âge scolaire, soit 62 %, sont déscolarisés, le taux le plus élevé au monde. Le nombre de filles déscolarisées est bien plus grave, 75 % des filles sud-soudanaises ne sont pas inscrites à l'école primaire et les filles ne représentent qu'un tiers de la population à l'école secondaire (UNESCO, 2018c). L'inégalité entre les genres dans l'éducation est omniprésente, seulement une fille sur dix termine l'éducation primaire et seulement 2 % de ces filles terminent l'éducation secondaire. Les obstacles qui limitent la scolarisation des filles sont culturels, financiers et physiques.

Il y a beaucoup à faire dans les communautés en termes de qualité et d'accès à l'éducation, pour s'assurer que nous ne perdons pas les gains impressionnants en matière d'éducation des filles que nous avons réalisés ces dernières années.

— L'honorable Awut Deng Acuil, Ministre de l'éducation générale et de l'instruction, à l'occasion de la Journée nationale de l'éducation des filles, Soudan du Sud, 7 juillet 2020, cité dans L'éducation des filles au Soudan du Sud (2020)

L'éducation des filles au Soudan du Sud (GESS) propose une gamme d'activités intégrées pour surmonter les obstacles à l'accès et au maintien scolaires. Notre école est une émission de radio hebdomadaire de GESS : les épisodes de 15 minutes, disponibles en neuf langues locales, touchent environ deux millions d'auditeurs sur 28 radios partenaires locales et nationales. Notre école présente des histoires vécues et des entretiens avec des filles, des parents, des directeurs d'école et des membres de la communauté qui mettent en évidence les avantages de rester à l'école. Les émissions abordent également les défis courants à l'éducation, tels que les attitudes sociales et culturelles négatives sur la valeur de l'éducation pour les filles, la sûreté et la sécurité à la fois à l'école et sur les trajets aller-retour et les frais de scolarité. Les agents mobilisateurs communautaires apportent les programmes de radio aux communautés rurales éloignées grâce à des radios à manivelle et à énergie solaire qui sont préchargées avec les programmes de Notre école. Les agents mobilisateurs organisent également des clubs d'écoute radio et des dialogues communautaires sur l'importance de l'éducation des filles, qui offrent l'occasion de rechercher des solutions aux défis de sûreté, d'apprentissage et de maintien. Les agents mobilisateurs complètent les dialogues communautaires avec du matériel de narration visuelle. Le programme vise à atteindre 2 700 communautés scolaires dans la deuxième phase de fonctionnement.

GESS fournit également des transferts monétaires aux filles éligibles qui sont inscrites du primaire 5 au secondaire 4 et qui vont régulièrement à l'école. En complétant les revenus du foyer, l'argent en espèces permet aux parents de surmonter les barrières de la pauvreté afin qu'ils et elles puissent se permettre d'envoyer leurs filles à l'école. En 2020, plus de 374 000 filles ont reçu un transfert en espèces, qu'elles ont dépensé en chaussures, uniformes, matériel d'apprentissage et articles d'hygiène sanitaire (GESS, 2020a). Les données du programme montrent que les filles qui ont reçu de l'argent ont été plus assidues et sont restées à l'école plus longtemps que celles qui n'en ont pas bénéficié (GESS 2020a).

Encadré 15 - Prioriser l'inclusion pour remédier aux vulnérabilités multidimensionnelles

La GESS vise à garantir que les filles handicapées, qui sont souvent vulnérables à de multiples égards, puissent accéder à l'éducation au même titre que les filles non handicapées. GESS a intégré l'inclusion en réduisant les barrières spécifiques qui empêchent les filles handicapées de s'inscrire, de fréquenter, de faire la transition et d'apprendre dans des écoles primaires typiques. Cela comprend des messages ciblés cohérents visant à changer les attitudes sociales et les idées enracinées sur les personnes handicapées, y compris leur droit à l'éducation et les soutiens physiques dont elles peuvent avoir besoin pour avoir une mobilité totale à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. GESS aborde également le leadership et la motivation dont les directeurs d'école et les enseignants ont besoin pour s'adapter à l'enseignement destiné aux filles handicapées, ce qui leur permet d'apprendre à soutenir ces étudiantes et à adopter des politiques et des pratiques de classe inclusives.

L'intégration nécessite souvent des changements de systèmes, y compris le renforcement du développement professionnel des enseignants pour aborder les nouvelles pédagogies, le développement du matériel et d'autres ressources pour l'enseignement et l'apprentissage, la priorisation des modifications de l'infrastructure et de l'équipement de l'école et le renforcement des voies d'orientation entre les écoles et la santé et le bien-être des prestataires de services communautaires.

GESS a également travaillé avec des directeurs d'école, des enseignants et des dirigeants communautaires pour identifier les enfants handicapés, en particulier les filles qui sont à la fois scolarisées et déscolarisées, comme première étape pour suivre et surveiller leur participation (ou non) au système. Cela permet d'informer la planification de l'inclusion et la budgétisation annuelle et fournit des données claires pour plaider en faveur des réformes et des soutiens nécessaires à une plus grande inclusion. GESS a travaillé avec le Ministère national de l'éducation générale et de l'instruction pour éliminer les obstacles politiques qui peuvent limiter un engagement politique et financier en faveur de l'éducation inclusive.

Source : Auteurs, sur la base d'un document de programme non publié

Le Ministère de l'éducation générale et de l'instruction offre également des subventions aux écoles primaires, tandis que le GESS soutient les écoles secondaires par le biais de subventions visant à améliorer l'environnement éducatif. En 2020, 3899 écoles primaires et 190 écoles secondaires ont reçu une subvention (GESS, 2020a). Pour bénéficier de ces subventions, les écoles doivent satisfaire à un certain nombre de besoins/conditions requises en matière de gouvernance et d'établissement de rapports, notamment la mise en place d'un organe de gouvernance scolaire et l'élaboration d'un plan d'amélioration scolaire comprenant un budget. Les écoles peuvent fixer leurs propres priorités dans le cadre des paramètres des subventions, mais elles sont encouragées à investir dans des ressources et des activités qui augmenteront la scolarisation et l'assiduité des filles. Pour garantir la redevabilité des transferts en espèces et des subventions scolaires, GESS utilise la technologie du téléphone mobile pour capturer la présence des individus et des enseignants via des rapports SMS, qui sont téléchargés dans une base de données centrale. Les écoles qui reçoivent des subventions sont censées faire régulièrement un rapport via le système de suivi et d'assiduité scolaire (GESS, 2020b).

TRANSFERTS MONÉTAIRES D'URGENCE PENDANT LE COVID-19

Certaines filles ont vu le mariage comme une solution pour pouvoir s'offrir ce dont elles ont besoin. Avec cet argent, elles achèteront ce dont elles ont besoin et attendront également la réouverture des écoles pour pouvoir y retourner.

— Esther, 16 ans, Djouba, Soudan du Sud, juin 2020, citée dans GESS (2020c)

ÉTUDE DE CAS 2 :

TRAVAILLER AVEC LES FILLES ISSUES DES COMMUNAUTÉS PASTORALES EN SOMALIE

Le projet SOMGEP-T de CARE, financé par l'initiative mondiale UKAID CE, soutient 27 146 adolescentes dans 199 écoles des zones rurales et reculées de la Somalie, la plupart situées le long des zones frontalières contestées dans les États du Somaliland, du Puntland et du Galmudug. Ces zones sont touchées par une combinaison de sécheresses récurrentes, de conflits de clans, de violents affrontements frontaliers et, plus récemment, de la crise de COVID-19. Rien qu'en 2019, 20 % des écoles soutenues par le projet ont été touchées par des conflits, ce qui a entraîné des fermetures prolongées d'écoles. La proportion d'élèves/pasteurs dans la population varie de 19 % à 65 % dans les localités où le SOMGEP-T est mise en œuvre (UNFPA, 2014). De nombreux ménages soutenus par le SOMGEP-T dépendent au moins partiellement du pastoralisme comme moyen de subsistance et pour leurs besoins alimentaires de base, 64 % possèdent des chèvres et/ou des moutons et 11 % possèdent des chameaux (Miettunen et al., 2020).

Le taux national brut de scolarisation dans le primaire pour les populations pastorales de toute la Somalie n'est que de 3 %, alors que la moyenne nationale est de 32 % (MdE, 2017). Ce sous-groupe de population fait face à plusieurs niveaux d'exclusion : 35 % des ménages du SOMGEP-T sont en insécurité alimentaire et 62 % n'ont pas un accès fiable à l'eau potable (Miettunen et al., 2020), 23 % ne consomment pas régulièrement d'aliments riches en protéines et leurs résultats d'apprentissage étaient nettement inférieurs à la moyenne, ce qui reflète leur privation nutritionnelle (Miettunen et al., 2020). La sécheresse récurrente a poussé de nombreuses familles à se déplacer vers de nouveaux pâturages et sources d'eau et certaines ont perdu du bétail. La nécessité de migrer, combinée aux pertes économiques, a réduit la probabilité que leurs enfants soient scolarisés et restent à l'école, en particulier les filles. Au début du projet en 2017, 42 % des filles âgées de 10 à 19 ans étaient déscolarisées (Ha et Forney, 2018), 32 % de ces filles avaient abandonné l'école ou ne s'étaient pas inscrites parce que la famille avait déménagé (Ha et Forney, 2018). La migration des adolescents non accompagnés est également courante, et la majorité des garçons et des filles migrants ne vont pas à l'école (Ha et Forney, 2018). En moyenne, 0,4 fille a quitté un ménage en 2018-2019, soit deux filles pour cinq ménages (Miettunen et al., 2020). Parmi ces filles, 25 % sont allées vivre avec d'autres membres de la famille, parfois comme aides ménagères (Miettunen et al., 2020). Les aidants ont signalé qu'une grande proportion des filles souffraient d'anxiété grave (16 %) ou de dépression (13 %) (Ha et Forney, 2018). Pendant la crise de COVID-19, les taux d'anxiété et de dépression ont grimpé en flèche, 55 % des adolescentes ont signalé une augmentation de l'anxiété et 53 % ont signalé une augmentation de la dépression (CARE, 2020b).

PASTORALISME, CHANGEMENT CLIMATIQUE ET ENFANTS DÉSCOLARISÉS

Comme vous le savez, la communauté a été confrontée à une grande sécheresse qui lui a fait perdre tous ses animaux qu'elle utilisait pour se nourrir, et toute la communauté est revenue dans la ville. Mais ils n'ont pas d'argent pour inscrire les enfants à l'école. Par exemple, vous pouvez voir une famille qui a cinq enfants à la maison et les cinq ne sont pas inscrits parce qu'ils n'ont pas de revenu pour les inscrire. Et il y a 20 à 30 familles qui ont des enfants non scolarisés à cause de problèmes économiques.

— Mère, discussion de groupe réalisée à la suite de la sécheresse de 2017, qui a déplacé 926 000 personnes à travers la Somalie

Source, PNUD, 2017, document de programme non publié examiné pour l'étude de cas.

L'intervention du SOMGEP a été affinée progressivement, sur la base des résultats d'une étude longitudinale qui a permis à l'équipe du projet de comprendre les facteurs qui influencent l'apprentissage des jeunes filles des programmes d'éducation alternative à l'éducation formelle ou aux moyens de subsistance, et comment ils évoluent dans le temps. Le projet a travaillé avec les CEC pour inscrire les filles dans l'éducation formelle et dans deux niveaux d'éducation alternative, ce qui a donné aux filles plus âgées l'opportunité de participer à des programmes d'éducation alternative. Ce qui a donné aux filles plus âgées la possibilité de retourner à l'école. Les CEC, les mères et les chefs religieux ont été sensibilisés aux perceptions négatives des filles pastorales, considérées comme «vouées à l'échec». La formation et le suivi des enseignants ont aidé les enseignants à adopter des évaluations formatives et à développer des compétences pour soutenir leurs élèves qui avaient des difficultés

à lire, écrire et compter. Les élèves ont également reçu des cours d'économie ce qui a renforcé la pertinence du contenu et l'esprit d'entreprise, la pertinence du contenu et la préparation à l'entrepreneuriat. Pour répondre aux problèmes d'isolement social, d'exclusion et d'exclusion sociale, le projet a été mis en œuvre dans le cadre d'un programme de formation. Le projet a travaillé avec les points focaux de genre du Ministère de l'environnement pour former des mentors qui dirigent des forums d'éducation des filles qui visaient à aider les filles à développer des compétences de leadership et à fournir un soutien entre pairs.

SOLUTIONS LOCALES POUR PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

En tant que CEC, nous aidons celles et ceux qui ont besoin de notre aide. De nombreux enfants nomades sont partis et sont déscolarisés pour de nombreuses raisons, mais la principale raison est le fait que de nombreuses familles déménagent dans différentes régions en raison de la sécheresse. Ainsi, les étudiants nomades sont déscolarisés lorsque leurs familles déménagent. Donc, ce que nous faisons en tant que CEC, c'est de trouver des logements pour celles et ceux qui ne veulent pas déménager avec leur famille afin de poursuivre leurs études à l'école.

— Membre du CEC, groupe de discussion dans une école éloignée

Source : CARE, 2019, document de programme non publié examiné pour étude de cas

Une combinaison de soutien scolaire, y compris des cours de rattrapage, le développement des compétences en leadership des filles, des réseaux de soutien par les pairs et une action menée par les filles pour soutenir les étudiantes en difficulté et le suivi des CEC avec les ménages d'éleveurs/pasteurs nomades pour s'assurer que l'assiduité et le maintien à l'école ont eu un impact positif sur l'apprentissage et le maintien à l'école des filles. Au début du projet (2017), posséder des chèvres ou des moutons était un indicateur de scores inférieurs en alphabétisation et en apprentissage des notions de calcul de base (Ha et Forney, 2018). Lors du troisième cycle d'évaluation (2019), les filles dont les familles possédaient des chèvres ou des moutons avaient des gains significativement plus élevés que la comparaison en apprentissage des notions de calcul de base (6 points de pourcentage) et en alphabétisation financière (9 points de pourcentage) (Miettunen et al., 2020). Le projet a augmenté les taux de transition de 11 points de pourcentage en 24 mois, par rapport à un gain de 7,8 points de pourcentage dans les communautés de comparaison (Miettunen et al., 2020).

L'intervention SOMGEP-T a donné la priorité à l'évolution des normes sociales et au renforcement des structures locales et étatiques, telles que les CEC, les référents sur le genre et les bureaux régionaux/districts de l'éducation. L'approche intégrée du projet a aidé les communautés à faire surface et à s'attaquer aux causes sous-jacentes des mauvais résultats scolaires et de l'abandon scolaire, telles que la VBG, les problèmes de santé mentale et la discrimination. Les défenseurs locaux de l'égalité des sexes, les CEC, les mères, les chefs religieux et les filles participant aux forums d'autonomisation des filles, ont construit de solides réseaux locaux pour soutenir les groupes marginalisés, y compris les éleveurs nomades. Ces approches ont assuré la préparation à la durabilité : par exemple, 58 % des CEC fournissent un soutien financier aux étudiants marginalisés et 78 % assurent systématiquement un suivi des cas d'abandon (Miettunen et al., 2020).

Je crois qu'elle continuera [son éducation] parce qu'elle a beaucoup de soutien de ses amis. Si elle ne comprend pas la leçon, il vaut mieux demander aux enseignants de s'assurer qu'elle comprenne.

Elle a appris les maths depuis que ses amis l'ont aidée et son enseignant l'a également aidée, donc je pense qu'elle a compris.

— Filles répondant à une vignette demandant ce qui arriverait à une fille de pasteur nomade qui a des difficultés avec ses études, 2019

Source : CARE, 2019, document de programme non publié examiné pour étude de cas

Les résultats observés pendant la crise de la COVID-19 témoignent de la résilience des communautés : 96 % des filles soutenues par le projet ont continué à apprendre à la maison et 49 % consacrent plus de deux heures par jour à leurs études, un chiffre remarquable compte tenu de leur charge de travail supplémentaire à la maison (CARE, 2020b). De plus, le soutien des mentors du forum d'autonomisation des filles a aidé à prévenir l'escalade des problèmes de santé mentale des filles. La proportion de filles confrontées à une dépression sévère était de 12 points de pourcentage inférieure parmi celles qui ont reçu le soutien d'un mentor

que celles qui n'en ont pas reçu (CARE, 2020b). Une étude réalisée en parallèle par le projet Adolescent Girls' Education in Somalia (Éducation des Adolescentes en Somalie), qui utilise une approche similaire à celle de SOMGEP-T dans les zones touchées par le conflit de Banaadir, Jubaland et du Sud-Ouest, a indiqué que 53 % des filles ont continué à étudier à la maison pendant la fermeture des écoles (CARE, 2020c). Malgré les défis majeurs rencontrés pendant la crise de la COVID-19, 33 % des ménages ont rencontré une situation d'insécurité alimentaire et 63 % n'avaient pas de revenus réguliers en espèces (CARE, 2020c), 39 % des filles ont continué à étudier plus de deux heures par jour, avec des gains significativement plus élevés dans les résultats en alphabétisation et apprentissage des notions de calcul de base que parmi le groupe de comparaison (CARE, 2020c).

L'importance des CEC dans la gouvernance des écoles est reconnue par le Ministère de l'éducation fédéral et des États et incluse dans le plan stratégique du secteur de l'éducation. Alors que les écoles ont rouvert en Somalie en août-septembre 2020, le soutien des CEC dans le suivi des cas de décrochage scolaire a été essentiel pour garantir que les étudiants les plus vulnérables, y compris les pasteur-es nomades déplacé-es, retournent à l'école. Le rôle des mentors est également essentiel pour fournir le soutien psychosocial dont les filles les plus gravement touchées ont besoin. Le plan d'intervention en cours comprend la mobilisation des comités communautaires pour soutenir la sensibilisation sur le retour à l'école et préparer les chefs d'établissement et les référents à fournir un soutien psychosocial dans les écoles (CARE, 2020c). La résilience de ces structures communautaires offre une option durable de relèvement, car elles augmentent la portée et l'efficacité du plan d'intervention, en particulier parmi les filles les plus vulnérables. Elles peuvent fournir une occasion unique d'offrir à ces filles un soutien supplémentaire adapté à leurs besoins spécifiques afin qu'elles puissent réussir leur scolarité.

ÉTUDE DE CAS 3 : KENYA :

INTÉGRER LES PROGRAMMES APRÈS L'ÉCOLE ET LES EFFORTS DE MOBILISATION COMMUNAUTAIRE

Le Kenya Equity in Education Project (KEEP – Projet d'Équité dans l'Éducation du Kenya), maintenant dans sa deuxième itération, est une intervention de cinq ans mise en œuvre de 2017 à 2022 par World University Service Canada et son principal partenaire local, Windle International Kenya, qui ont travaillé dans les camps de réfugiés de Dadaab et de Kakuma au Kenya et dans les communautés d'accueil environnantes depuis 2011.²⁷ La vision de KEEP II est de créer des conditions d'apprentissage qui permettront à environ 20 673 filles marginalisées des camps de réfugiés de Kakuma et de Dadaab et des communautés d'accueil vulnérables environnantes d'améliorer leur apprentissage et leurs résultats socio-économiques. Toutes les bénéficiaires de KEEP II répondent aux critères de « hautement marginalisé » du CE : elles sont confrontées à des obstacles importants à l'éducation en raison de la pauvreté, d'attitudes socioculturelles négatives, de mariages et de grossesses précoces, du fardeau des tâches ménagères importantes et/ou d'un manque de soutien parental.

Les camps de réfugiés de Kakuma et Dadaab existent depuis 29 ans dans les zones reculées, arides et semi-arides du nord du Kenya. Les communautés kényanes y sont défavorisées car la croissance économique et le progrès social ont été lents à atteindre les populations locales vulnérables vivant dans ces zones. Il y a une pauvreté extrême, de faibles niveaux d'alphabétisation et un accès très limité à l'éducation. À Kakuma en 2020, le HCR avait enregistré environ 157 755 personnes réfugiées, principalement des Sud-Soudanais, dont la majorité sont en âge d'aller à l'école, y compris de nombreux enfants rapatriés des camps de Dadaab qui vivent avec des familles, des parents et des amis à Kakuma mais ne sont pas officiellement scolarisés (HCR, 2020e). On estime que 41,3 % de la population totale sont des jeunes âgés de 18 à 35 ans, dont 57,7 % sont des hommes et 42,3 % des femmes. La population réfugiée de Dadaab est d'environ 217 516 personnes, 35,7 % du total sont des jeunes, dont 51 % sont des hommes et 49 % des femmes. La population de Dadaab diminue, en raison d'un appel du gouvernement kényan à accélérer le rapatriement de la population réfugiée somalienne (HCR, 2020e).

La théorie du changement KEEP II repose sur l'idée que les conditions d'apprentissage idéales sont créées par des relations de soutien mutuel entre l'apprenante, l'école et la maison. Une apprenante qui est autonome est mieux à même de se défendre elle-même. Lorsque ses parents sont engagés dans le processus éducatif, l'école est sous pression pour offrir une meilleure éducation de qualité et améliorer la qualité de l'enseignement. Cela crée un environnement plus favorable à l'apprentissage des filles en salle de cours et à l'école. Enfin, lorsque les conseils de gestion des écoles, les associations de parents d'élèves et d'enseignants et les autorités éducatives locales et nationales sont impliqués dans chacun de ces processus, les gains réalisés sont susceptibles de s'institutionnaliser et de dépasser les chronologies du projet. KEEP II offre des bourses à 178 filles, soutient des programmes de rattrapage et d'apprentissage de la vie pour les filles non scolarisées et à risques, accorde des transferts monétaires aux filles vulnérables, offre des conseils psychosociaux et investit dans la formation des enseignants pour produire des résultats d'apprentissages de qualité (personnel du programme KEEP, communication personnelle, 2020).

KEEP II cherche à éliminer les obstacles du côté de l'offre et du côté de la demande à l'éducation des filles et reste adaptable à un contexte fluide et aux leçons apprises. Au départ, les facteurs liés à l'offre tels que les infrastructures scolaires, la qualité des services d'enseignement et de conseil et une gouvernance scolaire efficace sont moins susceptibles de déterminer l'accès et le maintien que les facteurs liés à la demande, tels que la pauvreté, le fardeau des tâches domestiques qui réduisent le temps d'étude et le mariage précoce ou la grossesse précoce.²⁸ Les données de base révèlent que certaines voies de transition pour les filles, telles que les formations religieuses et autres formations communautaires, sont souvent négligées, et que les voies existantes, telles que l'EFTP, sont exagérément mises en avant, malgré leur manque de pertinence. KEEP II a initialement fourni des campagnes de sensibilisation communautaire par le biais de la radio, d'un film et de dialogues communautaires, mais il a constaté que les émissions de radio à elles seules ne sont pas un moyen efficace d'échange social dans de nombreuses parties de la zone d'intervention du projet. Au lieu de cela, ils et elles ont formé des groupes d'écoute radio au niveau communautaire pour augmenter l'audience et fournir un retour structuré sur la compréhension des communautés des problèmes liés à l'éducation des filles, y compris quels messages pour surmonter les principaux obstacles devraient être transmis et comment.

27 Les activités ont été élargies dans le cadre de l'Apprentissage par l'Éducation et les Parcours d'Accès à l'Emploi, un projet financé par le Canada, qui soutiendra 1 000 jeunes femmes dans des opportunités de transition de l'école au travail.

28 Parmi celles et ceux qui ont répondu au rapport d'évaluation intermédiaire de KEEP I, 28,8 % ont déclaré qu'envoyer une fille à l'école n'était pas abordable.

Encadré 16 - Critères de sélection pour les programmes de rattrapage

Les critères d'identification des élèves peu performants en ciblant celles qui en ont le plus besoin peuvent avoir des conséquences négatives imprévues. La stigmatisation peut amener les personnes identifiées à avoir une faible estime de soi ou à se résigner à être peu performantes, ce qui réduit leur intérêt et leur engagement envers l'apprentissage. Pour atténuer cet effet, le critère doit être examiné de manière critique et les options explorées pour mélanger les élèves les plus performants et les moins performants en salle de cours. Des indicateurs de vulnérabilité clairs autres que la réussite doivent être identifiés comme un point d'entrée commun. Concevoir une approche créative de compétences mixtes pour le contenu de l'éducation de base peut changer les attitudes envers les cours de rattrapage et renforcer le plaidoyer pour des opportunités d'apprentissage prolongées. En outre, fournir des services d'orientation et de conseil centrés sur l'apprenant pour renforcer l'estime de soi et les compétences individuelles des étudiants est impératif pour changer les notions sur le soutien correctif.

Source : Auteurs, sur la base d'une communication personnelle avec le personnel du projet

KEEP II se concentre sur les adolescentes qui sont confrontées au risque le plus élevé de décrochage scolaire lors de la transition de l'éducation primaire à l'éducation secondaire. Le projet propose des cours de rattrapage pour relever deux défis clés : les mauvais résultats scolaires et le faible niveau de soutien de la communauté à l'éducation des filles. Le soutien de la communauté est essentiel et KEEP a atteint plus de 500 conseils d'administration et associations de parents d'élèves et d'enseignants. Les parents se voient proposer des sessions d'information d'une journée au cours desquelles ils et elles peuvent dialoguer avec les enseignants et enseignantes et comprendre les difficultés qui affectent la fréquentation et la réussite des filles à l'école. KEEP mobilise également des défenseurs communautaires, tels que des représentants des gouvernements locaux et nationaux et des dirigeants communautaires, pour soutenir les efforts de rattrapage. Les jeunes femmes, en qui les adolescentes ont confiance et se tournent pour les aider à réfléchir ou à répondre à des préoccupations et pressions concurrentes, sont engagées en tant qu'agents mobilisateurs communautaires. Les hommes et les garçons jouent également un rôle essentiel. Les jeunes femmes sont souvent très efficaces pour suivre les filles potentielles à risque et celles sujettes à l'abandon. Elles font un suivi à domicile si nécessaire, surveillent les progrès des filles et les orientent vers les classes de rattrapage le cas échéant.

Les enseignants de rattrapage, qui n'ont souvent aucun diplôme de formation officiel, sont embauchés pour des programmes parascolaires ou de fin de semaine. Ils reçoivent une formation aux compétences pédagogiques de base, telles que la planification et la préparation, la prestation des cours, la création d'environnements de salle de cours sûrs et inclusifs, l'évaluation et la rétroaction, et la conduite des enseignants. Les enseignants formels fournissent un soutien continu aux enseignants de rattrapage en visitant leurs classes pour observer l'enseignement et fournir des commentaires sur la maîtrise du contenu, l'enseignement et l'apprentissage interactifs, la planification et l'organisation des cours et la pédagogie. La composante mentorat et coaching est souvent le facteur clé de l'efficacité globale du programme et des résultats d'apprentissage. Les filles sont également soutenues par une technologie mobile hors ligne à faible coût qui propose des options de soutien aux enseignants. Son utilisation cohérente a permis d'améliorer les performances des apprenants. En 2019, 69 décrocheuses ont été réinscrites après avoir passé du temps dans les classes de rattrapage. Elles ont ensuite passé les examens primaires nationaux (personnel du programme KEEP, communication personnelle, 2020).

[L'apprentissage] de rattrapage nous a vraiment aidé. Lorsque vous n'avez pas compris un sujet, madame vient et vous demande quel sujet vous n'avez pas compris et ensuite elle vous explique bien. Mais à l'école, tu hésites même à poser des questions en classe parce que beaucoup de garçons ont compris et ils se moquent de toi et te regardent de haut.

— Apprenante, Kakuma

Source : WUSC et HCR (n.d.)

ÉTUDE DE CAS 4

L'ÉDUCATION DES FILLES PENDANT L'INTERVENTION LIÉE À LA COVID-19 EN AFGHANISTAN

L'Afghanistan a été fortement touché par la pandémie de COVID-19, avec plus de 37 000 cas officiellement enregistrés au 11 août 2020 (OMS, 2020) et de nombreux rapports de cas non testés (Banque mondiale, 2020b). La pandémie a gravement affecté l'économie du pays, avec la hausse des prix des denrées alimentaires et une augmentation prévue de 61 % à 72 % du taux de pauvreté en 2020 (Banque mondiale, 2020b). Les écoles primaires sont fermées depuis mars 2020 en réponse à la crise. Le Ministère de l'éducation propose des cours à distance aux étudiants du primaire et du premier cycle du secondaire via la télévision, la radio et des appareils mobiles, bien que l'accès aux cours soit limité dans les zones rurales, en raison de la couverture de diffusion restreinte, de la disponibilité des appareils et du manque d'électricité.

La crise a eu un impact négatif disproportionné sur les filles, dont l'accès aux opportunités d'apprentissage était déjà très limité. Malgré des gains importants dans l'accès à l'éducation depuis 2001, l'indice de parité entre les genres dans le primaire était de 0,74 en 2015 et l'espérance de vie scolaire moyenne était de 5,6 ans pour les filles, contre 9,5 ans pour les garçons (Pouras Consultants, 2016). Les obstacles à l'éducation des filles sont les suivants :

- Un nombre limité d'options proposées
- La distance pour se rendre à l'école et la menace de violence sur le chemin de l'école
- Lourde responsabilité dans les tâches ménagères
- Un manque d'installations sanitaires adéquates à l'école
- Absentéisme des enseignants et manque d'enseignantes
- La seconde langue des étudiants utilisée comme langue d'enseignement

De plus, les normes sexistes enracinées qui excluent les filles au niveau du ménage et de l'école contribuent également aux préjugés sexistes dans les pratiques en salle de cours (Corboz, 2018). Les fermetures prolongées d'écoles et l'accès limité à l'apprentissage à distance pendant la crise de la COVID-19 sont susceptibles d'exacerber le risque de mauvais résultats et d'abandon scolaire chez les filles.

La mise en place d'une EBC a été une stratégie clé pour accroître l'accès des filles à l'éducation dans les zones rurales et reculées d'Afghanistan (Pouras Consultants, 2016). Les cours d'EBC ont lieu dans des espaces adaptés dans les foyers locaux et sont dirigés par des enseignants qui ont été approuvés par la communauté sous la supervision des shuras (CEC). Un accord spécial avec le Ministère de l'éducation pour former des candidates sous-qualifiées pour enseigner dans les cours d'EBC a entraîné une proportion plus élevée d'enseignantes. Le ME a également investi massivement dans la formation continue pour aider ces enseignantes à obtenir les qualifications minimales. En 2015, les cours d'EBC soutenaient 329 000 étudiants (48 % de filles) et ont réussi à augmenter le maintien des filles et leur transition vers les classes supérieures dans les zones rurales et reculées (Pouras Consultants, 2016). Une étude longitudinale récente réalisée par le projet Steps Towards Afghan Girls' Educational Success (STAGES) II, financé par UKAID, a montré que 98 % des filles fréquentant les cours d'EBC étaient restées à l'école (Wang et McAneney, 2019).²⁹ Des données antérieures du projet EEA-3 financé par le Ministère australien des Affaires étrangères et du Commerce indiquaient que 90 % des filles diplômées des cours d'EBC du premier cycle du secondaire étaient passées au lycée, ce qui indique un changement majeur dans les normes de genre, le soutien parental et l'investissement dans l'éducation des filles (CARE, 2016).

La pandémie de COVID-19 a entraîné la fermeture de tous les établissements d'enseignement, y compris les écoles publiques ordinaires et les classes communautaires. La situation a suscité des inquiétudes quant à la capacité des filles des zones rurales et éloignées de continuer à étudier pendant la pandémie. Les prestataires d'EBC ont travaillé avec le ME pour développer des solutions alternatives, y compris la fourniture de matériel d'apprentissage à domicile inclusif pour les enfants n'ayant pas accès à la télévision ou à l'éducation mobile. Des données récentes indiquent que ces efforts ont largement réussi à accroître l'accès des filles à l'enseignement à distance. Une étude réalisée par le projet STAGES II avec des étudiant·es d'EBC et d'EA dans des zones rurales et reculées de huit provinces d'Afghanistan en juin 2020 a indiqué que 99 % des filles participaient à une forme d'apprentissage à distance (STAGES II, 2020). Il s'agit d'un taux étonnamment élevé, compte tenu des multiples obstacles mentionnés ci-dessus. Il reflète une évolution constante du soutien parental à l'éducation. Parmi les 99 %, 82 % étudiaient par elles-mêmes en utilisant le matériel fourni par le projet, tandis que 10 % utilisaient la télévision, 7 % la radio et 18 % les téléphones portables. 65 % recevaient le soutien de membres de la famille

²⁹ STAGES II est dirigé par l'Aga Khan Foundation, en partenariat avec CARE, Save the Children, Catholic Relief Services, Aga Khan Education Services et l'Afghan Education Production Organisation, avec un financement supplémentaire de UKAID et USAID.

(STADES II, 2020). Des modèles sexistes sont évidents dans l'accès à l'apprentissage à distance, avec 13 % des garçons âgés de 6 à 10 ans ayant accès à l'apprentissage via la télévision, contre 6 % des filles du même âge (STADES II, 2020). Parmi les 11-15 ans, 15 % des garçons accédaient à des programmes éducatifs via la télévision, contre 9 % des filles dans les mêmes ménages (STADES II, 2020).

L'accès des filles aux apprentissages à distance est également limité par leurs responsabilités ménagères : seulement 43 % des filles âgées de 11 à 15 ans dans l'étude STAGES II passaient plus de deux heures par jour à étudier à la maison (STAGES II, 2020). On estime que 26 % des filles ont déclaré que le temps consacré aux tâches ménagères avait augmenté depuis le début de la crise de la COVID-19. Cette proportion était plus élevée à Herat (58 %), Takhar (46 %) et Ghazni (33 %), ce qui pourrait refléter les différences régionales dans les taux d'infection et le fardeau économique causé par la pandémie (STADES II, 2020). Malgré ces obstacles, 97 % des parents ont affirmé que leurs filles âgées de 11 à 15 ans retourneraient à l'école à la réouverture des classes, indiquant un changement dans le soutien à l'éducation des filles (STADES II, 2020).

Néanmoins, la disponibilité limitée du temps pour étudier à la maison entraînera probablement des pertes d'apprentissage persistantes pour les filles. De plus, la pandémie a un impact sévère sur la santé mentale des adolescentes : 30 % des adolescentes interrogées dans l'étude STAGES II ont déclaré se sentir déprimées et 30 % ont déclaré avoir un niveau élevé d'anxiété sur une base quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle (STAGES II, 2020). Des taux élevés de problèmes de santé mentale sont susceptibles d'affecter la capacité des filles à étudier à la maison, ainsi que la proportion de celles qui retourneront à l'école. En réponse à ces conclusions, les partenaires de STAGES II ont adapté leur programmation pour donner la priorité au soutien au bien-être des étudiants et des autres acteurs pendant la pandémie. Cela comprenait la fourniture d'une formation de base et de perfectionnement en premiers soins psychologiques aux enseignants et aux membres de la shura.

Reflétant ces besoins, le plan national d'intervention à la COVID-19 du Ministère de l'éducation comprend des dispositions spécifiques pour encourager les filles à retourner à l'école après la pandémie, notamment en embauchant 10 000 enseignantes dans les zones rurales et en construisant des écoles pour les filles (Ministère de l'éducation, Afghanistan, 2020). En juillet 2020, le Ministère de l'éducation en Afghanistan a reçu le soutien du GPE pour déployer son plan d'intervention et de relèvement afin d'atténuer l'impact de la pandémie, en particulier pour les filles et les autres étudiants vulnérables.³⁰ Cela comprenait un soutien au recrutement de 1 500 nouveaux enseignants, en particulier des enseignantes, et la fourniture d'une formation continue pour aider les enseignants à utiliser des méthodologies inclusives et centrées sur l'enfant et à évaluer en continu les compétences des étudiants. Cette subvention aidera également les enseignants et les shuras (conseils de gestion des établissements scolaires) à mener une campagne locale pour améliorer l'accès à l'éducation des enfants qui travaillent et des filles à risques de mariage précoce, et pour offrir des cours d'apprentissage accéléré et de rattrapage à 312 500 enfants, avec un accent particulier sur les filles, les PDIP et les rapatriés. Ces mesures reflètent une approche de « reconstruire mieux » en matière de genre et d'équité et pourraient constituer un tournant pour le personnel enseignant féminin, non seulement en atténuant les effets de la pandémie, mais également en réduisant un écart historique entre les sexes dans l'éducation primaire.

30 Le GPE a accordé une subvention de 11 millions de dollars (juillet 2020-juin 2021) au Ministère de l'Éducation de l'Afghanistan dans le cadre de sa fenêtre de financement accéléré COVID-19.

ÉTUDE DE CAS 5 :

ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE BASÉE SUR LE JEU SOUTENANT LES FILLES ET LES FEMMES ROHINGYA AU BANGLADESH

Le modèle de laboratoire de jeu humanitaire de BRAC utilise une approche à deux volets dans les communautés Rohingya du Bangladesh : il offre aux filles et aux garçons âgés de 0 à 6 ans des opportunités éducatives basées sur le jeu et offre des opportunités d'apprentissage et d'emploi pour les jeunes femmes Rohingya, dont beaucoup travaillent à l'extérieur de la maison pour la première fois. Le modèle de laboratoire de jeu humanitaire, qui a un programme scolaire (curriculum) basé sur le jeu ancré dans les activités sociales et culturelles des Rohingya, dispose également de para-conseillers qui fournissent une assistance psychosociale aux membres de la communauté qui ont subi un degré élevé de traumatisme. Les activités basées sur le jeu sont un moyen optimal d'aider les enfants à apprendre, de promouvoir le développement des compétences linguistiques, sociales et émotionnelles et de favoriser la créativité et l'imagination.

Les compétences de leadership et d'agence que les filles sont capables de développer dans leurs premières années leur donnent une fondation essentielle pour l'apprentissage et le développement futurs. Le modèle de laboratoire de jeu humanitaire a conçu le programme basé sur le jeu spécifiquement pour autonomiser les filles et renforcer leur confiance en elles. Initialement, il a été observé que de nombreux jeux étaient sexués, que les garçons et les filles ne jouaient qu'à certains jeux, les deux groupes étant séparés. Le BRAC a apporté son soutien à la création de jeux réunissant garçons et filles et a formé les animateurs pour encourager les filles à prendre en charge les activités réalisées au cours des sessions, les garçons prenant traditionnellement la tête. Cela a appris aux enfants à accepter des rôles non traditionnels et à partager les responsabilités de leadership. À la fin de 2019, environ 20 000 filles ou plus avaient participé aux laboratoires de jeux humanitaires dans les camps de Rohingya du district de Cox's Bazar au Bangladesh. De plus, 1 121 femmes Rohingya travaillaient comme animatrices, appelées animatrices de jeux et mères volontaires. Elles étaient payées conformément aux directives du secteur et aux politiques du gouvernement du Bangladesh.

Le modèle de laboratoire de jeu humanitaire fait partie de la plus grande opération d'intervention d'urgence au monde. En août 2017, presque un million de Rohingya ont fui la Birmanie vers le Bangladesh pour échapper à la persécution et à la violence. Cela a créé le camp de réfugiés de Cox's Bazar, le plus grand au monde (HCR, 2020d). Les taux d'alphabétisation parmi les adultes Rohingya de plus de 15 ans sont très faibles, tout comme la scolarisation (Bhatia et al., 2018). Dès le début, la crise a pris un caractère particulièrement sexiste. On estime que 52 % de la population réfugiée sont des femmes et des filles, 85 % sont des femmes et des enfants et 16 % des ménages sont dirigés par des femmes. Les filles sont particulièrement exposées au mariage des enfants, à l'exploitation sexuelle, aux abus et à la négligence (Groupe de travail intersectoriel sur le genre dans l'action humanitaire, 2019). Selon Tay et al. (2018), la culture traditionnelle Rohingya est généralement conservatrice. Les hommes sont souvent les principaux décideurs et le mariage est le principal moyen pour les femmes et les filles Rohingya d'atteindre la sécurité sociale et économique, car elles sont traditionnellement découragées de travailler. L'une des rares raisons acceptables pour une femme Rohingya en Birmanie de quitter la maison est pour se rendre dans des services de santé, en particulier si c'est pour leurs enfants. Dans les camps du Bangladesh, la violence sexuelle et la VBG restent un problème répandu (Tay et al., 2018).

Le modèle de laboratoire de jeu humanitaire est opérationnel depuis fin 2017, avec le financement de plusieurs donateurs, dont Porticus, Open Society Foundations et l'UNICEF. Depuis décembre 2018, BRAC travaille en partenariat avec Sesame Workshop, le Comité International de Secours (IRC), le Global TIES for Children de l'Université de New-York et la Fondation LEGO pour affiner et étendre le modèle. Le modèle comprend une intervention de groupe à domicile pour les enfants de 0 à 2 ans et leurs mères, qui propose des séances sur le bien-être psychosocial et la stimulation de l'enfant. Les séances sont animées par des Mères Volontaires Rohingya et des para-conseillers de la communauté d'accueil bangladaise. Les Mères Volontaires, dont beaucoup sont peu alphabétisées et n'ont jamais travaillé à l'extérieur de leur foyer auparavant, reçoivent une formation de base par un groupe de para-conseillers qui sont choisis pour devenir maîtres formateurs/formatrices. Leur formation se concentre sur le contenu du développement de la petite enfance, les objectifs du programme, les rôles et les responsabilités des volontaires, comment animer efficacement les séances et comment fournir un soutien psychosocial. Les Mères Volontaires bénéficient également de séances de perfectionnement mensuelles. Fin 2019, 470 Mères Volontaires Rohingya étaient employées par BRAC.

Pour les filles et les garçons âgés de 2 à 6 ans qui participent au laboratoire de jeu humanitaire, l'intervention se déroule dans des centres d'apprentissage locaux et des groupes à domicile. Le programme scolaire s'appuie

sur des éléments culturels rohingyas tels que les Kabbiyas (rimes) et les Kissas (histoires), les activités de loisirs physiques et l'art. De jeunes femmes Rohingya, dont beaucoup n'ont terminé que l'école primaire ou le début de l'école secondaire, servent d'animatrices de jeu. Elles reçoivent une formation de base de cinq jours, suivie d'un perfectionnement mensuel. La formation se concentre principalement sur le développement de la petite enfance, y compris le jeu, le soutien psychosocial de base et la protection de l'enfant. Jusqu'en juin 2018, le BRAC employait 268 animateurs rohingyas dans les centres du *Humanitarian Play Lab* ; ce nombre est monté à 608 en 2019, soit une augmentation de 127 % en un an. En 2019, 50 jeunes animateurs rohingyas organisaient des activités de groupe à domicile pour les enfants âgés de 2 à 4 ans. Les animateurs ont affirmé que les allocations ou salaires perçus leur ont permis pour la toute première fois d'augmenter leur revenu familial. Cela leur permet également d'acquérir de l'expérience et des compétences qui pourraient ensuite les aider à trouver un emploi, s'ils et elles revenaient un jour en Birmanie.

Le suivi régulier du programme a révélé l'impact positif de l'intervention du *Humanitarian Play Lab* sur les filles. Les parents interrogés ont déclaré avoir constaté des changements chez leurs filles : « Ma fille Khurshida parle davantage, elle est capable de réciter des Kabbiyas, elle connaît l'alphabet en anglais et joue plus volontiers avec d'autres enfants depuis qu'elle a fréquenté les *Humanitarian Play Lab*. » « Ma fille [Minara] a grandi à la fois mentalement et physiquement après avoir assisté aux séances. Elle parle mieux et gère mieux ses émotions. » Le suivi du projet indique également que les animateurs et animatrices montrent une amélioration de leurs connaissances sur le développement de l'enfant, l'assistance psychosociale et l'apprentissage par le jeu. Plusieurs recherches menées en 2019 par la James P. Grant School of Public Health, l'Université BRAC et le BRAC Institute of Governance and Development ont également constaté que l'intervention *Humanitarian Play Lab* a eu un impact positif sur les enfants dans un contexte d'urgence, bien que ces recherches n'aient pas été désagrégées par genre (Khanam et Afsana, n.d. ; Tasnim et al., 2019).

ÉTUDE DE CAS 6 :

JORDANIE : OPPORTUNITÉS POUR LES JEUNES FEMMES RÉFUGIÉES D'AMÉLIORER LEURS CONDITIONS DE VIE GRÂCE AUX APPRENTISSAGES

Le Jordan Youth Program (JYP) du NRC prépare les jeunes ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire (16 ans) à suivre des voies de subsistance, d'engagement social et de formation continue. Lancé en 2013 et toujours opérationnel aujourd'hui, le JYP constitue le plus important programme d'apprentissage pour les jeunes syriens dans les quatre centres de jeunesse des camps de réfugiés d'Al-Azraq et d'Al-Za'atari. Le programme s'adresse à 4 000 jeunes par an, de l'âge de 16 ans, lorsque l'éducation formelle obligatoire prend fin, jusqu'à l'âge de 32 ans. Bien que le programme continue d'offrir les éléments clés de la trousse d'éducation des jeunes de NRC, comme la formation technique et professionnelle, l'éducation informelle et les aptitudes à la vie quotidienne, NRC a pris la décision stratégique d'aller au-delà de son portefeuille d'éducation standard et d'aborder l'apprentissage des jeunes et le développement de la main-d'œuvre d'une manière plus souple et holistique (personnel du programme du NRC, communication personnelle, 2020).

Près de 30 000 jeunes syriens âgés de 15 à 32 ans vivent actuellement dans des camps de réfugiés en Jordanie (UNHCR Camp Data, 2019) ; parmi eux, environ 49 % sont des hommes et 51 % des femmes. Les adolescents et les jeunes réfugiés font face à de nombreux obstacles pour accéder aux voies de subsistance traditionnelles et ont des motivations différentes pour acquérir de nouvelles aptitudes et compétences. Cela peut être dû à l'introduction de la certification, à l'évolution du programme au fil du temps pour répondre aux besoins de la communauté et au fait que seul un nombre restreint de réfugiés retournent en Syrie.

Le JYP recrute, forme et encourage des hommes et des femmes de la communauté locale à devenir animateurs/animateuses du programme. Les valeurs de NRC sont au cœur de la programmation, **Bien-être : Développement personnel, social et émotionnel des jeunes**.³¹ Les quatre centres de jeunesse sont des lieux sûrs qui permettent aux jeunes de s'exprimer, de partager et de développer des relations avec leurs camarades et les animateurs et animatrices, grâce à des activités sociales et récréatives structurées, intégrées à l'apprentissage et permettant l'acquisition de nouvelles compétences. Le programme d'acquisition des compétences du JYP a obtenu une certification nationale et internationale. Des études supérieures diplômantes et des cours à distance sont proposés grâce à des partenariats académiques stratégiques, et des formations ou stages d'apprentissage encadrés sont accessibles en fonction du niveau de participation communautaire et des budgets alloués dans les camps. Les activités d'engagement civique permettent également aux jeunes d'utiliser leurs compétences pour aider les autres de manière pratique, et de renforcer les perceptions positives et les relations entre les jeunes et leurs communautés. Le NRC estime que cela a légitimé l'éducation et les connaissances, en particulier dans un contexte d'urgence prolongée, grâce à l'utilisation des moyens d'apprentissage expérientiel comme levier transversal essentiel à la consolidation de la paix communautaire, au développement personnel et émotionnel, et à la protection des moyens de subsistance.

Une évaluation indépendante du programme menée par la Women's Refugee Commission (2016) a révélé que 95 % des participants du JYP considèrent les activités comme pertinentes et essentielles pour développer des compétences techniques agiles ; 100 % des participantes, confrontées à des obstacles sociaux et culturels pour accéder à l'éducation et au travail, subissent des pressions conjugales et sont souvent découragées par les membres de leur famille dans leur recherche d'emploi à l'extérieur des camps, elles déclarent cependant que leur confiance en elles s'est améliorée suite à leur engagement dans les centres. Chaque année, la stratégie pour l'égalité des sexes est repensée afin de trouver de nouvelles façons d'attirer les filles et les jeunes femmes dans les centres et de les impliquer dans la démarche. En 2020, le NRC a organisé un cours de menuiserie destiné aux jeunes femmes, avec un contenu adapté, pour les inciter à sortir de leurs rôles traditionnels en leur montrant l'utilité d'apprendre à fabriquer des produits que les femmes peuvent être plus susceptibles de fabriquer, de vendre ou d'acheter, comme des boîtes à bijoux plutôt que des clôtures.

Les centres de jeunesse disposent d'espaces d'apprentissage dédiés aux femmes, de laveries et d'équipements sanitaires réservés aux femmes ainsi que des garderies. Cela augmente non seulement la participation des jeunes femmes au programme, mais aussi le nombre de formatrices et d'animatrices disponibles. Les animatrices plus âgées et les jeunes diplômées s'engagent dans une importante action de sensibilisation communautaire. Elles organisent des journées portes ouvertes dans les centres d'apprentissage et rencontrent individuellement les familles pour discuter de l'importance pour les filles d'acquérir de nouveaux savoir-faire,

³¹ Cette méthode d'apprentissages mixtes repose sur les bonnes pratiques établies par l'USAID, ainsi que sur les théories socio-constructivistes de la psychologie de l'éducation selon lesquelles l'apprentissage est meilleur lorsqu'il y a des interactions positives avec les autres, et notamment dans le cadre d'un apprentissage expérientiel collaboratif.

de nouvelles compétences, de disposer du soutien de leurs camarades et d'un accompagnement. Tous ces éléments reflètent l'augmentation des taux de rétention et d'achèvement des programmes du NRC au fil du temps. Les données du NRC révèlent que 25 % des femmes qui participent à leur programme sont plus susceptibles de poursuivre leur apprentissage, 17 % déclarent faire plus de bénévolat dans leurs communautés et 16 % déclarent utiliser leurs compétences pour trouver du travail, bien que ce soit toujours difficile, étant donné le peu d'opportunités dans les camps (NRC, document du programme non publié, 2020).

Ma mère est une couturière bien connue dans le camp, l'argent qu'elle gagne en confectionnant des vêtements constitue la seule source de revenus de notre famille. J'ai toujours voulu apprendre la couture et c'est pour cette raison que je me suis inscrite au programme du Conseil Norvégien pour les Réfugiés (NRC). J'ai participé aux niveaux 1 et 2 du programme, où j'ai pu apprendre et mettre en pratique mes compétences. J'en suis maintenant au niveau 3 qui me permet déjà d'avoir un revenu. Une fois que j'ai acquis les compétences en couture que je voulais, la communauté a commencé à demander mes services régulièrement. Désormais, je suis sur le point de pouvoir aider ma mère à subvenir aux besoins de notre famille.

— Fatema, 24 ans, réfugiée syrienne en Jordanie

Source : CNR, 2020, document de programme non publié

Le JYP comprend trois niveaux distincts. **Niveau 1 : Les cours de formation professionnelle diplômante, en anglais et dans les TIC** durent environ trois mois et donnent accès à diverses professions qualifiées. Les cours de langues et de Technologies de l'Information et de la Communication sont dispensés en collaboration avec des partenaires du secteur privé. Par exemple, les cours d'anglais (principalement destinés à préparer à l'enseignement supérieur), sont dispensés selon une approche d'apprentissage mixte et sont certifiés par l'Université d'État de l'Arizona. Tous les cours de Technologies de l'Information et de la Communication sont certifiés par Specto et internationalement reconnus par la Fondation European Computer Driving License. Des savoir-faire pratiques et des compétences générales intégrées au programme d'apprentissage professionnel sont enseignés en partenariat avec la Fondation internationale pour la jeunesse. Les cours d'enseignement professionnel technique sont certifiés par la Commission de développement des compétences techniques, qui relève du ministère du travail jordanien et certifie toutes les formations professionnelles en Jordanie. Le NRC a un partenariat avec Qualifi qui garantit la qualité du contenu et fournit une certification internationale.³² Cela améliore la reconnaissance des titres de formation au-delà des frontières dans le cadre de mesures durables sur le long terme.

Jeunes au **Niveau 2 : Les stages d'apprentissage encadrés** peuvent se poursuivre jusqu'à ce niveau après l'obtention du diplôme du niveau 1. À ce niveau, ils et elles utilisent les compétences qu'ils et elles ont acquises pour concevoir des projets avec et pour leurs communautés. Il peut s'agir de la fabrication de meubles sur mesure pour les personnes handicapées ou d'uniformes scolaires pour les enfants inscrits à l'école. Les jeunes travaillent trois heures par jour, cinq jours par semaine pendant trois mois et perçoivent la rémunération horaire minimum. À la fin du niveau 2, les jeunes auront acquis les savoir-faire et les compétences nécessaires pour accéder à l'emploi. Le panel de compétences fourni permet aux jeunes d'accéder aux informations et aux ressources nécessaires à leur recherche d'emploi, ils et elles disposent également de conseils d'orientation professionnelle. Ces conseils et ces ressources sont indispensables pour accompagner les jeunes dans leur choix de vie et de carrière, même s'ils et elles choisissent de quitter le programme après le niveau 1 ou le niveau 2.

Jeunes au **Niveau 3** : Les activités rémunératrices, comme les stages d'apprentissage encadrés post-niveau 2, donnent la possibilité de travailler en autonomie sur des projets personnels dans des ateliers des centres du NRC. Les centres reçoivent des commandes de production de leurs partenaires à l'intérieur et à l'extérieur du camp, et les jeunes produisent les articles commandés, notamment des manteaux d'hiver et des uniformes pour NRC, les agences des Nations Unies et les ONG ; des kits pour bébés que l'UNICEF distribue aux mères de nouveau-nés ; du matériel de bureau pour les ONG et des fournitures scolaires pour les écoles du ministère de l'Éducation de Jordanie à l'intérieur et à l'extérieur des camps. En outre, des entités spécialisées du secteur privé comme Turquoise Mountain collaborent avec les centres pour améliorer la qualité des bijoux et autres produits fabriqués par les jeunes, puis pour vendre les produits en ligne. Les jeunes perçoivent 90 % des revenus générés, les 10 % restants servant à entretenir les ateliers et les équipements. La production de bijoux et de vêtements au Moyen-Orient est généralement un marché dominé par les hommes, mais les jeunes femmes sont de plus en plus motivées et formées pour se lancer dans ce secteur d'activité. Le NRC gère ces ateliers selon le principe du recouvrement des coûts, les revenus générés par la vente d'articles reviennent ainsi directement aux jeunes payés en espèces pour leur travail, et servent à payer les matières premières, les coûts de production et d'entretien de l'atelier. Les jeunes travaillent à temps plein, sept heures par jour, cinq jours par semaine, et gagnent approximativement le salaire minimum mensuel.

³² Voir <https://qualifi.net/>

ÉTUDE DE CAS 7 :

INTÉGRER L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE L'ENFANCE POUR ATTEINDRE LES FILLES ET LES JEUNES MÈRES DU SAHEL

Depuis 2013, Plan International a mis en œuvre un programme global d'éducation et de protection de l'enfance destiné aux enfants réfugiés et déplacés dans des contextes d'urgence partout dans le Sahel. Plan International a créé un ACEP (Programme d'Éducation Communautaire Alternatif) pour accompagner les milliers d'enfants déscolarisés dans la région, et en particulier le grand nombre de filles qui n'avaient pas accès à l'éducation. Cette approche permet aux enfants dont l'éducation a été interrompue en raison d'un conflit ou d'une crise, ou qui n'ont jamais eu l'occasion d'aller à l'école et qui ont maintenant dépassé l'âge habituel d'inscription, de réintégrer le système scolaire.

La plupart des problèmes auxquels nous sommes confrontés ne sont pas dus au fait que nous ne voulons pas étudier, mais aux pratiques culturelles cachées au monde extérieur, et aussi parce que nous avons peu de possibilités d'accéder à l'éducation.

— Jeune fille mariée au Niger

Source : Plan International, 2020, document programme non publié examiné pour l'étude de cas n°7 à l'annexe 2

En 2020, Plan International est devenu l'un des plus grands fournisseurs d'EA aux réfugiés et aux enfants déplacés au Mali, au Niger et au Burkina Faso. Leur modèle est continuellement révisé pour aider les femmes à surmonter les obstacles auxquels elles sont confrontées et qui évoluent sans cesse. Le programme intègre les questions de genre dans toutes ses formations d'enseignants et donne la priorité à l'engagement communautaire pour assurer un environnement solide et favorable à l'éducation des filles. Le modèle de l'EA garantit désormais que l'éducation de milliers de filles chaque année n'est pas stoppée ou suspendue en raison de conflits en cours dans la région. Le succès de l'approche EA a fourni un corpus de données probantes pour des réponses évolutives aux obstacles à l'éducation rencontrés par les filles dans la région du Sahel.

Depuis début 2012, une escalade du conflit dans le nord du Mali entre le gouvernement et les groupes armés a entraîné un déplacement à grande échelle de personnes dans le sud du Mali et dans les pays voisins du Niger, du Burkina Faso et de la Mauritanie. Des groupes armés ont attaqué et pillé des écoles et les ont utilisées comme bases d'opérations militaires. Les enfants ont été systématiquement recrutés dans les rangs des groupes d'insurgés, et les filles ont été victimes de mariages forcés et d'esclavage sexuel (Sarrouh, 2013). Le conflit s'est recouplé avec d'autres obstacles socioculturels, liés au genre, économiques, environnementaux et politiques à l'éducation et, en 2015, près de trois millions d'enfants étaient déscolarisés au Mali, au Burkina Faso et au Niger. La complexité de ces obstacles qui se chevauchent à l'accès éducatif, à l'équité, à la rétention et à l'achèvement a affecté les filles de manière disproportionnée. Alors que tous les enfants touchés par le conflit et les enfants déplacés étaient confrontés à des difficultés à accéder à l'éducation, les plus vulnérables étaient les adolescentes et les filles mères, ainsi que les filles handicapées, les minorités ethniques et les groupes nomades.

Plan International a identifié neuf obstacles spécifiques à l'accès des enfants à l'éducation au Sahel, qui ont guidé la conception et la mise en œuvre du programme d'EA :

1. La pauvreté
2. L'identité ethnique
3. Les perceptions de la valeur de l'éducation
4. La discrimination envers les filles
5. L'insécurité
6. La distance physique de l'école
7. Les défis pour les adolescents
8. Des environnements d'apprentissage médiocres
9. Nombre d'enseignants insuffisants

Si ces obstacles sont définissables individuellement, ils sont tous interconnectés et chacun d'entre eux exacerbe les autres.

Plan International a commencé son programme AE par une intervention dans les camps de réfugiés de Man-ghaize et Tabareybarey au Niger. Depuis lors, l'approche a été développée, adaptée et étendue pour répondre à la crise dans toute la région du Sahel. Elle offre une éducation aux réfugiés, aux enfants déplacés à l'intérieur du pays et à bien d'autres enfants et jeunes qui n'ont pas accès à la scolarité en raison des conflits et de l'insécurité.

Le programme EA cible spécifiquement les enfants déscolarisés âgés de 9 à 14 ans, avec un accent particulier sur les filles. Il soutient les enfants pendant qu'ils et elles terminent les premières années du primaire, puis les aide à réintégrer l'enseignement formel en 3e et 4e années. Le programme se déroule en cycles de neuf mois ; les trois premiers mois consistent en un enseignement dans la langue maternelle, avec l'accent mis sur le développement des compétences de la seconde langue qui est le français. Les six mois suivants portent sur le contenu du programme du tronc commun en français. Des éléments de bien-être psychosocial sont également inclus dans le programme scolaire (curriculum).

Le programme EA de Plan International consiste en des activités intégrées d'éducation et de protection de l'enfance. Plan International mobilise les parties prenantes locales pour aider à sensibiliser la communauté et s'assurer qu'il y a une reconnaissance positive, une acceptation et un soutien des activités d'apprentissage pour les filles. Il vise à mieux comprendre les expériences des filles et à élaborer des stratégies au niveau communautaire pour surmonter les obstacles liés au genre qui entravent l'accès des filles à la scolarité. Cette intégration garantit que le programme atteint les groupes les plus exclus, en particulier les filles mères qui autrement n'auraient pas accès au programme.

Les parents d'enfants réfugiés sont particulièrement visés par l'engagement communautaire. Les comités de mères fournissent un mécanisme de discussion, promeuvent le droit à l'éducation et organisent un plaidoyer collectif local.

J'ai appris que la sœur aînée de Fatema et son mari la préparaient au mariage lorsqu'elle a cessé d'assister aux cours.

— Le professeur de Fatema

Source : Plan International, 2020, document de programme non publié

Le programme EA s'appuie continuellement sur les leçons apprises afin d'améliorer les espaces d'apprentissage sûrs fournis aux adolescentes qui fuient le conflit en cours dans la région, y compris les attaques de Boko Haram au Nigeria ces dernières années. Les enfants sont sélectionnés pour participer au programme par les comités de gestion de l'établissement scolaire, les associations de parents et les comités de mères dans les zones et les communautés d'accueil où l'EA est dispensée. Cet engagement garantit des niveaux plus élevés de rétention et de participation, et est essentiel pour répondre aux préoccupations des parents concernant la protection et la sécurité des filles à l'école.

Je n'ai pas fait d'études moi-même et je sais combien il peut être difficile de ne pas savoir lire et écrire. En tant que réfugié, on vous demande parfois de lire et de signer des papiers et c'est frustrant de toujours compter sur les autres. L'éducation, c'est l'émancipation. C'est pourquoi j'ai fortement encouragé ma fille à aller à l'école lorsque l'opportunité de l'école de la deuxième chance s'est présentée. Je ne le regrette pas et je l'encourage à poursuivre son rêve.

— Mère réfugiée, Niger

Source : Plan International, 2020, document de programme non publié

Depuis 2013, Plan International a fourni un accès à l'EA à plus de 50 000 filles à travers le Mali, le Burkina Faso et le Niger, ainsi qu'une formation aux approches sensibles au genre et aux techniques psychosociales à plus de 4 000 enseignants de l'EA. Ces chiffres vont considérablement augmenter au fur et à mesure que Plan International développe une nouvelle série de programmes qui s'appuient sur les preuves de ce qui a fonctionné précédemment, et qui font également face aux effets de la crise de la COVID-19.

ÉTUDE DE CAS 8 :

DES SOLUTIONS COMMUNAUTAIRES POUR L'ÉDUCATION DES FILLES ROHINGYA

Les normes socioculturelles enracinées sont la cause des changements de comportement social des filles rohingyas vivant dans les camps de réfugiés de Cox's Bazar une fois qu'elles atteignent la puberté, en particulier dans les espaces où les filles peuvent se mélanger aux garçons (Groupe de coordination intersectorielle, 2019a). Il est largement reconnu que cela est dû à la pratique socioculturelle du *Purdah* qui consiste à isoler les filles et les femmes et à les séparer des garçons à la puberté. Dans de nombreuses communautés, cette pratique est considérée comme un signe de prestige pour les femmes, ainsi qu'un symbole de fierté et de statut familial. Le *purdah* restreint généralement la mobilité des jeunes filles et des femmes dans la sphère publique ; elles sont tenues de rester à la maison et d'adhérer aux rôles prescrits pour chaque genre.³³

L'impact des normes sexospécifiques sur les filles rohingyas est clairement visible dans les plus de 3.300 centres d'apprentissages temporaires répartis dans le plus grand camp de réfugiés au monde (OCHA, 2020c). Les garçons et les filles rohingyas commencent à fréquenter les centres d'apprentissage du camp au même taux de 78 % ; de 6 à 11 ans, les filles dépassent leurs camarades masculins, avec 89 % des filles et 85 % des garçons déclarant une assiduité régulière (Groupe de coordination intersectorielle, 2019a). Avec le début de la puberté, les filles rohingyas commencent à se retirer des espaces publics, y compris des centres d'apprentissage, et à la fin de l'adolescence (de 15 à 18 ans), seules 2 % des filles sont encore scolarisées (Inter-Sector Coordination Group, 2019a). La chute précipitée de l'assiduité des adolescentes est frappante, tout comme ses implications, qui laissent entrevoir certains des risques cachés auxquels les filles sont confrontées lorsqu'elles quittent les centres d'apprentissage, notamment le mariage des enfants et les risques associés pour l'intégrité corporelle et le bien-être psychosocial des filles. L'absence de voie officielle vers l'éducation secondaire pour les enfants rohingyas, initialement en Birmanie et maintenant à Cox's Bazar, a constitué un obstacle important (Groupe de coordination intersectorielle, 2019a). Mais malgré cela, les garçons continuent à apprendre jusqu'à la fin de l'adolescence ; ils fréquentent les centres d'apprentissage six fois plus que les filles et les madrasas neuf fois plus (Groupe de coordination intersectorielle, 2019b). Pour mettre en perspective le désavantage des filles Rohingya, environ 24 % des réfugiés dans le monde accèdent à l'éducation secondaire, mais « seulement environ sept filles réfugiées pour 10 garçons réfugiés » (HCR, 2019a).

L'UNICEF et ses partenaires à Cox's Bazar cherchent depuis longtemps des moyens pour améliorer l'accès et la rétention des adolescentes rohingyas, car ils reconnaissent que le droit à l'éducation des filles n'a jamais été garanti. Une fois à Cox's Bazar, et loin des persécutions spécifiques qui limitaient l'accès à l'éducation dans leur pays d'origine, la Birmanie, les adolescentes rohingyas se sont à nouveau retrouvées confrontées à des politiques restrictives, visant dans ce cas à dissuader leur intégration à long terme au Bangladesh, notamment en limitant strictement leur éducation (UNICEF Cox's Bazar, communication personnelle, 2020).

En janvier 2020, cette barrière a été partiellement levée lorsque le gouvernement du Bangladesh a approuvé l'utilisation du programme d'études de Birmanie dans les camps à titre de projet pilote. L'utilisation du programme scolaire officiel du pays d'origine des Rohingyas était la solution optimale pour les besoins éducatifs à long terme des enfants réfugiés. Cette décision marque un changement radical par rapport à la politique antérieure qui n'autorisait qu'un enseignement informel pour les premières années du primaire dans les camps. La décision prévoit une phase pilote initiale qui concernerait 10.000 apprenantes de la 6^e à la 9^e année, offrant ainsi à de nombreuses filles rohingyas une voie légitime vers l'enseignement secondaire pour la première fois de leur vie. Cette décision a été prise après des années d'efforts concertés de plaidoyer, d'abord sous l'impulsion des communautés rohingyas et poursuivis par de nombreux donateurs et partenaires du secteur de l'éducation, dont l'UNICEF. L'introduction d'un programme d'enseignement secondaire formel augmentera l'accès à l'apprentissage pour tous les adolescents rohingyas, bien qu'il ne s'attaque toujours pas aux deux principales causes d'abandon scolaire chez les filles - 64 % pour des raisons culturelles et 24 % en raison du mariage (REACH, 2019).³⁴

33 Voir plus de sources sur *Purdah* (28 août 2020). Wikipedia. Extrait du site <https://fr.wikipedia.org/wiki/Purdah>

34 Les principales raisons citées pour l'abandon scolaire chez les garçons du même âge (de 15 à 18 ans) sont « ce qui est enseigné n'est pas utile/approprié à l'âge » (52 %), « l'enfant va à la Madrasa » (14 %) et « l'enfant est nécessaire à la maison pour aider la famille » (14 %) (REACH, 2019).

Une fois que les filles quittent l'éducation de manière précoce, elles ne sont pas seulement privées d'apprentissage mais aussi privées d'autres services essentiels et restent exposées à un risque élevé de mariage précoce et de problèmes liés à la protection.

— Responsable de l'éducation de l'UNICEF, Cox's Bazar, communication personnelle, août 2020

En octobre 2019, l'UNICEF et son partenaire local CODEC ont mis à la disposition des membres de la communauté un espace pour expérimenter un modèle d'éducation pour des « sessions réservées aux filles ». Cette idée fut suscitée par l'abandon soudain de 12 filles dans une communauté. Les consultations ont commencé directement avec les adolescentes elles-mêmes, ainsi qu'avec leurs enseignants, leurs parents et leurs communautés, afin de comprendre les principaux obstacles à l'apprentissage et afin d'identifier des solutions pratiques. Avec l'approbation du programme d'études de Birmanie au début de l'année 2020, les sessions sont rapidement passées des 12 filles initialement à 29, avec des membres de la communauté désireux de soutenir et d'ajouter des sessions supplémentaires. Le CODEC s'est penché sur la manière de systématiser l'approche. Elle a travaillé en étroite collaboration avec les membres de la communauté pour développer un outil communautaire d'analyse des risques qui identifie d'abord les groupes de filles qui risquent d'abandonner l'école, ainsi que celles qui ont déjà quitté l'école, et qui les fait correspondre aux postes disponibles dans le groupe de centres d'apprentissage. Le manque d'espaces d'apprentissage est un défi perpétuel. L'outil était donc indispensable pour démontrer que la solution apparemment anormale d'une communauté pouvait être mise à l'échelle grâce à l'utilisation calculée de l'espace disponible.

Les garçons de ma classe précédente me brutalisaient. Ils se moquaient de moi et me demandaient : « Pourquoi viens-tu ici pour étudier alors que tu es une fille ? » Cela me contrariait beaucoup, alors quand j'ai découvert qu'il y avait une classe réservée aux filles, j'ai demandé au professeur si je pouvais m'y joindre. Je suis très heureuse ici.

— Shahida, 12 ans

Source : UNICEF, 2020 document de programme non publié

Le CODEC a testé ce nouvel outil dans les communautés de six camps et a identifié plus de 600 filles âgées de 11 à 14 ans qui avaient abandonné leurs études en l'espace de trois mois. Le CODEC a utilisé cette analyse pour identifier les zones où le risque d'abandon était le plus élevé et a finalement mis en place sept « sessions réservées aux filles » qui ont accueilli 118 filles âgées de 11 à 14 ans. Le pilotage des sessions a été brusquement interrompu en raison de la pandémie de COVID-19 ; cependant, la réouverture anticipée des services d'apprentissage du camp et le lancement du programme d'études de Birmanie pour les classes de sixième à la neuvième année offrent une ouverture stratégique pour souligner l'engagement de l'UNICEF à veiller à ce que les espaces d'apprentissage répondent aux besoins des adolescentes, y compris l'eau, l'assainissement et les installations d'hygiène sensibles au genre et les produits d'hygiène menstruelle facilement disponibles.

Bien que l'on s'inquiète du fait que les « sessions réservées aux filles » renforcent un système inéquitable qui continue à marginaliser les filles, l'UNICEF et le CODEC s'efforcent de répondre aux besoins à long terme des filles, notamment en s'engageant auprès des chefs communautaires et religieux pour faire progresser les normes qui promeuvent les droits des filles à l'éducation et les protègent du mariage des enfants ou d'autres facteurs de risque conduisant à l'abandon scolaire. De par leur nature, les sessions réservées aux filles nécessitent un environnement exclusivement féminin, comprenant des enseignantes, des membres du personnel et des bénévoles de genre féminin. Cela encourage les filles à construire leurs réseaux sociaux et leur offre un soutien émotionnel et un mentorat, ainsi qu'un espace sûr où elles peuvent partager des informations et développer des compétences critiques en matière d'alphabétisation et de résolution de problèmes.

RÉFÉRENCES

- Accelerated Education Working Group. (2017). *Guide to the accelerated education principles*. UNHCR. <https://inee.org/resources/accelerated-education-guide-principles>
- American University of Beirut, UNFPA, & Sawa for Development and Aid. (2016). *The prevalence of early marriage and its key determinants among Syrian refugee girls/women*. <https://lebanon.unfpa.org/en/publications/prevalence-early-marriage-and-its-key-determinants-among-syrian-refugee-girlswomen>
- Bahru, B. A., Bosch, C., Birner, R., & Zeller, M. (2019). Drought and child undernutrition in Ethiopia: A longitudinal path analysis. *PLoS ONE*, 14(6), e0217821. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217821>
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Hinz, K., MacEwen, L., Naylor, R., Riggall, A., & West, H. (2020). *Teacher management in refugee settings: Ethiopia*. Education Development Trust, UNESCO IIEP, & UNICEF. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-management-refugee-settings-ethiopia>
- Bhatia, A., Mahmud, A., Fuller, A., Shin, R., Rahman, A., Shatil, T., Sultana, M., Morshed, K., Leaning, J., & Balsari, S. (2018). The Rohingya in Cox's Bazar: When the stateless seek refuge. *Health and Human Rights*, 20(2), 105-122. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6293360/>
- Blankespoor, B., Dasgupta, S., Laplante, B., & Wheeler, D. (2010). *Adaptation to climate extremes in developing countries: The role of education (Policy research working papers)*. World Bank. https://www.researchgate.net/publication/46443861_Adaptation_to_climate_extremes_in_developing_countries_the_role_of_education
- Bray-Watkins, S. (2019). Breaking the silence: Sexual coercion and abuse in post conflict education. *Forced Migration Review*, 60, 13-15.
- Brookings Institution. (2019). *Girls' education in climate strategies: Opportunities for improved policy and enhanced action in nationally determined contributions*. <https://www.brookings.edu/research/girls-education-in-climate-strategies/>
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015). *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts (Education rigorous literature review)*. Department for International Development. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Education-emergencies-rigorous-review-2015-10.pdf>
- CARE. (2016). *Empowerment through education in Afghanistan-2, midterm evaluation report*. <http://careevaluations.org/evaluation/empowerment-through-education-midterm/>
- CARE. (2019). *Rapid gender analysis: A commitment to addressing gender and protection issues in cyclone- and flood-affected Malawi, Mozambique and Zimbabwe*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Regional-RGA-Cyclone-Idai-29032019.pdf>
- CARE. (2020a). *5 reasons why women and girls are particularly vulnerable to COVID-19*. <https://care.org/news-and-stories/news/5-reasons-why-women-and-girls-are-particularly-vulnerable-to-COVID-19/>
- CARE. (2020b). *SOMGEP-T COVID-19 monitoring survey*. Unpublished program document.
- CARE. (2020c). *Adolescent girls' education in Somalia: COVID-19 adolescent girls survey. Summary of findings*. Unpublished program document.
- Center for Disaster Philanthropy. (n.d.). *Issue insight: Women and girls in disasters*. <https://disasterphilanthropy.org/issue-insight/women-and-girls-in-disasters/>

- Center for Global Development. (2020a). There's a global school sexual violence crisis and we don't know enough about it. <https://www.cgdev.org/blog/theres-global-school-sexual-violence-crisis-and-we-dont-know-enough-about-it>
- Center for Global Development. (2020b). Education policy tracker. <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ndHgP53atJ5J-EtxgWcpSfYG8LdzHpUsnb6mWybErYg/edit#gid=0>
- Commonwealth Heads of Government Meeting. (2018). Commonwealth heads of government meeting communiqué "Towards a Common Future": Education. <http://thecommonwealth.org/media/news/commonwealth-heads-government-meetingcommunique-towards-common-future>
- Corboz, J. (2018). CARE STAGES II baseline report. CARE. <https://www.careevaluations.org/evaluation/stages-ii-baseline-report/>
- REACH. (2019). Bangladesh Education needs assessment: Rohingya refugee response. https://www.impact-repository.org/document/reach/8ab3968b/reach_bgd_report_education_needs_assessment_march_2019.pdf
- Dressen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Correa, J. (2020). Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries (Innocenti Research Brief, 2020-10). UNICEF Office of Research-Innocenti, Florence. <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-COVID.html>
- Dushime, M., Manirafasha, E., & Mbonyinshitu, K. (2019) Connected learning: A refugee assessment. *Forced Migration Review*, 60, 67-68.
- Education Cannot Wait. (2020). Stronger together in crisis: 2019 annual results report. <https://www.educationcannotwait.org/annual-report/>
- Education Cannot Wait, INEE, & UNGEI. (2021). EiE-GenKit: A core resource package on gender in education in emergencies. <https://www.ungei.org/publication/eie-genkit>
- European Commission. (2020, June 30). European civil protection and humanitarian aid operations. https://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/education-emergencies_en
- Federal Democratic Republic of Ethiopia Ministry of Education. (2019). Education statistics annual abstract 2011 E.C. (2018/19). http://213.55.93.149/get/PDF/Ministry%20of%20Education-ESAA%202011%20E.C.%20October%202019_23.pdf
- GCPEA. (2015). Safe Schools Declaration. <https://ssd.protectingeducation.org/safe-schools-declaration-and-guidelines-on-military-use/>
- GCPEA. (2018). "I will never go back to school": The impact of attacks on education for Nigerian women and girls. <https://protectingeducation.org/publication/i-will-never-go-back-to-school-the-impact-of-attacks-on-education-for-nigerian-women-and-girls/>
- GCPEA. (2019). "All that I have lost": Impact of attacks on education for women and girls in Kasai Central Province, Democratic Republic of Congo. <https://protectingeducation.org/publication/all-that-i-have-lost-impact-of-attacks-on-education-for-women-and-girls-in-kasai-central-province-democratic-republic-of-congo/>
- GCPEA. (2020a). Education under attack 2020. <https://eua2020.protectingeducation.org/>
- GCPEA. (2020b). Safe Schools Declaration endorsements. <https://ssd.protectingeducation.org/endorsement/>
- Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: Prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Supp. 1), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271955>

- GESS. (2020a). Girls' Education South Sudan (GESS) will transform the lives of a generation of children in South Sudan—especially girls—through education. <https://girlseducationsouthsudan.org/wp-content/uploads/2020/09/GESS-Flyer-August-2020.pdf>
- GESS. (2020b). Capitation grants. <https://girlseducationsouthsudan.org/activity/capitation-grants/>
- GESS. (2020c). Emergency cash transfers help prevent early and forced marriage. <https://girlseducationsouthsudan.org/emergency-cash-transfers-help-prevent-early-and-forced-marriage/>
- Giles, W. (2018). The borderless higher education for refugees project: Enabling refugee and local Kenyan students in Dadaab to transition to university education. *Journal on Education in Emergencies*, 4(1), 164-184.
- Girls Education Challenge. (2019). Lessons from the field: Alternatives to formal education for marginalised girls. <https://www.ungei.org/publication/dfid-girls-education-challenge-lessons-field>
- Girls Education South Sudan (2020, July 7). Educate Girls to Transform South Sudan – National Girls' Education Day highlights the importance of educating our girls. <https://girlseducationsouthsudan.org/nged2020/>
- Girls Not Brides. (2020a). COVID-19 and child, early and forced marriage: An agenda for action. <https://www.girlsnotbrides.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-and-child-early-and-forced-marriage.pdf>
- Girls Not Brides. (2020b). Top 20 countries with the highest prevalence rates of child marriage. <https://www.girlsnotbrides.org/where-does-it-happen/atlas/>
- Global Education Cluster. (2020). Global Education Cluster COVID-19 report. <https://educationcluster.app.box.com/s/5uyrfgjxnz1cbrbykp2d1xxeu06g8oo>
- Global Protection Cluster & Gender-Based Violence AoR. (2019). Secondary data review: Gender-based violence-Mozambique. Cyclone Idai and floods. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/190415_GBV_Secondary-Data-Analysis_Cyclone-Idai_MOZ_Final.pdf
- GPE. (2020a). 2020 results report. <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2020>
- GPE. (2020b). Chief executive officer's report to the board of directors. <https://www.globalpartnership.org/content/ceo-report-june-2020>
- GPE. (2020c). Guidelines for COVID-19 (Coronavirus) accelerated funding window. <https://www.globalpartnership.org/content/guidelines-COVID-19-coronavirus-accelerated-funding-window>
- Grech, S. (2019). *Connected Learning in the higher education of Refugees: A Critical Report*. Understanding the Posttruth Society Conference, 10-11 October. Malta: Commonwealth Centre for Connected Learning. <https://connectedlearning4refugees.org/wp-content/uploads/2019/12/Connected-Learning-in-the-Higher-Education-of-Refugees-A-Critical-Report.pdf>
- GSM Association. (2018). The mobile gender gap report. Gender-Based Violence AoR. <https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/resources/the-mobile-gender-gap-report-2018/>
- Gul, P. (2018, May 10). Two girls' schools hit by bomb explosions in North Waziristan. <https://www.dawn.com/news/1406747/two-girls-schools-hit-by-bomb-explosions-in-north-waziristan>
- Ha, S., & Forney, J. (2018). *Somali girls' education promotion project: Transition (Baseline study)*. CARE. Unpublished program document.
- Heekes, S.-L., Kruger, C. B., Lester, S. N., & Ward, C. L. (2020). A systematic review of corporal punishment in schools: Global prevalence and correlates. *Trauma, Violence, & Abuse*, (May). <https://doi.org/10.1177/1524838020925787>

- Human Rights Watch. (2019). "Are we not human?" Denial of education for Rohingya refugee children in Bangladesh. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/bangladesh1219_web_1.pdf
- Human Rights Watch. (2020a). "I want to continue to study": Barriers to secondary education for Syrian refugee children in Jordan. <https://www.hrw.org/report/2020/06/26/i-want-continue-study/barriers-secondary-education-syrian-refugee-children-jordan>
- Human Rights Watch. (2020b). Zimbabwe removes barriers to education. <https://www.hrw.org/news/2020/03/18/zimbabwe-removes-barriers-education>
- Human Rights Watch. (2020c). "You have no right to complain": Education, social restrictions and justice in Taliban-held Afghanistan. <https://www.hrw.org/report/2020/06/30/you-have-no-right-complain/education-social-restrictions-and-justice-taliban-held>
- ICRC. (n.d.). ICRC Database. Treaties, States Parties and Commentaries. Retrieved August 2020 from https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/States.xsp?xp_viewStates=XPages_NORMStatesParties&xp_treatySelected=380
- IDMC. (2020a). Global internal displacement database. Retrieved June 25, 2020, from <https://www.internal-displacement.org/database/displacement-data>
- IDMC. (2020b). The impacts of internal displacement on education in Sub-Saharan Africa. Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education. <https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/2020%20backround%20paper%20FINAL%20IDMC.pdf>
- INEE (n.d.). EiE Glossary. Retrieved January 31 2020, from <https://inee.org/eie-glossary>
- INEE & UNGEI. (2019). INEE guidance note on gender: Gender equality in and through education. INEE. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>
- INEE. (2016). Gender, education and peacebuilding brief: Emerging issues from "Learning for Peace." <https://inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-and-case-studies>
- International Telecommunications Union. (2020). Measuring digital development facts and figures 2019. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>
- Inter-Sector Coordination Group. (2019a). Joint multi-sector needs assessment: Rohingya refugees factsheet. Inter Sector Coordination Group-Bangladesh. humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/bgd_j-msna_refugee_fact_sheet_december_2019.pdf
- Inter-Sector Coordination Group. (2019b). Joint Multi-Sector Needs Assessment. Analysis data of Rohingya and host community. Inter Sector Coordination Group-Bangladesh. <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/bangladesh/document/coxs-bazar-joint-multi-sector-needs-assessment-msna-analysis-data>
- Inter-Sector Gender in Humanitarian Action Working Group. (2019). Gender profile no. 2 for Rohingya refugee crisis response. <https://reliefweb.int/report/bangladesh/gender-profile-no-2-rohingya-refugee-crisis-response-cox-s-bazar-bangladesh-march>
- IOM. (2020). Ethiopia National Displacement Report 3 Round 20: November-December 2019. <https://dtm.iom.int/reports/ethiopia---national-displacement-report-3-november---december-2019>
- Joint Agency Research Report. (2018). Rohingya refugee response gender analysis: Recognizing and responding to gender inequalities. Action Against Hunger, Save the Children, & Oxfam. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/rr-rohingya-refugee-response-gender-analysis-010818-en.pdf>

- Khanam, F., & Afsana, K. (n.d.). Perceptions of Rohingya community about BRAC humanitarian play lab and changes occurred to exposed children. BRAC University, James P. Grant School of Public Health.
- 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* (Global economy and development working paper 133). Brookings. <https://www.brookings.edu/research/girls-education-in-climate-strategies/>
- Leonard Cheshire Disability & UNGEI. (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities*. <https://www.ungei.org/publication/still-left-behind>
- Malala Fund. (2017). *Safer, healthier, wealthier: How G20 investments in girls' education improve our world*. <https://malala.org/newsroom/archive/safer-healthier-wealthier>
- Malala Fund. (2020). *Girls' education and COVID-19: What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics*. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf
- Malala Fund, Plan International, UNESCO, UNGEI, & UNICEF. (2020). *Building back equal: Girls back to school guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374094>
- Menashy, F., & Dryden-Peterson, S. (2015). The Global Partnership for Education's evolving support to fragile and conflict-affected states. *The International Journal of Educational Development*, 44, 82-94.
- Miettunen, J., Peterson, B. D., & Robert, S. (2020). *Somali girls' education promotion project- transition: Midline evaluation-round 2*. CARE. Unpublished program document.
- Ministry of Education of Afghanistan. (2020). *Alternative education plan*. Ministry of Education, Kabul. <http://planipolis.iiep.unesco.org/en/2020/alternative-education-plan-6979>
- Ministry of Education, Culture and Higher Education of Somalia. (2017). *Education sector strategic plan 2018-2020*. <http://planipolis.iiep.unesco.org/en/2017/education-sector-strategic-plan-2018-2020-6534>
- 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?* Education Development Trust & Ed Tech Hub. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/05/marginalised-girls.pdf>
- Nordstrom, A., & Cotton, C. (2020). *Impact of a severe drought on education: More schooling but less learning*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3601834>; <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3601834>
- OECD. (2014). *Unpaid care work: The missing link in the analysis of gender gaps in labour outcomes*. https://www.oecd.org/dev/development-gender/Unpaid_care_work.pdf
- Omoeva, C., Hatch, R., & Moussa, W. (2016). *The effects of armed conflict on educational attainment and inequality*. Education Policy and Data Center & FHI 360. [https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Moussa%20Hatch%20\(2018\)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf](https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Moussa%20Hatch%20(2018)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf)
- Overseas Development Institute. (2020). *Strengthening coordinated education planning and response in crises: Synthesis report* (Commissioned paper). Global Education Cluster, UNHCR, & Inter-agency Network for Education in Emergencies. https://cdn.odi.org/media/documents/200428_synthesis_report.pdf
- Plan International. (2019). *Left out left behind: Adolescent girls' secondary education in crises*. Plan International UK. <https://www.planinternational.nl/uploaded/2019/06/Left-out-Left-behind-report.pdf?x65987>

- Plan International. (2020a). *Halting lives: The impact of COVID-19 on girls and young women*. <https://plan-international.org/publications/halting-lives-impact-COVID-19-girls#download-options>
- Plan International. (2020b). *Implications of the COVID-19 crisis on girls and young women*. <https://plan-uk.org/file/plan-uk-coronavirus-policy-briefingpdf/download?token=THR6Efm9>
- Pouras Consultants. (2016). *Education sector analysis: Afghanistan, volume 1*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/education-sector-analysis-afghanistan.pdf>
- Rafaeli, T. (2020). *The link between girls' life skills intervention in emergencies and their return to education post-crisis and prevention of unwanted pregnancies and early marriage* (K4D Helpdesk Report 807). Institute of Development Studies. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/15273/807_life_skills_interventions_outcomes_in_emergencies.pdf?sequence=1
- REEP Africa. (2018). *Education data brief: Global prevalence of school-related gender-based violence (SRGBV)*. USAID. https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/global_prevalence_of_srgbv.pdf
- Safe to Learn. (2020). *Ending violence in and through schools*. <https://www.end-violence.org/safe-to-learn#call-to-action>
- Sarrough, L. T. E. (2013). *Where are they...? The situation of children and armed conflict in Mali*. Watch List on Children in Armed Conflict. <https://reliefweb.int/report/mali/where-are-they-situation-children-and-armed-conflict-mali>
- Savadogo, A., & Wodon, Q. (2017). *Impact of child marriage on intimate partner violence across multiple countries* (Education global practice). World Bank.
- Sperling, G., Winthrop, R., & Kwauk, C. (2016). *What works in girls' education: Evidence for the world's best investment*. Brookings Institution Press. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/What-Works-in-Girls-Educationlowres.pdf>
- STAGES II. (2020). *COVID rapid gender analysis: Summary of findings/girl survey*. Unpublished program document.
- Tasnim, M., Shatil, T., Mojumder, T. A., Islam, A., & Das, N. (2019). *BRAC humanitarian play lab program for 2-6 years old children: A quasi-experimental evaluation*. BRAC Institute of Governance and Development, BRAC University, & Monash University.
- Tay, A. K., Islam, R., Riley, A., Welton-Mitchell, C., Duchesne, B., Waters, V., Varner, A., Silove, D., & Ventevogel, P. (2018). *Culture, context and mental health of Rohingya Refugees: A review for staff in mental health and psychosocial support programmes for Rohingya refugees*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/5bbc6f014.pdf>
- The Fund for Peace. (2020). *Download data in Excel format (Fragile States Index)*. Retrieved June 25, 2020, from <https://fragilestatesindex.org/excel/>
- UIS. (n.d.) *UIS.Stat*. <http://data.uis.unesco.org/>
- UIS. (2011). *International standard classification of education*. <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isc-ed>
- UN. (2020). *UN secretary-general's policy brief: The impact of COVID-19 on women*. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/04/policy-brief-the-impact-of-COVID-19-on-women#view>
- UN Climate Change. (2019). *Climate change increases the risk of violence against women*. <https://unfccc.int/news/climate-change-increases-the-risk-of-violence-against-women>
- UNDP. (2016). *Gender and climate change: Overview of linkages between gender and climate change* (Policy brief 1). World Bank, World Food Programme, EU, & GFDRR. <https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/womens-empowerment/gender-and-climate-change.html>

- UNDP. (2017). *Somalia drought impact and needs assessment*. <https://www.so.undp.org/content/somalia/en/home/library/Climate-Disaster-Resilience/somalia-drought-impact-and-needs-assessment--dina-.html>
- UNDP. (2020). *Human development data (1990-2018)*. Human Development Reports. <http://hdr.undp.org/en/data>
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education* (EFA global monitoring report 2011). <https://en.unesco.org/gem-report/report/2011/hidden-crisis-armed-conflict-and-education>
- UNESCO. (2013). *Education transforms lives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223115>
- UNESCO. (2015). *Education 2030 Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <http://uis.unesco.org/en/document/education-2030-incheon-declaration-towards-inclusive-equitable-quality-education-and>
- UNESCO. (2018a). *2018 global education monitoring report gender review*. https://en.unesco.org/gem-report/2018_gender_review
- UNESCO. (2018b). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>
- UNESCO. (2018c) *Global initiative on out-of-school children school children: South Sudan country study*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265399>
- UNESCO. (2019). *Gender report 2019: Building bridges for gender equality*. <https://en.unesco.org/gem-report/2019genderreport>
- UNESCO. (2020). *Gender report 2020: A new generation. 25 years of efforts for gender equality in education*. <https://en.unesco.org/gem-report/2020genderreport>
- UNESCO. (n.d.). *HER atlas: Atlas of girls' and women's right to education*. <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights>
- UNESCO (n.d.) *World Inequality Database on Education*. <https://www.education-inequalities.org/about>
- UNFPA. (2014). *Population estimation survey 2014 - for the 18 pre-war regions of Somalia*. <https://somalia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Population-Estimation-Survey-of-Somalia-PESS-2013-2014.pdf>
- UNFPA. (2017). *One year after Ebola's end, Sierra Leone's midwives help mend health system*. <https://www.unfpa.org/news/one-year-after-ebolass-end-sierra-leones-midwives-help-mend-health-system>
- UNFPA-UNICEF. (2019). *Global programme to accelerate action to end child marriage*. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNICEF_End-Child-Marriage_Report_Web.pdf
- UNFPA & Whole of Syria GBV AoR. (2019). *Voices from Syria 2019: Assessment and findings of the humanitarian needs overview*. UNFPA. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/voices_from_syria_2019.pdf
- UNGEI. (2019). *Ending school-related gender-based violence: A series of thematic briefs*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/372247eng.pdf>
- UNGEI & ODI. (2017). *Mitigating threats to girls' education in conflict-affected contexts: Current practice* (Evidence review).
- UNHCR. (2015). *States Parties to the 1951 Convention relating to the Status of Refugees and the 1967 Protocol. As of April 2015*. <https://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b73b0d63.pdf>

- UNHCR. (2018). *Her turn: It's time to make refugee girls' education a priority*. https://www.unhcr.org/herturn/http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final-Web.pdf
- UNHCR. (2019a). *Stepping up: Refugee education in crisis*. <https://www.unhcr.org/steppingup/>
- UNHCR. (2019b). *Refugee education: A strategy for inclusion*. <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>
- UNHCR. (2019c). *2018 global strategic priorities progress report*. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/10/2018-Global-Strategic-Priorities-Progress-Report.pdf>
- UNHCR. (2019d). *DAFI annual report 2018: Refugee student voices*. <https://www.unhcr.org/uk/5d7f61097>
- UNHCR. (2019e). *Global appeal 2020-2021*. https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/ga2020/pdf/Global_Appeal_2020_full_lowres.pdf
- UNHCR. (2020a). *Coming together for refugee education. Education Report 2020*. <https://www.unhcr.org/uk/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>
- UNHCR. (2020b). *Global trends: Forced displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/uk/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>
- UNHCR. (2020c). *2019 global strategic priorities progress report*. <https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/2019%20Global%20Strategic%20Priorities%20Progress%20Report.pdf>
- UNHCR. (2020d). *Rohingya emergency*. <https://www.unhcr.org/rohingya-emergency.html>
- UNHCR. (2020e). *Kenya Operation Statistics*. <https://www.unhcr.org/ke/857-statistics.html>
- UNICEF. (2003). *State of the worlds' children 2004*. <https://www.unicef.org/media/84796/file/SOWC-2004.pdf>
- UNICEF. (2016). *Peacebuilding, education and advocacy programme: The transformative potential of positive gender socialization in education for peacebuilding. Pilot programme and impact evaluation in Karamoja, Uganda*. American Institutes for Research. <https://inee.org/system/files/resources/Evaluation-of-the-Transformative-Potential-of-Positive-Gender-Socialization-Uganda.pdf>
- UNICEF. (2018). *Gender action plan 2018-2021*. https://www.unicef.org/gender/files/Gender_Action_Plan_brochure-web.pdf
- UNICEF. (2019). *Every child learns: UNICEF education strategy 2019-2030*. <https://www.unicef.org/reports/UNICEF-education-strategy-2019-2030>
- UNICEF. (2020a). *Caring in the time of COVID-19: Gender, unpaid care work and social protection*. <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/caring-in-the-time-of-COVID-19-gender-unpaid-care-work-and-social-protection/>
- UNICEF. (2020b). *Situation tracking for COVID-19 socioeconomic impacts*. <https://data.unicef.org/resources/rapid-situation-tracking-COVID-19-socioeconomic-impacts-data-viz/>
- UNICEF. (2020c). *Addressing the learning crisis: An urgent need to better finance education for the poorest children*. <https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf>
- UNICEF. (2020d). *For every child, reimagine (UNICEF annual report 2019)*. <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2019>
- UNICEF. (2020e). *2019 data on UNICEF spending on "equitable access to quality education."* open.unicef.org

- UNICEF. (2020f). *Previous HAC appeals*. https://www.unicef.org/appeals/previous_appeals.html
- UN OCHA. (2020a). *Appeals and response plans*. Financial Tracking Service. <https://fts.unocha.org/appeals/overview/2020>
- UN OCHA. (2020b). *COVID-19 global humanitarian response plan*. <https://fts.unocha.org/appeals/952/summary>
- UN OCHA. (2020c). *Cox's Bazar 5W Data - Education Sector*. January-June 2020. <https://data.humdata.org/dataset/cox-s-bazar-5w-data-education-sector>
- UNRWA. (2020). *UNRWA in figures 2020*. https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/unrwa_in_figures_2020_eng_v2_final.pdf
- UN Security Council. (2019). *Report of the secretary-general on children and armed conflict (S/2019/509)*. https://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/s_2019_509.pdf
- UN Women. (2020a). *Women mobilize to prevent COVID-19 in crowded Rohingya refugee camps*. <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/feature-women-mobilize-to-prevent-COVID-19-in-rohingya-refugee-camps>
- UN Women. (2020b, June 26). *COVID-19 and gender monitor*. <https://data.unwomen.org/resources/covid-19-and-gender-monitor>
- Uwezo. (2018). *Are our children learning? Uwezo learning assessment in refugee contexts in Uganda*. Twaweza East Africa. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/are-our-children-learning-uwezo-learning-assessment-in-refugee-contexts-in-uganda>
- Wang, J., & McAneney, L. (2019). *Steps towards afghan girls' educational success: Midline report*. Unpublished program document.
- WFP. (2020). *Global monitoring of school meals during COVID-19 school closures*. <https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/>
- Wheeler, D., & Hammer, D. (2010). *The economics of population policy for carbon emissions reduction in developing countries (Working paper 229)*. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/economics-population-policy-carbon-emissions-reduction-developing-countries-working>
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) dashboard*. <https://covid19.who.int>
- Wodon, Q., Male, C., Nayihouba, A., Onagoruwa, A., Savadogo, A., Yedan, A., Edmeades, J., Kes, A., John, N., Murithi, L., Steinhaus, M., & Petroni, S. (2017). *Economic impacts of child marriage: Global synthesis brief*. World Bank & International Center for Research on Women. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/454581498512494655/pdf/116832-BRI-P151842-PUBLIC-EICM-Brief-GlobalSynthesis-PrintReady.pdf>
- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). *Missed opportunities: The high cost of not educating girls*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29956>
- Women's Refugee Commission. (2016). *NRC Youth programme–Jordan: Evaluation final report*. Norwegian Refugee Council. https://www.nrc.no/globalassets/pdf/evaluations/nrc-youth_programme-jordan-final_report.pdf
- World Bank. (n.d.). *Education Statistics (EdStats)*. Retrieved from <https://datatopics.worldbank.org/education/>

World Bank. (2017). Understanding poverty. <https://www.worldbank.org/en/topic/girlseducation>

World Bank. (2018a). Missed opportunities: The high cost of not educating girls. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/missed-opportunities-the-high-cost-of-not-educating-girls>

World Bank. (2018b). No, 70% of the world's poor aren't women, but that doesn't mean poverty isn't sexist. <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/no-70-world-s-poor-aren-t-women-doesn-t-mean-poverty-isn-t-sexist>

World Bank. (2020a). World Bank country and lending groups. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>

World Bank. (2020b). Afghanistan development update July 2020: Surviving the storm. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34092>

World Hunger Education Service. (2016). Women and hunger facts. <https://www.worldhunger.org/women-and-hunger-facts/>

World Vision International. (2020). COVID-19 aftershocks: Access denied. Teenage pregnancy threatens to block a million girls across sub-Saharan Africa from returning to school. https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-08/Covid19%20Aftershocks_Access%20Denied_small.pdf

WUSC & EUMC. (2019). State of play: Digital and blended innovations for increased access to post-secondary education for refugee youth. <https://wusc.ca/state-of-play-digital-and-blended-innovations-for-increased-access-to-post-secondary-education-for-refugee-youth/>

WUSC & UNHCR. (n.d.). Can Remedial Education Boost Educational Outcomes? Evidence from a Mixed-Methods Impact Evaluation in a Refugee Camp in Kenya. <https://www.poverty-action.org/sites/default/files/%234%20-WUSC-%20Timothy%20Kinoti.pdf>



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