NOTES SUR LES DONNÉES PROBANTES POUR LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

LES ENSEIGNANTS ET L'ENSEIGNEMENT EN FAVEUR DE L'ÉGALITÉ DES GENRES

mai 2023

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) publie des notes d'information dans le but de diffuser les résultats des travaux en cours et de favoriser l'échange d'idées sur les questions de développement. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par le Secrétariat du GPE pour garantir un accès libre à son travail analytique et alimenter les discussions sur les données probantes dans le domaine de l'éducation. Les auteurs des documents doivent obligatoirement être cités. Les résultats, les interprétations et les conclusions figurant dans le présent document n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions du GPE et de ses organisations affiliées, ni celles du Conseil d'administration du GPE ou des gouvernements qu'il représente.

Remerciements

La présente note a été rédigée par Katy Bullard avec l'aide de Ramya Vivekanandan et de Raphaëlle Martinez. Elle fait partie d'une série de notes élaborées par l'équipe des politiques de l'éducation et de l'apprentissage du Secrétariat du GPE qui couvrent des questions liées aux enseignants, à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour obtenir plus d'informations ou nous faire part de vos commentaires sur ce document, veuillez contacter Ramya Vivekanandan, spécialiste principale de l'éducation et responsable thématique de l'enseignement et de l'apprentissage auprès du GPE, à l'adresse suivante : rvivekanandan@globalpartnership.org.

Contexte

Les enseignants et l'enseignement sont des aspects essentiels du processus d'apprentissage. L'égalité des genres – dans l'accès à l'éducation, dans l'éducation et grâce à l'éducation – est une priorité absolue pour la communauté mondiale[1], les gouvernements des pays partenaires et le GPE. La réalisation de l'égalité des genres est un principe et une priorité du Plan stratégique GPE 2025, dans lequel le GPE s'engage à intégrer « l'égalité des genres dans la planification et la mise en œuvre des systèmes d'éducation » (GPE, 2022a). Compte tenu de leur rôle central dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants sont des agents essentiels dans la réalisation de l'égalité des genres dans l'éducation et grâce à l'éducation. La présente note synthétise les données probantes sur le rôle des enseignants dans la promotion de l'égalité des genres, en examinant les moyens d'action susceptibles d'aider l'enseignement et l'apprentissage à intégrer la notion de genre et les enseignants à contribuer à l'égalité des genres. À la lumière de ces éléments, la note aborde également des considérations relatives à l'implication du GPE sur cette question.

Un nombre croissant d'études reconnaissent les inégalités de genre dans l'expérience scolaire et les inégalités correspondantes dans les résultats d'apprentissage. Les données recueillies dans les pays partenaires font apparaître un large éventail de facteurs qui contribuent aux inégalités de genre dans l'expérience scolaire et aux disparités dans les résultats d'apprentissage entre les garçons et les filles[2]. Elles comprennent notamment la violence basée sur le genre en milieu scolaire, les programmes et des pédagogies qui renforcent les stéréotypes sexistes, les normes et attitudes socioculturelles (concernant le genre en général ainsi que le travail des enfants, les mariages précoces, les grossesses et d'autres questions) et le déséquilibre entre les genres au sein de la population active, qui peuvent isoler les élèves et contribuer à un faible niveau d'apprentissage et à l'abandon scolaire.

Si les inégalités de genre peuvent affecter les élèves de tout genre, nombre des inégalités évoquées dans cette note touchent généralement les filles de manière disproportionnée. Cela dit, les garçons peuvent également être touchés par nombre de ces problèmes, et la relation entre l'enseignement et l'apprentissage et le genre peut être complexe ; par exemple, les inégalités de genre en matière de résultats d'apprentissage peuvent varier selon les contextes, les matières et les niveaux de scolarité. Ainsi, bien que cette note se concentre davantage sur les filles, les inégalités liées au genre dans l'enseignement et l'apprentissage peuvent avoir des incidences sur tous les élèves.

---

[1] La cible 4.1 des objectifs de développement durable vise un monde dans lequel « toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile » d'ici à 2030.

[2] Conformément à la plupart des données disponibles sur les résultats d'apprentissage, la présente note envisage le genre en termes binaires. Malgré le manque de données sur l'enseignement et l'apprentissage concernant d'autres groupes de genre, l'intention de cette note n'est pas d'ignorer les élèves qui ne peuvent être rangés dans l'une ou l'autre de ces catégories.

Termes clés

Égalité des genres *(gender equality)* **:** égalité des droits, des responsabilités entre filles et garçons et entre femmes et hommes. Cela signifie que les femmes et les hommes jouissent du même statut et ont des chances égales de réaliser pleinement leurs droits humains et leur potentiel afin de contribuer au développement national, politique, économique, social et culturel, et d'en recueillir les bénéfices. La société accorde une égale valeur aux similitudes, aux différences et aux différents rôles joués par des femmes et des hommes.

Sensible au genre *(gender-sensitive)* : reconnaît les inégalités entre les genres, mais ne les aborde pas de manière approfondie.
Prenant en compte le genre *(gender-responsive)* : identifie et prend en compte les différents besoins des filles, des garçons, des femmes et des hommes, et promeut l'égalité des chances.

Transformateur de genre (gender-transformative) : cherche explicitement à remédier aux inégalités entre les genres et à autonomiser les populations défavorisées (GPE 2023).

Éléments probants

Enseignantes et cheffes d'établissement

Bien que le lien entre la présence d'enseignantes et la scolarité et l'apprentissage des élèves soit complexe et contextuel, il semble généralement que les enseignantes peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage et le bien-être général des élèves, en particulier des filles. Les enseignantes font l'objet d'un intérêt particulier dans le contexte du soutien à l'apprentissage des filles. Il est difficile d'évaluer le lien entre les enseignantes et l'apprentissage en raison des multiples facteurs en jeu ; par exemple, dans certains contextes, les enseignantes sont plus susceptibles de travailler en zone urbaine, où les contraintes pesant sur la qualité de l'éducation peuvent être moindres. Les impacts varient selon le contexte. Alors que certaines études n'en constatent aucun, d'autres estiment que les retombées durent des années. De manière générale, il semble toutefois que les enseignantes contribuent autant, voire plus, aux résultats d'apprentissage des filles que leurs homologues masculins. Les effets positifs semblent plus homogènes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le primaire (Evans and Le Nestour, 2019). Les résultats obtenus en Afrique occidentale et centrale et en Inde indiquent que le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes pourrait contribuer à réduire les disparités entre les genres en matière d'apprentissage (Muralidharan and Sheth, 2016 ; Lee, et al, 2019).

Indépendamment de ces études, la présence d'enseignantes peut avoir d'autres effets bénéfiques sur le bien-être des élèves. Des données, provenant principalement de pays à revenu élevé, semblent indiquer que les enseignantes qui ont confiance dans les capacités des filles peuvent accroître l'intérêt ou la confiance de ces dernières dans des domaines tels que les mathématiques et les sciences, contrairement aux stéréotypes sur leurs capacités moindres dans ces domaines (Evans and Le Nestour, 2019). Les taux de châtiments corporels semblent généralement plus faibles chez les enseignantes que chez les enseignants (Together

for Girls, n.d.), ce qui suggère que les enseignantes peuvent dans certains cas contribuer à réduire la violence en milieu scolaire (voir ci-dessous). Il semble toutefois, dans certains contextes, que les enseignantes commettent des châtiments corporels à des taux similaires à ceux des enseignants (Together for Girls, s. d. ; Evans et Le Nestour, 2019). Comme on le verra ci-dessous, les enseignantes semblent nettement moins susceptibles de commettre des violences sexuelles contre des élèves (pour une discussion sur les violences sexuelles commises par des enseignants en Tanzanie et au Burkina Faso, voir Msambwa, et al. [2022] et Spear [2019]). Dans certains contextes, peut-être liés à ces facteurs, les familles préfèrent que leurs filles aient des enseignants de sexe féminin (UNESCO Bangkok, 2006 ; Nock and Dusenge, 2012) ; les incidences de ces préférences sur l'assiduité et la rétention peuvent également influencer l'apprentissage des filles.

Les données indiquent que les cheffes d'établissement peuvent également favoriser l'apprentissage des filles, mais aussi des garçons. Après l'enseignement en classe, la direction efficace des écoles est le deuxième facteur scolaire le plus important pour l'apprentissage des élèves. Un nombre limité mais croissant de données provenant de pays à revenu faible ou intermédiaire montre l'existence de liens entre la présence de directrices d'écoles et les résultats d'apprentissage des élèves. Les données du PASEC (dans 14 pays d'Afrique francophone), l'évaluation à mi-parcours de Tusome (au Kenya) et Data Must Speak (en République démocratique populaire lao) établissent toutes un lien entre les résultats des élèves et la présence de directrices d'écoles. Les données indiquent que les cheffes d'établissement peuvent favoriser des environnements d'apprentissage et d'enseignement qui impliquent activement les élèves (par exemple, lorsque les enseignants vérifient le travail des élèves, leur donnent des devoirs et enseignent jusqu'à ce que tous les élèves maîtrisent le sujet). Les résultats de l'enquête TALIS 2018 semblent indiquer que les cheffes d'établissement peuvent être de meilleurs responsables pédagogiques, tandis qu'une étude réalisée au Chili et les données de l'enquête World Management Survey indiquent que leurs pratiques de gestion des enseignants peuvent être meilleures que celles de leurs homologues masculins. Les recherches menées par l'UNICEF dans le cadre de l'initiative Time to Teach en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale ont montré que les parents des enfants inscrits dans des écoles dirigées par des femmes participent davantage aux discussions sur les résultats scolaires et le comportement des élèves. Il ressort également de cette initiative que les cheffes d'établissement sont plus susceptibles d'encourager l'assiduité des enseignants et de les sensibiliser aux effets de leur assiduité sur les élèves (Bergmann, et al, 2022). Tous ces facteurs – environnements d'enseignement et d'apprentissage positifs, soutien pédagogique et gestion efficace des enseignants, participation des parents, assiduité des enseignants – peuvent contribuer à l'apprentissage des élèves.

Au-delà de l'apprentissage, les enseignantes et les cheffes d'établissement peuvent tenir lieu de modèles et de réseaux d'entraide précieux pour les filles. Selon une étude menée au Rwanda, les cheffes d'établissement accordent plus d'attention aux préoccupations des filles que leurs homologues de masculins (Nock and Dusenge, 2012). Les enseignantes peuvent être particulièrement bien placées pour défendre la cause des filles et créer des classes

accueillantes pour ces dernières ou équitables du point de vue du genre (UNESCO Bangkok, 2006), même si des études complémentaires sont nécessaires dans ce domaine. Certaines données indiquent que la présence de modèles féminins à l'école, notamment d'enseignantes, de cheffes d'établissement et de conseillères, peut accroître la confiance des filles (Marcus and Page, 2016). Certains systèmes éducatifs ne disposent pas d'un nombre suffisant de conseillers pédagogiques (UNESCO Bangkok, 2022) et il est important de renforcer ces rôles. En l'absence de conseillers, la présence d'enseignantes et de cheffes d'établissement peut être d'autant plus importante pour répondre aux besoins des filles, promouvoir leur bien-être et veiller à ce que les écoles contribuent à donner l'exemple et à promouvoir l'égalité des genres.

Malgré les avantages associés à leur présence, les enseignantes et cheffes d'établissement sont souvent sous-représentées et se heurtent à des obstacles en matière d'emploi, de fidélisation et de promotion. Alors qu'au niveau mondial, le corps enseignant est composé d'environ deux tiers de femmes (et de 90 % de femmes au niveau préscolaire), d'importantes disparités régionales existent. D'une manière générale, la proportion de femmes dans le corps enseignant est la plus faible dans les régions – l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud – qui ont le plus besoin d'enseignants supplémentaires pour assurer l'accès universel à l'enseignement primaire et secondaire (UNESCO, 2023). Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, moins de 30 % des enseignants sont des femmes dans le primaire et/ou le secondaire, tandis que dans de nombreuses régions d'Asie et d'Amérique latine, les femmes sont majoritaires dans le primaire (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2020). Dans certains pays, les enseignantes peuvent être plus réticentes à travailler en zone rurale en raison de facteurs tels que la sécurité, l'insuffisance des infrastructures et les conditions socio-économiques (ILO, 2016). La situation est encore plus grave en ce qui concerne les cheffes d'établissement : selon le PASEC 2019, 22 % seulement des élèves de l'échantillon fréquentaient des écoles dirigées par des femmes (cité dans Bergmann, et al, 2022), et dans six pays africains (dont certains où le corps enseignant était majoritairement féminin), la proportion de cheffes d'établissement oscillait entre 9 % (au Mali) et 21 % (en Zambie) dans le primaire. Dans huit pays d'Amérique latine et des Caraïbes, l'écart entre la proportion d'enseignantes et de cheffes d'établissement était de 20 points de pourcentage (Bergmann, et al, 2022).

Un large éventail de facteurs contribue aux inégalités de genre au sein du personnel éducatif. Des recherches qualitatives menées au Rwanda ont permis d'identifier plusieurs obstacles à l'égalité des genres dans l'enseignement et la direction d'établissements scolaires, notamment : la pauvreté et le contrôle limité des femmes sur le budget des ménages, qui entravent leur capacité à payer les frais de scolarité ; la grossesse, l'allaitement et l'insuffisance des possibilités de garde d'enfants, qui entravent l'entrée et la progression dans les carrières éducatives ; et les charges domestiques, qui limitent le temps dont elles disposent. Des études ont également montré que les femmes, en particulier enceintes ou allaitantes, ont parfois du mal à participer aux activités de développement professionnel en raison de problèmes de garde d'enfants, d'un manque de temps pour allaiter, voire parce que les femmes enceintes ou allaitantes ne sont pas autorisées à y participer (Nock and Dusenge,

2012). D'autres contraintes systémiques – notamment les normes relatives au travail des femmes en dehors du foyer et le handicap cyclique d'un faible taux d'achèvement de l'enseignement secondaire chez les femmes contribuant à un faible nombre de candidates suffisamment qualifiées pour enseigner – contribuent également aux difficultés de recrutement et de fidélisation des enseignantes (Rose, et al, 2021 ; Girls' Education Challenge, s. d.).

Les enseignantes dans le pacte de partenariat de la Tanzanie

Le pacte de partenariat de la Tanzanie est axé sur la réforme du personnel enseignant, ainsi que sur l'égalité des genres et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. À cette fin, il prévoit des efforts pour améliorer la représentation des enseignantes et des cheffes d'établissement. À l'heure actuelle, les femmes ne représentent qu'un tiers environ des enseignants du secondaire et la majorité des candidats aux établissements de formation des enseignants sont des hommes. Un tiers seulement des chefs d'établissements primaires sont des femmes. Au-delà des efforts visant à encourager la représentation des femmes dans le personnel, le pacte propose également de créer des bourses pour les candidates à l'enseignement afin qu'elles étudient les matières STIM, et de renforcer la représentation des femmes dans les conseils scolaires. La Tanzanie pourrait constituer une étude de cas utile pour examiner comment l'intérêt pour les femmes dans le secteur de l'éducation se traduit en matière de politique ; elle pourrait également bénéficier du soutien du GPE en vue de la production de données sur la politique liée à la représentation des femmes dans ce secteur.

Des stratégies ciblées sont nécessaires pour employer et fidéliser les enseignantes et les cheffes d'établissement et les déployer équitablement. Les recommandations pratiques comprennent : des congés de maternité rémunérés d'une durée suffisante ; la mise à disposition de services de garde d'enfants dans les écoles, les instituts de formation initiale et les sessions de formation continue, ou la prise en charge des frais de garde d'enfants ; la prévention de la discrimination à l'égard des femmes enceintes ou allaitantes dans les politiques et grâce à la sensibilisation des chefs d'établissement ; la mise à disposition de logements sûrs pour les enseignantes en zone rurale (Nock and Dusenge, 2012 ; ILO, 2016). Le recrutement local d'enseignants en zone rurale devrait également être envisagé (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2023). Pour stimuler l'engagement de cheffes d'établissements, les établissements de formation des enseignants et les bureaux locaux de l'éducation peuvent soutenir le développement des compétences d'encadrement des enseignantes pendant leur formation initiale et tout au long de leur carrière (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants, 2023). Des données plus nombreuses et mieux contextualisées sont nécessaires pour évaluer l'impact et le rapport coût-efficacité de ces stratégies et d'autres stratégies possibles pour accroître la représentation des enseignantes. Pour contribuer à briser le cercle vicieux du faible niveau d'instruction des femmes, qui se traduit par un faible nombre de candidates qualifiées à l'enseignement, on pourrait également envisager d'inciter les enseignantes à suivre une formation initiale et de leur fournir un soutien rigoureux pour qu'elles puissent réussir dans cette voie.

Prévention de la violence basée sur le genre

La violence basée sur le genre en milieu scolaire (VBGMS) peut prendre de nombreuses formes. Elle peut être psychologique, physique ou sexuelle, et aller des brimades au harcèlement physique et verbal, en passant par les châtiments corporels, dont la dynamique est fondée sur le genre des auteurs et des victimes[3], jusqu'à l'agression sexuelle. La VBGMS peut nuire au bien-être psychologique et physique des élèves et est liée à de faibles résultats scolaires et à l'abandon scolaire (UNESCO et ONU Femmes, 2016 ; USAID, 2009). Si la VBGMS découle de normes et de stéréotypes de genre et se manifeste donc différemment selon les contextes, elle n'en est pas moins répandue. Les données sur cette violence sont difficiles à obtenir, mais semblent indiquer que les châtiments corporels sont répandus. De plus, selon une étude du SACMEQ, 40 % des directeurs d'école primaire d'Afrique australe et orientale ont connaissance de cas de harcèlement sexuel entre élèves dans leurs écoles (UNESCO et ONU Femmes, 2016). De nombreuses filles – jusqu'à 60 millions par an selon les estimations – sont victimes d'agressions sexuelles à l'école ou sur le chemin de l'école (GPE, 2022b). Le harcèlement sexuel et les agressions d'élèves – généralement de sexe féminin – par des enseignants – généralement de sexe masculin – constituent également une grave préoccupation dans certains contextes, d'autant plus que ces incidents sont rarement signalés par les élèves et les autres enseignants, parfois par crainte de représailles (Msambwa, et al, 2022 ; Spear, 2019).

Les violences basées sur le genre en milieu scolaire peuvent être commises par des adultes ou des élèves. Il s'ensuit que les enseignants peuvent être auteurs ou témoins de violences et jouent un rôle important dans la réponse et la prévention de la discrimination et de la violence fondées sur le genre dans les écoles. Si les approches multisectorielles à l'échelle de l'école et de la communauté sont les plus efficaces pour lutter contre la VBGMS (voir UNESCO et ONU Femmes [2016] pour plus de détails), la présente note s'intéresse particulièrement au rôle que les enseignants peuvent jouer pour combattre cette forme de violence. Les enseignants peuvent jouer un rôle important dans la lutte contre la VBGMS, notamment en intervenant au moment où elle se produit, en signalant les actes de violence et en orientant les élèves vers des services d'aide. Ils jouent également un rôle essentiel dans la prévention de la violence en donnant l'exemple de comportements positifs, en créant des cadres d'apprentissage sûrs et en dispensant des programmes scolaires[4] et autres destinés à combattre la VBGMS (UNESCO

[3] Si les châtiments corporels peuvent être infligés à tous les sexes, ils s'inscrivent dans le contexte de normes sociales liées au genre et constituent donc souvent une forme de VBGMS, utilisée pour appliquer (ou renforcer) les normes de genre et entretenir les schémas de violence liés au genre. Par exemple, les châtiments corporels peuvent chercher à contrôler le comportement des filles ou à les forcer à être plus soumises, ou sont souvent plus violents envers les garçons – et parfois plus souvent infligés à ces derniers (Together for Girls, s. d.). Par exemple, certains agresseurs masculins peuvent considérer cette violence comme un rite de passage pour les garçons (Humphreys, 2008).

[4] Bien que la présente note aborde le rôle des enseignants dans la prévention de la VBGMS, il convient également de noter que la prévention de la violence peut également être un aspect des programmes et des cultures scolaires (UNESCO Bangkok, et al, 2022), et que les enseignants jouent un rôle important dans la diffusion de ces messages dans le système d'enseignement et d'apprentissage.

et ONU Femmes, 2016 ; UNESCO Bangkok, et al, 2022). Les enseignants jouent souvent un rôle de premier plan dans ce travail, en partie parce que dans certains pays, comme au Népal, le nombre de conseillers pédagogiques est insuffisant pour combattre la VBGMS (UNESCO Bangkok, et al, 2022). Même lorsque les enseignants sont conscients des actes relevant de la VBGMS, bon nombre d'entre eux se sentent mal équipés pour y faire face ; des études réalisées en Croatie, en Finlande et en Espagne indiquent que les enseignants et les futurs enseignants se sentent généralement mal préparés pour gérer les problèmes de VBGMS (Ajduković, et al, 2021). Le manque de confiance des enseignants dans la façon de gérer la prévention de la violence et les questions d'égalité des genres semble également être un problème dans de nombreux contextes (UNESCO Bangkok, et al, 2022).

Si les enseignants jouent un rôle essentiel dans la prévention de la violence – une dimension importante de la promotion de l'égalité des genres *grâce à* l'éducation – leurs points de vue sur le genre et leur compréhension de la VBGMS peuvent parfois aggraver les inégalités. Selon une analyse sur l'offre de cours d'éducation sexuelle complets dans le cadre de la prévention de la violence sexiste, la mauvaise compréhension des questions de genre et de la violence sexiste par les enseignants et leurs opinions personnelles en conflit avec l'égalité des genres peuvent entraver la mise en œuvre efficace des programmes, car les enseignants renforcent parfois les préjugés au lieu de s'y attaquer (Irvin, 2021). Une enquête menée auprès d'enseignants de la région Asie-Pacifique a révélé que les enseignants comprenaient moins bien la violence sexuelle et psychologique que la violence physique, qu'ils ne considéraient pas toujours la violence sexuelle à l'encontre des élèves comme une forme de violence et qu'ils étaient parfois plus enclins à considérer certains comportements comme violents lorsqu'ils étaient perpétrés par des élèves plutôt que par des enseignants (UNESCO Bangkok, et al, 2022). La compréhension limitée ou l'acceptabilité élevée d'autres formes de VBGMS, telles que les châtiments corporels, semblent également poser problème. Par exemple, dans certains contextes, les enseignants peuvent penser que les châtiments corporels améliorent les résultats des élèves, et n'ont pas nécessairement connaissance d'autres pratiques plus efficaces (UNESCO Bangkok, et al, 2022). Ces difficultés suggèrent que la compréhension de la VBGMS par les enseignants peut être un des aspects du problème. En outre, des données provenant du Burkina Faso semblent indiquer que les enseignants pensent parfois que les filles sont responsables en cas de harcèlement sexuel par des enseignants et ne signalent pas les actes de violence ou de harcèlement sexuels commis par d'autres enseignants par crainte de s'attirer des problèmes en dénonçant des collègues, par souci de préserver la solidarité entre les enseignants, par désir de protéger leurs collègues, par manque de connaissances sur la procédure à suivre ou par peur d'effectuer des démarches inutiles (Spear, 2019). Ces croyances et préoccupations entravent la volonté des enseignants de réagir à la violence et de la prévenir, soulignant ainsi la nécessité de les soutenir et de les responsabiliser dans leur rôle de prévention de la violence.

La formation des enseignants concernant la prévention de la violence, l'égalité des genres et la discipline positive est une stratégie clé pour prévenir la VBGMS. Les comportements abusifs sont parfois liés au vécu scolaire des enseignants puis renforcés dans le cadre de leur

formation, lorsque les futurs enseignants peuvent être exposés à des cultures violentes ou négatives (UNESCO Bangkok, et al, 2022). Les programmes de formation initiale doivent énergiquement combattre ces pratiques abusives, mais aussi aller plus loin, notamment en initiant les futurs enseignants à des pratiques disciplinaires positives et en les aidant à élaborer des stratégies de gestion de classe non violentes ; en les sensibilisant aux concepts et considérations clés liés à l'égalité des genres pour leur permettre de reconnaître la dynamique de genre dans leurs classes et de promouvoir des environnements d'apprentissage sûrs ; et en renforçant les connaissances et les compétences des futurs enseignants en matière d'identification et de prévention de la violence. Le développement professionnel continu des enseignants doit faire fond sur cette formation initiale pour continuer de guider et de soutenir les enseignants (USAID, 2009 ; UNESCO et ONU Femmes, 2016). Les résultats qualitatifs de projets pilotes à petite échelle menés dans le cadre d'un programme de prévention de la VBGMS au Népal, en Thaïlande et au Viet Nam ont montré que les enseignants reconnaissent la nécessité de renforcer leurs capacités sur les questions liées au genre et à l'identification de la violence et apprécient le soutien de leurs pairs pour prévenir la VBGMS. Les résultats de cette étude soulignent également le besoin de former les enseignants à la non-violence et à la discipline positive dès le début de leur carrière, dans le cadre de leur formation initiale puis de leur formation continue (UNESCO Bangkok, et al, 2022).

Les codes de conduite des enseignants et des autres membres du personnel scolaire devraient exiger des enseignants qu'ils protègent les élèves contre la violence et la discrimination. Les normes éthiques et les responsabilités des enseignants devraient être couvertes par ces codes. Il va sans dire que l'existence de tels codes n'est pas suffisante et qu'ils doivent être dûment mis en œuvre et appliqués, et bénéficier d'un encadrement et de systèmes solides pour signaler les infractions (UNESCO et ONU Femmes, 2016 ; USAID, 2009). En Sierra Leone, le ministère de l'Éducation et le syndicat des enseignants ont collaboré en 2008 et 2009 à l'élaboration d'un code de conduite national pour les enseignants, en consultation étroite avec les partenaires internes et externes. L'UNICEF a soutenu cet effort en concevant un manuel de formation sur le code de conduite (UNESCO et ONU Femmes, 2016).

Les chefs d'établissement, les syndicats d'enseignants, les associations de parents d'élèves et d'autres groupes peuvent jouer un rôle important en aidant les enseignants à prévenir et combattre la violence ainsi qu'en les responsabilisant dans le cadre de ce processus. Les chefs d'établissement devraient être les premiers à s'assurer que les enseignants ont les compétences nécessaires en matière de prévention de la violence et de gestion non violente, et qu'ils connaissent les mécanismes d'orientation et de signalement nécessaires pour y faire face. Ils ont également un rôle important à jouer en demandant des comptes aux enseignants qui commettent des actes de violence, n'interviennent pas ou ont des comportements abusifs qui mettent les élèves en danger. Les syndicats d'enseignants ont également un rôle essentiel à jouer dans ce domaine. Par exemple, en ce qui concerne la lutte contre la violence, les syndicats de Malaisie ont élaboré un plan d'action conjoint sur la VBGMS et la responsabilisation des auteurs d'actes sexistes en milieu scolaire. Les syndicats peuvent également contribuer à créer des réseaux professionnels, des ressources et d'autres formes

de soutien au travail des enseignants en matière de prévention de la violence (UNESCO Bangkok, et al, 2022). Dans le cadre de la lutte contre la violence, les associations de parents d'élèves et les comités de gestion des écoles peuvent également jouer un rôle important dans la responsabilisation des écoles (USAID, 2009), notamment en veillant à ce que le comportement des enseignants fasse l'objet d'une surveillance appropriée. La responsabilisation des écoles et des enseignants est essentielle, mais d'autres systèmes – y compris les procédures d'orientation, de soutien et de justice – doivent également être en place et fonctionner efficacement. Les enseignants et les familles peuvent avoir un rôle à jouer dans la responsabilisation de ces systèmes, car les élèves et les enseignants peuvent être moins enclins à signaler les violences s'ils n'ont pas confiance dans les systèmes censés lutter contre ce fléau. Il va de soi qu'une réforme plus élargie visant à renforcer les systèmes judiciaires et de soutien peut également être nécessaire.

Un enseignement sensible au genre et des cultures scolaires qui facilitent l'apprentissage pour tous les genres

Au-delà de la prévention de la violence sexiste, les enseignants ont un rôle essentiel à jouer dans la création de cadres scolaires sûrs et positifs qui favorisent l'apprentissage et le développement de tous les élèves. Pour ce faire, les enseignants doivent enseigner en tenant compte des préjugés et des stéréotypes de genre et dispenser un enseignement intégrant la notion de genre et garantissant des possibilités d'apprentissage aux filles comme aux garçons. Les questions liées à l'enseignement et au cadre scolaire sont abordées différemment selon les institutions. Certaines visent des approches sensibles au genre, mais elles ne promeuvent pas activement l'égalité des genres ; c'est pourquoi la présente note renvoie à des approches intégrant la notion de genre et transformatrices en la matière, qui œuvrent plus activement pour l'égalité des genres dans l'éducation et grâce à l'éducation.

Les pédagogies sensibles au genre sont un outil essentiel pour promouvoir l'égalité des genres et garantir que tous les élèves ont la possibilité de développer pleinement leur potentiel. Les pédagogies intégrant la notion de genre sont des processus d'enseignement qui répondent aux besoins d'apprentissage spécifiques des filles et des garçons, et qui exigent donc des enseignants qu'ils tiennent compte des questions de genre dans leur manière de préparer les cours, de transmettre le savoir, d'évaluer l'apprentissage et de gérer leur classe. Pour mettre en œuvre ces pédagogies, les enseignants doivent être conscients du langage qu'ils utilisent en classe et des préjugés qu'ils peuvent véhiculer. Ils doivent également veiller à favoriser la participation des garçons comme des filles. Les pédagogies intégrant la notion de genre peuvent donc consister, entre autres, à organiser la classe de manière à encourager la participation de tous les élèves, à poser des questions aux deux sexes et à les encourager à participer, et à formuler des questions et des exemples de manière à représenter les deux sexes en évitant les stéréotypes (FAWE, 2018). La littérature et les programmes de divers pays soulignent la valeur des pédagogies intégrant la notion de genre, y compris la lutte contre les stéréotypes de genre (par exemple, dans le cas du programme Sistema de Aprendizaje Tutorial au Honduras qui encourage les élèves à examiner les stéréotypes de genre et à les

dépasser), le renforcement de la participation active des filles et des garçons en classe (comme dans le cas du programme FAWE dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne), et la promotion du développement des compétences des filles (comme dans le programme Gender Equity Movement in Schools à Mumbai) (Nabbuye, 2018). Par exemple, en Éthiopie, au Malawi et en Tanzanie, une amélioration de 10 % des résultats scolaires et de la rétention des filles a été constatée dans les écoles qui utilisent la pédagogie du FAWE intégrant la notion de genre dans l'enseignement et la gestion des écoles (FAWE, 2018). En l'absence de programmes intégrant la notion de genre, les taux d'abandon scolaire et la disparité entre les genres en matière de chômage risquent d'être plus élevés, car les filles peuvent être moins enclines à étudier des matières, dont les STIM, qui peuvent mener à des emplois bien rémunérés (Nabbuye, 2018). Les approches pédagogiques peuvent également aller au-delà de la sensibilité au genre pour être transformatrices en matière de genre. Les approches transformatrices en matière de genre promeuvent activement l'égalité des genres en classe et s'opposent aux stéréotypes, aux préjugés et à la violence liés au genre (Donville, s. d.).

Malgré cela, la mise en œuvre de pédagogies intégrant la notion de genre et transformatrices en matière de genre peut être difficile, même lorsqu'elles existent dans les politiques. En Ouganda, bien que le taux de scolarisation des filles ait augmenté, les filles sont moins investies dans leurs études que les garçons et ont généralement de moins bons résultats aux examens de certification. Face à cette situation, le gouvernement a adopté une pédagogie sensible au genre dans les programmes de la petite enfance et de l'école primaire, ainsi que dans la formation des enseignants, dans le but de garantir des possibilités d'apprentissage équitables, de lutter contre les stéréotypes, d'améliorer la participation des filles en classe et d'encourager le développement de leurs compétences. Une étude a mis en évidence un certain nombre d'obstacles à la mise en œuvre efficace de cette politique, en particulier des difficultés d'adoption par les enseignants et les chefs d'établissement : les préjugés sexistes des enseignants (généralement à l'égard des filles) ont rarement été pris en compte et les enseignants ne comprenaient pas suffisamment ces pédagogies et n'étaient pas suffisamment sûrs d'eux pour les utiliser. La formation pouvait être plus ou moins longue et était rarement suffisante pour préparer les enseignants à appliquer ces pédagogies, et près de la moitié des enseignants interrogés n'avaient pas été formés à leur utilisation (ce qui a probablement contribué au manque de confiance et de compréhension des enseignants à leur égard). Certains enseignants considéraient également que l'égalité et l'autonomisation des filles étaient l'apanage des enseignantes et ne souhaitaient pas s'impliquer eux-mêmes, tandis que certains chefs d'établissement et collègues n'étaient pas favorables au travail de pédagogie intégrant la notion de genre. La mise en œuvre de ces pédagogies a également été difficile dans le contexte d'un vaste programme d'études obligeant les enseignants à couvrir une grande quantité de contenus en vue d'examens aux enjeux élevés. En outre, les enseignants qui utilisent des pédagogies centrées sur l'enseignant – l'approche pédagogique par défaut dans de nombreux cas – sont moins susceptibles d'utiliser des pédagogies sensibles au genre. Enfin, les écarts persistants entre les politiques et les objectifs et les stratégies de suivi associés ont limité la mise en œuvre de pédagogies sensibles au genre

(Nabbuye, 2018). L'expérience de l'Ouganda illustre le large éventail de facteurs pouvant influencer l'efficacité des initiatives de pédagogie intégrant la notion de genre.

Soutien du GPE à l'apprentissage intégrant la notion de genre et à l'évaluation au Salvador

El Salvador a été le premier pays partenaire à bénéficier d'une allocation de l'Accélérateur de l'éducation des filles. Grâce au financement de l'Accélérateur de l'éducation des filles, accordé en 2022, El Salvador soutient le développement d'un enseignement sensible au genre ainsi que la révision des évaluations nationales pour les rendre plus équitables du point de vue du genre. Ce travail sur le matériel d'enseignement et d'apprentissage s'adresse aux enfants et aux familles et vise à lutter contre les normes sociales négatives qui entravent l'apprentissage et le bien-être des filles. Le travail sur les évaluations fait suite à l'analyse d'une évaluation nationale qui a révélé que l'épreuve renforçait les préjugés sexistes et les stéréotypes négatifs par ses représentations des filles et des femmes et ses questions centrées sur les hommes. L'expérience du Salvador en matière de matériel d'apprentissage et d'évaluation intégrant la notion de genre pourrait constituer une étude de cas utile pour d'autres pays partenaires lorsque des données supplémentaires sur sa mise en œuvre et son impact seront disponibles (Najarro & Pescina, 2022).

La formation des enseignants peut être utile pour améliorer les pratiques des enseignants intégrant la notion de genre et transformatrices en matière de genre. Comme pour toute forme de développement professionnel des enseignants (DPE), doter les enseignants des connaissances et des compétences nécessaires pour mettre en œuvre des pédagogies sensible au genre nécessite un soutien ciblé et cohérent ; comme nous l'avons vu dans l'exemple de l'Ouganda, une formation courte ou ponctuelle sera probablement insuffisante pour changer les pratiques des enseignants, en particulier à long terme. En principe, la formation aux pédagogies sensibles au genre devrait débuter lors de la formation initiale et être renforcée dans le cadre du développement professionnel continu des enseignants. Le développement professionnel des enseignants était le type d'intervention le plus courant parmi les projets du Girls' Education Challenge II (GEC II), et bien que certains de ces projets n'aient pas régulièrement évalué les compétences des enseignants ou n'aient pas fait le lien avec l'apprentissage des filles – ce qui rend difficile l'évaluation de l'impact total de ce programme sur les résultats des filles – il semble que le DPE dans les projets du GEC II ait amélioré les pédagogies des enseignants et leur intégration de la notion de genre (Rose, et al, 2021 ; Girls' Education Challenge, s. d.). Étant donné que la pédagogie sensible au genre est plus susceptible d'être adoptée dans des environnements d'apprentissage davantage centrés sur l'élève, son application efficace peut également nécessiter un renforcement élargi des compétences des enseignants en matière d'enseignement centré sur l'élève, ce qui constitue une priorité croissante dans de nombreux pays partenaires. Reconnaissant le rôle de la formation des enseignants dans la promotion des objectifs d'égalité des genres, les plans sectoriels de l'éducation de certains pays partenaires du GPE – dont le Burkina Faso, le Burundi, le Mali, le Sénégal, l'Érythrée et l'Ouganda – ont inclus l'intégration du genre dans la formation des enseignants afin de les sensibiliser aux questions de genre, selon un bilan sur le genre réalisé par le GPE en 2017 (tel que cité dans FAWE, 2018). L'Éthiopie et le Malawi ont élaboré des

politiques visant à intégrer l'approche du FAWE en matière de pédagogie sensible au genre dans leurs instituts de formation des enseignants ; au Malawi, les activités correspondantes comprenaient l'élaboration d'un manuel d'orientation intégrant la notion de genre pour les chargés de cours dans les instituts de formation des enseignants (FAWE, 2018).

Outre la formation des enseignants, les politiques et les pratiques doivent également s'attaquer aux autres obstacles qui limitent la mise en œuvre de pédagogies sensibles au genre et de cultures scolaires plus larges qui favorisent l'égalité des genres, comme le souligne l'expérience de l'Ouganda. Les chefs d'établissement jouent un rôle clé dans la création d'environnements favorables et de structures de responsabilisation qui garantissent une culture scolaire sensible au genre et encouragent les enseignants à donner la priorité aux pédagogies allant dans ce sens. Les politiques doivent également veiller à ce que la pédagogie sensible au genre soit bien intégrée dans le système d'enseignement et d'apprentissage et soit réaliste compte tenu du programme que les enseignants sont censés couvrir. Lorsque les pédagogies sensibles au genre et les contenus sur l'égalité des genres viennent s'ajouter à un programme déjà surchargé, les enseignants seront moins enclins à leur donner la priorité par rapport aux contenus évalués dans les examens à enjeux élevés. Ainsi, les efforts visant à mieux intégrer la notion de genre dans les systèmes éducatifs nécessitent une coordination entre les programmes d'études et les objectifs pédagogiques pour veiller à ce que l'enseignement sensible au genre soit réaliste compte tenu des impératifs concurrents. Enfin, les politiques doivent également inclure des résultats intégrant la notion de genre qui peuvent être suivis pour s'assurer de leur application pratique en classe (Nabbuye, 2018), et les responsables locaux de l'éducation doivent être formés pour fournir un soutien et un suivi suffisants de la mise en œuvre par les enseignants d'un enseignement intégrant la notion de genre et centré sur l'élève (Donville, s. d.).

Références

Ajduković, D., Car, I., Päivinen, H., Sala-Bubaré, A., Vall, B., and Husso, M. (2021). "Building Capacity for Prevention of Gender-Based Violence in the School Context." *Frontiers in Psychology* 12. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.720034.

Bergmann, J., Alban Conto, C. and Brossard, M. (2022). « Augmenter la représentation des femmes dans la direction des écoles : Une voie prometteuse pour améliorer l'apprentissage. » Florence: Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/1411-augmenter-la-representation-des-femmes-dans-la-direction-des-ecoles-une-voie-prometteuse-pour-ameliorer-l-apprentissage.html.

Donville, J. (s. d.) "Guidance Note: Gender Transformative Education and Programming." Plan International. https://plan-international.org/uploads/sites/28/2022/03/GLO-AOGD-IQE_Gender-Transformative-Education-and-Programming_ENG_2020-08.pdf.

Evans, D. and Le Nestour, A. (2019). "Are Female Teachers Better for Girls' Education?" Center for Global Development. https://www.cgdev.org/blog/are-female-teachers-better-girls-education

FAWE (2018). *Gender Responsive Pedagogy*: *A Toolkit for Teachers and Schools*. 2nd, updated ed. Nairobi: Forum for African Women Educationalists. FAWE House. https://www.unicef.org/esa/media/6726/file/GRP-A-Toolkit-for-Teachers-and-Schools-2020.pdf.

ILO. (2016). *Rural Teachers in Africa*: *A Report for ILO.* Geneva: International Labour Organization. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_543617.pdf.

Irvin, A. (2021). Comprehensive Sexuality Education as a Strategy for Gender-Based Violence Prevention. UNFPA Asia and the Pacific Regional Office. https://png.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/211129_unfpa_cse_report_v3_1.pdf.

Girls' Education Challenge. (s. d.) "Teachers and Teaching for Marginalised Girls." Policy brief, independent evaluation. London: Tetra Tech International Development. https://girlseducationchallenge.org/media/j03n2up5/gec-ii-teachers-and-teaching_brief-final.pdf.

Global Partnership for Education (GPE). (2022a). *Plan stratégique GPE 2025.* Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation. https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-strategique-gpe-2025.

GPE. (2022b). « Comment le GPE promeut la parité des genres ». Washington, DC : Partenariat mondial pour l'éducation. https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-03-gpe-fiche-information-comment-gpe-promeut-egalite-genres.pdf.

GPE. (2003). GPE. 2023. Going further together: A partnership approach to gender equality. Washington, DC: GPE. https://www.globalpartnership.org/content/going-further-together-partnership-approach-gender-equality.

Humphreys, S. (2008). "Gendering Corporal Punishment: Beyond the Discourse of Human Rights." *Gender and Education* Volume 20(5): 527-540. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250701797150.

Lee, J., Rhee, D.E., and Rudolf, R. (2019) "Teacher Gender, Student Gender, and Primary School Achievement: Evidence from Ten Francophone African Countries." T*he Journal of Development Studies 55*:4, 661-679, DOI: 10.1080/00220388.2018.1453604. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220388.2018.1453604?af=R&journalCode=fjds20

Kirk, J. (2006). "The Impact of Women Teachers on Girls' Education: Advocacy Brief." Bangkok: UNESCO Bangkok. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145990.

Marcus, R., and Page, E. (2016). "Girls' Learning and Empowerment – The Role of School Environments." UNGEI. https://www.ungei.org/sites/default/files/2020-10/Girls-learning-and-empowerment-The-role-of-school-environments-2016-eng.pdf.

Msambwa, M. M., Fute, A., and Lyanga, A. A. (2022). "Teachers as perpetrators of gender-based violence against girl students within schools: Voices of victims in Tanzania reveal." *Sexuality, Gender & Policy, 5*:2, 140– 159. https://doi.org/10.1002/sgp2.12051.

Muralidharan, K. and Sheth, K. (2016). "Bridging Education Gender Gaps in Developing Countries: The Role of Female Teachers." *Journal of Human Resources* 51: 269-297. http://jhr.uwpress.org/content/51/2/269.refs.

Nabbuye, H. (2018). "Gender-sensitive pedagogy: The bridge to girls' quality education in Uganda." Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Hawah-Nabbuye-FOR-WEBSITE.pdf.

Najarro A.M. and Pescina, J.U.C. (2022). « El Salvador : premier pays à bénéficier d'un financement de l'Accélérateur de l'éducation des filles du GPE » Partenariat mondial pour l'éducation. https://www.globalpartnership.org/fr/blog/el-salvador-premier-pays-beneficier-financement-accelerateur-education-filles-gpe.

Nock, S. and Dusenge, A. (2012). *Gender Equality in Teaching and Education Management: A Participatory Qualitative Research Report by PRO-FEMMES TWESE HAMWE and VSO Rwanda*. Pro-femmes Twese Hamwe and VSO Rwanda.

Rose, P., Aslam, M., Downing, P., Gupta, R.; Law, B., Ogando Portela, M.J., Rawal, S., and Stewart, K. (2021). *Independent Evaluation of the Girls' Education Challenge Phase II - Teachers and Teaching Study Report.* Tetra Tech International Development Ltd. https://girlseducationchallenge.org/media/wigmdnlg/gec-ii-evaluation-study-2-teachers-and-teaching-report_dec2021.pdf.

Spear, A. (2019). "Teachers as Change Agents? Assessing teachers' perceptions of and responses to sexual gender-based violence in schools in Burkina Faso." *FIRE: Forum for International Research in Education. 5.* 10.32865/fire201952157.

Together for Girls. (s. d.). "Policy Brief: Gender & Corporal Punishment." https://files.mutualcdn.com/tfg/assets/files/Gender-and-corporal-punishment-policy-brief.pdf.

UNESCO. (2021). « Les cibles relatives à l'éducation » UNESCO. https://fr.unesco.org/node/265737.

UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030. (2020). « Le genre dans l'enseignement : un élément essentiel de l'inclusion. » https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374448_fre.

UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'Éducation 2030. (2023). « Les femmes dans l'enseignement : comprendre la dimension de genre. » https://teachertaskforce.org/fr/plate-forme-de-connaissances/les-femmes-dans-lenseignement-comprendre-la-dimension-de-genre.

UNESCO et ONU Femmes (2016). *Orientations mondiales en matière de lutte contre la violence de genre en milieu scolaire.* UNESCO et ONU Femmes. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2016/Global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence-fr.pdf.

Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (s. d.). Glossaire. Boîte à outils pour la politique d'éducation. https://policytoolbox.iiep.unesco.org/glossary/.

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific [UNESCO Bangkok], United Nations Children's Fund, United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women, United Nations Population Fund. (2022). "Teachers at the centre: the role and needs of Asia-Pacific teachers in addressing violence and school-

related gender-based violence." Thematic brief. Bangkok: UNESCO Bangkok. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381689.

United States Agency for International Development [USAID]. (2009). *Doorways III: Teacher Training Manual on School-Related Gender-Based Violence Prevention and Response.* https://www.ungei.org/sites/default/files/Doorways%20III-Teacher-Training-Manual-on-school-related-Gender-Based-Violence-Prevention-and-response-2009-eng.pdf.