

# **Comment l'égalité de genre est-elle incluse dans la planification sectorielle de l'éducation ?**

Une analyse du pouvoir, de la voix et du changement social dans huit pays d'Afrique subsaharienne

Mott MacDonald Limited trading as Cambridge Education. Registered in England and Wales no. 1243967. Registered office: Mott MacDonald House, 8-10 Sydenham Road, Croydon CR0 2EE, United Kingdom

Cambridge Education  
22 Station Road  
Cambridge CB1 2JD  
United Kingdom  
T +44 (0)1223 463500  
camb-ed.com

United Nations Girls' Education Initiative  
3 United Nations Plaza,  
New York, NY 10017  
USA  
Ungei.org

Information class: Standard

This document is issued for the party which commissioned it and for specific purposes connected with the above-captioned project only. It should not be relied upon by any other party or used for any other purpose.

We accept no responsibility for the consequences of this document being relied upon by any other party, or being used for any other purpose, or containing any error or omission which is due to an error or omission in data supplied to us by other parties.

This document contains confidential information and proprietary intellectual property. It should not be shown to other parties without consent from us and from the party which commissioned it.

## Table des matières

Liste des acronymes.....	4
Remerciements.....	5
Résumé analytique.....	6
Introduction.....	8
Formulation conceptuelle et méthode.....	10
Formulation conceptuelle.....	10
Méthodologie de l'étude.....	11
Contraintes de l'étude.....	11
Synthèse des résultats thématiques.....	13
Économie politique.....	14
Volonté politique.....	14
Responsabilisation.....	19
Relations.....	22
Pouvoir et prise de décision.....	23
Réseaux et coalitions.....	26
Voix.....	31
Expertise de genre.....	32
Voix des jeunes et des communautés.....	35
Société.....	39
Normes sociales.....	40
Résistance.....	43
Mise en œuvre.....	46
Conclusion.....	49
Recommandations.....	49
Références.....	54
Annexes.....	58

## Liste des acronymes

AEP	Analyse de l'économie politique
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EIC	Entretiens des informateurs clés
GCI	Initiative « Priorité à l'égalité »
GIZ	Agence allemande pour la coopération internationale
GLE	Groupe local d'éducation
IPE	Institut international de planification de l'éducation
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
MEPT	Mouvement de l'Éducation pour Tous
ONG	Organisation non gouvernementale
ONGI	Organisation non gouvernementale internationale
ODD	Objectif de développement durable
OSC	Organisation de la société civile
PDI	Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PSE	Plan sectoriel d'éducation
RISE	Recherche sur l'amélioration des systèmes éducatifs
SWOT	Forces, faiblesses, opportunités, menaces
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiatives des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VFG	Violence fondée sur le genre

## Remerciements

Le présent rapport a été commandité par l'UNGEI dans le cadre de l'Initiative « Priorité à l'égalité » (*Gender at the Centre Initiative* [GCI]). Il a été élaboré par Mott MacDonald agissant sous la dénomination sociale Cambridge Education, sous la direction de Khadijah Fancy et de Rachel Booth. Emma Mba, Julie Collombier et Mathilde Nicolai de Aline Villette ont apporté leur soutien aux travaux de recherche. Nous tenons également à remercier Sabine Kube-Barth de son soutien à la conception et à Maheen Qureshi, Francesca Seery et Alice Wright de leur soutien à la production.

Eline Versluys, responsable de l'Initiative « Priorité à l'égalité », a apporté des contributions substantielles à ce travail et au présent rapport. Nous exprimons notre reconnaissance à Antara Ganguli (UNGEI), à Roxana Sina (GIZ) et au comité exécutif de la GCI de leur suggestions et de leurs conseils. Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance et adresser nos remerciements à tous les informateurs clés qui nous ont consacré du temps pour partager leurs expériences, restituées dans cette étude. Nous remercions aussi la GIZ d'avoir financé cette étude qui, nous l'espérons, contribuera à la réalisation de processus de planification de l'éducation plus transformateurs de genre à l'avenir.

## Résumé analytique

Malgré les progrès importants qui ont été accomplis à l'échelle mondiale pour réduire les disparités entre les genres dans l'éducation, les filles d'Afrique subsaharienne restent les plus en retard en matière d'accès à l'éducation et de réussite scolaire. Selon les données de l'UNESCO/ISU, neuf millions de filles d'Afrique subsaharienne âgées de 6 à 11 ans n'iront jamais à l'école, contre six millions de garçons. De plus, les filles font face aux conséquences désastreuses de normes de genre néfastes, sous la forme de la violence fondée sur le genre, de méthodes pédagogiques sexistes et de l'absence de soutien de leurs parents et des communautés. Les garçons souffrent aussi de notions restrictives de la masculinité qui établissent un lien préjudiciable entre la violence et le contrôle. Pour relever ces défis, les systèmes éducatifs doivent intégrer la notion d'égalité de genre dès le début : à travers la planification sectorielle de l'éducation.

La planification sectorielle de l'éducation peut constituer à la fois une force et un obstacle à l'égalité de genre. Les normes restrictives de genre peuvent s'ancrer et se renforcer à travers les plans sectoriels d'éducation. À contrario, une planification sectorielle de l'éducation sensible au genre peut jeter des bases solides permettant aux systèmes éducatifs de promouvoir activement l'égalité de genre. La présente étude examine comment l'égalité de genre est intégrée dans la planification sectorielle de l'éducation de huit pays d'Afrique subsaharienne. Elle offre un regard unique sur la politique et la dynamique des processus de planification de l'éducation, et sur les opportunités d'intégrer véritablement l'égalité de genre dans le secteur éducatif.

Les huit pays couverts par l'étude (Tchad, Mali, Burkina Faso, Nigeria, Niger et Sierra Leone) sont membres de l'Initiative « Priorité à l'égalité » (Gender at the Centre Initiative, GCI). La GCI soutient l'engagement des ministères de l'Éducation pour élaborer des systèmes éducatifs transformateurs pour l'égalité de genre et créer des mouvements nationaux et régionaux en faveur de l'égalité de genre. Fondée sur les entretiens menés avec les acteurs des ministères de l'Éducation, de la société civile et des partenaires techniques, l'étude examine les processus de planification sectorielle de l'éducation dans les huit pays. Le modèle conceptuel s'appuie sur des cadres transformateurs de genre existants et aborde quatre thèmes principaux : économie politique, relations, voix et société. L'analyse se penche sur les interactions entre les acteurs des processus de planification et le contenu discuté dans le cadre de la planification.

Dans le domaine de l'économie politique, l'étude démontre que bien qu'il existe des politiques d'égalité de genre de haut niveau, il manque souvent l'appui de ressources concrètes et de l'expertise pour les mettre en pratique ; il leur manque également des systèmes hiérarchiques cohérents et ascendants qui utilisent des données complètes sur l'égalité de genre.

L'angle critique des relations et du pouvoir révèle comment les solides écosystèmes des réseaux de la société civile et des partenaires qui se sont engagés à faire progresser l'égalité de genre exercent un pouvoir collectif. Cependant, bien qu'il existe des exemples de directions de la planification qui donnent « du pouvoir à » des instances plus variées, ce sont des exceptions. Généralement, les directions de la planification maintiennent leur pouvoir en contrôlant étroitement des espaces accessibles « sur invitation seulement », où seules certaines voix peuvent véritablement se faire entendre.

L'examen des « voix » étudie comment et où les voix des experts de genre, des jeunes et des communautés sont impliquées dans les processus de planification. L'analyse montre que les fonctions consultatives sur le genre dans les ministères sont souvent à un niveau junior et occupées par des femmes, lesquelles évoluent au sein d'environnements profondément patriarcaux qui limitent leur influence dans les exercices de planification. On considère que les experts de genre extérieurs aux ministères jouent un rôle précieux pour fournir un appui technique, bien que la façon dont ils peuvent influencer les processus de planification soit aussi limitée. Certes, il existe quelques exemples de bons exercices consultatifs plus diversifiés, mais les résultats montrent que la plateforme offerte aux jeunes et aux communautés est limitée et que ces derniers ne reçoivent pas un soutien permanent pour influencer les efforts de planification qui les concernent directement.

L'analyse de la section « Société » révèle comment les normes sociales sont prises en compte dans les processus de planification et de quelle façon se manifeste la résistance à l'égalité de genre. Il est communément admis que les normes sociales restrictives jouent un rôle vital dans l'exclusion des filles de l'éducation et pourtant, les exercices de planification accordent rarement une attention suffisante à ces questions. Les résultats des entretiens montrent que cela est aggravé par l'implication variable des principaux détenteurs des normes, comme les chefs religieux et coutumiers, dans les espaces de planification. La résistance aux efforts menés pour aborder l'égalité de genre dans les processus de planification de l'éducation apparaît sous différentes formes dans les études. Citons parmi les exemples cités le malentendu sur le concept de genre, le rejet de la nécessité de l'expertise de genre ou la permission donnée à des experts non spécialistes du genre de remplir ce rôle, la négation de questions comme la prévalence de la violence masculine dans et autour des écoles, les techniques de blocage comme celle de réduire au silence l'expertise de genre dans la planification et les techniques dilatoires pour approuver les politiques clés qui contribueraient à créer des espaces plus sûrs pour les filles et les femmes. Ces techniques doivent être bien décrites et analysées pour comprendre si ce sont des freins systémiques aux progrès qui doivent être changés par un travail de fond ou si des stratégies comme la formation ou le soutien technique pourraient y remédier.

Il convient de s'appuyer sur les forces et les opportunités révélées par cette étude pour avancer vers des engagements plus transparents et intentionnels envers

l'égalité de genre dans l'éducation. Des recommandations sont formulées à cette fin pour mettre en évidence les mesures qu'il convient de prendre afin que les systèmes éducatifs deviennent véritablement transformateurs pour l'égalité de genre. Les gouvernements des pays de la GCI, les partenaires et les autres parties prenantes de la GCI peuvent se servir de ces recommandations pour orienter l'action future vers une planification sectorielle de l'éducation sensible au genre.

## Introduction

Malgré les progrès considérables qui ont été accomplis ces deux dernières décennies pour tenir les engagements mondiaux visant à éliminer les disparités de genre dans l'éducation, de nombreux défis subsistent. Les filles d'Afrique subsaharienne restent les plus éloignées de l'égalité en matière d'accès et de réussite scolaire, et les facteurs comme la pauvreté et le lieu de résidence s'ajoutent aux normes discriminatoires de genre pour exclure les filles de l'éducation (UNESCO, 2022b). Selon les données de l'UNESCO/ISU, neuf millions de filles d'Afrique subsaharienne âgées de 6 à 11 n'iront jamais à l'école, contre six millions de garçons (UNESCO, 2019). Afin de mettre fin aux inégalités de genre dans l'éducation, nous devons examiner les processus de planification qui sous-tendent la façon dont les systèmes éducatifs sont conçus. L'analyse des systèmes éducatifs révèle comment les normes de genre restrictives se trouvent ancrées dans la conception du secteur éducatif et sont renforcées par elle.

S'intéresser à l'égalité de genre dans et à travers l'éducation au niveau systémique a le potentiel de briser le cercle de l'inégalité et d'offrir aux jeunes une éducation de qualité qui remet en question les stéréotypes sexistes et qui cultive des relations saines. On a constaté que les interventions éducatives intégrant la notion de genre ont un impact sur les résultats scolaires des filles, en les aidant à sortir de générations de femmes au faible niveau d'instruction et à la mobilité sociale réduite (UNESCO 2020). L'éducation transformatrice pour l'égalité de genre fait un pas de plus et libère le pouvoir transformateur de l'éducation pour faire bouger les normes de genre néfastes et les rapports de forces inégaux (UNGEI, UNICEF, Transform Education, Plan International 2021).

Par le biais de l'Initiative « Priorité à l'égalité » (GCI), les planificateurs de l'éducation sont encouragés à intégrer l'égalité de genre au cœur des systèmes éducatifs, reconnaissant l'importance d'avoir de bonnes structures politiques et organisationnelles en place pour honorer les engagements politiques de haut niveau envers l'égalité de genre. La GCI a été lancée par les ministres de l'Éducation et du Développement international du G7, en collaboration avec les pays partenaires et les organisations multilatérales et de la société civile qui se sont engagées à promouvoir l'égalité de genre dans l'éducation. L'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO) assurent la coordination conjointe de



l'initiative depuis 2019 dans huit pays d'Afrique subsaharienne (Tchad, Mali, Burkina Faso, Mauritanie, Mozambique, Nigeria, Niger et Sierra Leone).

Cette étude examine la planification sectorielle de l'éducation des huit pays d'Afrique subsaharienne qui sont membres de la GCI. Elle examine un processus de planification sectorielle de l'éducation dans chaque pays pour identifier les exemples de bonne pratique, les opportunités et les menaces afin de promouvoir les systèmes éducatif transformateurs pour l'égalité de genre. La question de recherche de cette étude était la suivante :

Les processus de planification sectorielle de l'éducation incluent-ils des ambitions et des stratégies transformatrices pour l'égalité de genre ? Si oui, où et comment ? (Facilitateurs) Si non, pourquoi ? (Freins)

Elle s'appuie sur la littérature et les modèles mondiaux pour créer des processus et des systèmes de planification de l'éducation transformateurs pour l'égalité de genre. Elle s'articule autour de quatre thèmes principaux : économie politique, relations, voix et société. Les domaines couverts par cette étude comprennent :

- Le rôle de la volonté politique, et savoir si elle est appuyée par des actions concrètes.
- L'existence de mécanismes solides de responsabilisation pour faire respecter l'égalité de genre dans l'éducation.
- Comment le pouvoir s'exerce-t-il dans la prise de décision ?
- Comme les partenariats externes et les coalitions peuvent-ils influencer les ambitions en vue d'approches transformatrices ?
- Où l'expertise de genre est-elle activement consultée dans les processus de planification ?
- Les voix des jeunes et des communautés sont-elles incluses en permanence dans la planification et la conception ?
- En tant que détenteurs importants des normes, où et comment les chefs religieux et coutumiers sont-ils impliqués dans l'élaboration des plans sectoriels d'éducation ?
- Où et comment la résistance à l'égalité de genre se manifeste-t-elle au sein des processus de planification de l'éducation ?

Ce rapport comporte un aperçu du cadre conceptuel et de la méthodologie de recherche, une synthèse des résultats thématiques, et un ensemble de recommandations à l'intention des décideurs politiques, des planificateurs de l'éducation et des partenaires techniques. Les rapports de chacun des huit pays (cf. les annexes) offrent une vue d'ensemble détaillée des forces, des faiblesses, des opportunités et des menaces pour l'intégration de la notion de genre à l'échelon national.

## Cadre conceptuel et méthode

### Cadre conceptuel

L'analyse est axée sur deux niveaux :

premièrement, elle comprend les interactions qui ont eu lieu entre les acteurs durant le processus de planification de l'éducation, en examinant le rôle du pouvoir, de la politique et des normes sociales dans ces relations et,

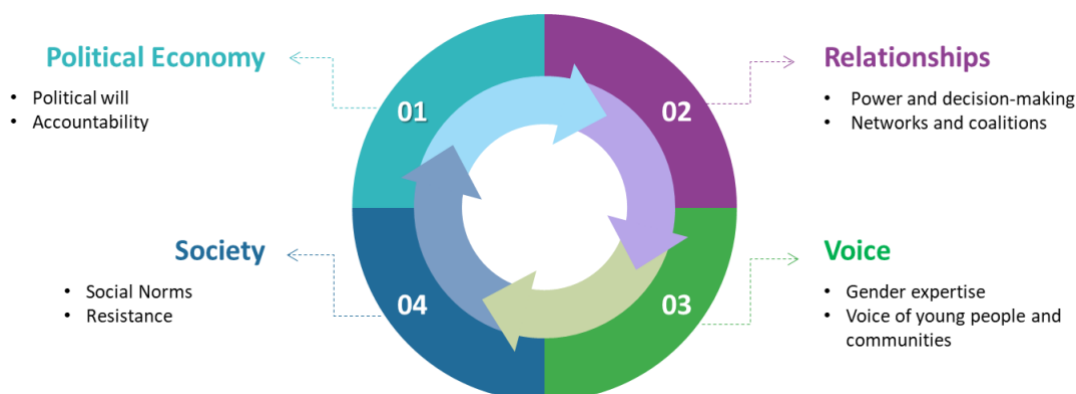
deuxièmement, le contenu et les mécanismes qui sont ébattus durant le processus de planification sont étudiés. Citons notamment les mécanismes et les efforts visant à s'attaquer aux causes profondes des inégalités de genre, comme les normes sociales discriminatoires.

Cette analyse en deux volets est essentielle pour révéler que ce n'est pas seulement ce qui est planifié qui compte pour réaliser un changement transformatif dans et à travers l'éducation, mais aussi par qui et pourquoi. Trop souvent, nous étudions les plans pour voir s'ils sont réalistes ou réalisables, sans réfléchir pourquoi ils prennent la forme qu'ils ont, et si les principaux acteurs ont les moyens de les mettre en œuvre et s'ils le feront.

Le cadre conceptuel élaboré pour cette étude s'inspire des modèles utilisés pour promouvoir le changement transformateur de genre au sein des processus d'élaboration. Les quatre stades principaux du changement reposent sur les cadres transformateurs de l'Agence allemande pour la coopération internationale (GIZ) et Gender at Work (ATVET for Women 2019 ; Gender at Work, 2017). Pour chaque stade, nous avons exploré les thèmes clés qui sous-tendent le changement social transformateur de genre comme la responsabilisation, le pouvoir, la voix et les normes sociales. À l'échelon national, nous avons superposé la perspective des Forces, Faiblesses, Opportunités et les Menaces (SWOT) pour révéler les exemples de bonne pratique et renforcer les domaines de faiblesse.

La section 3, qui fait la synthèse des résultats nationaux emploie ce cadre pour organiser les résultats et permettre les comparer les uns aux autres.

Figure 2.1: Cadre de l'analyse conceptuelle



## Méthodologie de l'étude

L'étude a comporté trois phases : (1) le démarrage, (2) l'étude des pays, et (3) la synthèse des données et l'établissement des rapports.

La phase de démarrage a été éclairée par les discussions menées avec les parties prenantes clés de chaque pays partenaire de la GCI présentes à la réunion du conseil d'administration de l'Initiative « Priorité à l'égalité » (GCI) à Dakar en mars 2022. Un groupe de pilotage, composé des participants à la réunion du conseil d'administration, a commenté et a accepté le cadre conceptuel et la portée de l'étude.

Les points focaux ministériels de la GCI ont déterminé quel processus de planification chaque étude de cas nationale devrait examiner. Citons parmi les critères de sélection les processus récemment achevés et bien documentés. Pour le Nigeria, le plan d'un état a été sélectionné.

Pour cinq pays, le processus de planification sélectionné a été le processus de Planification sectorielle nationale de l'éducation le plus récent. Au Nigeria, le processus de planification du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) de l'État de Katsina a été retenu. Au Niger et au Tchad, les plans intérimaires ou de transition ont été utilisés. De même, en Mauritanie, le plan de mise en œuvre du secteur éducatif a été d'abord proposé comme axe principal de discussion, mais cette portée a été étendue pour inclure d'autres processus de planification nationaux en raison des difficultés rencontrées pour localiser un nombre suffisant d'informateurs clés impliqués dans le processus du plan de mise en œuvre. (cf. l'annexe A pour le processus de planification spécifique sélectionné par chaque pays.)

Les données de l'analyse proviennent de l'étude des documents ayant trait au processus de planification sélectionné, des politiques nationales sur le genre et l'éducation, et des Entretiens des Informateurs Clés (EIC). Les critères de sélection des EIC ont compris les informateurs directement impliqués dans le processus de planification nommé. Les informateurs proviennent des ministères, des Organisations Non Gouvernementales (ONG) et des Organisations de la Société Civile (OSC) et des partenaires techniques comme l'IPE-UNESCO, l'UNICEF, l'UNGEI et les bailleurs de fonds.

Au total, 95 EIC ont été menés dans les huit pays. En moyenne, environ 12 personnes ont été interrogées par pays, provenant de façon aussi égale que possible des trois principaux secteurs. Sur ce total, 49 femmes (52 %) et 46 hommes (48 %) ont été interrogés. Cf. l'annexe B pour une ventilation par secteur, sexe et pays.

Ce rapport récapitule les résultats nationaux et les analyse à travers une analyse thématique au moyen du cadre conceptuel pour examiner de quelle façon ces questions nuisent à l'intégration du genre dans la planification sectorielle de l'éducation. Il partage des exemples de bonne pratique et analyse les résultats au regard des recherches plus vastes sur ces domaines. Ces résultats et l'analyse proposent ensuite un ensemble de recommandations mondiales à l'intention des gouvernements des pays de la GCI, des partenaires de l'Alliance GCI et des autres parties prenantes en vue d'améliorer l'intégration du genre dans les processus de planification de l'éducation. Les rapports des pays (cf. L'annexe C) offrent un aperçu détaillé des données nationales et comprennent également l'analyse des forces, des faiblesses, des opportunités et des menaces (SWOT).

La majorité des entretiens ont aussi comporté un exercice de cartographie des parties prenantes qui a invité les personnes interrogées à déterminer leur perception du pouvoir et de l'influence des divers acteurs dans les exercices de planification et à quel point ils sont engagés en faveur de l'égalité de genre. Les résultats rassemblés de cet exercice ont été consignés dans les rapports des pays et ils constituent un outil précieux pour planifier la participation des acteurs à la planification à l'avenir.

Parallèlement à cette étude, les chercheurs ont aussi entamé un exercice de cartographie de l'expertise de genre. Cela a impliqué la méthode de la boule de neige, à savoir de demander aux EIC de recommander des experts de genre du pays de tous les secteurs, lesquels ont ensuite été invités à remplir un questionnaire en ligne. L'UNGEI s'appuiera sur ce travail pour établir un registre des experts à l'échelon national.

## Contraintes de l'étude

L'étude a fait face à deux défis principaux :

Le taux de réponse des EIC aux invitations envoyées par courriel ou WhatsApp a été faible. Le soutien d'un allié local pour servir d'intermédiaire afin d'accroître la visibilité de l'étude et d'organiser les réunions a été crucial. Quand il n'y avait pas d'allié, les chercheurs ont révélé qu'il était plus difficile d'identifier, de contacter et d'interroger avec succès les informateurs clés.

De nombreuses réunions en ligne ont été annulées à la dernière minute ou certaines personnes n'ont pas honoré certains rendez-vous qui avaient été pris, car d'autres priorités avaient primé. Les chercheurs ont été souples et ont accepté des changements d'horaire dans la mesure du possible et ils ont utilisé des plateformes auxquelles les EIC avaient un meilleur accès, comme WhatsApp.

Les données sur le nombre d'invitations aux EIC par rapport aux entretiens réellement menés figurent dans l'annexe B. Bien que ces certains pays aient été davantage touchés que d'autres par ces contraintes, les chercheurs ont tenté d'en atténuer l'impact en interrogeant un éventail de personnes aussi variées que possible. À notre avis, il n'existe pas d'exemple où ces contraintes ont rendu impossible de broser le tableau de ce processus.

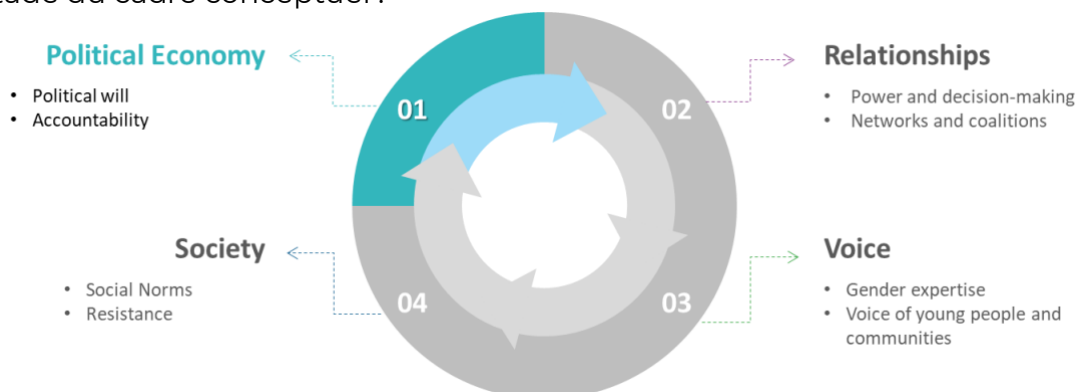
Par ailleurs, il est intéressant de se pencher sur les données ayant trait aux personnes qui n'ont pas participé ou qui ne participeraient pas dans le cadre de cette étude. Plusieurs candidats recommandés, surtout par les ministères, ont décliné l'invitation en fonction de facteurs comme le manque de temps, l'embarras à parler des aspects de genre de cette étude, ou le sentiment qu'ils n'étaient pas assez impliqués en matière de planification pour être capables de répondre aux questions posées. Ces raisons valent la peine d'être mentionnées pour avoir une idée de la profondeur de la participation au processus.

## Synthèse des résultats thématiques

Cette section appliquera le cadre conceptuel pour organiser les résultats des études menées dans les huit pays. Chaque section ci-dessous expose brièvement le contexte de recherche des huit sous-thèmes à partir du domaine concerné de la littérature mondiale, puis les résultats tirés des rapports des pays. Chaque sous-thème fait ensuite l'objet d'une courte analyse pour se pencher sur les précieuses réflexions offertes par la recherche mondiale sur ces résultats.

### Économie politique

Cette section examinera deux domaines clés : (i) la façon dont la volonté politique à promouvoir l'égalité de genre est évidente et où sont les limites et, (ii) la façon dont les titulaires de charges sont tenus de rendre des comptes quant à la promotion de l'égalité de genre dans l'éducation. Ceci se rapporte le premier stade du cadre conceptuel :



### Volonté politique

#### Contexte de recherche : l'analyse de l'économie politique

L'Analyse de l'Économie Politique (AEP) permet aux acteurs du développement d'analyser le soutien apporté aux stratégies pour réaliser le changement. L'AEP met en lumière la volonté politique des acteurs institutionnels, ce qui englobe les incitations qui soutiennent ou restreignent les actions ; elle met aussi en lumière le rôle du pouvoir (formel et informel) pour décider du moment où les décisions sont prises, par quelles personnes et de quelle manière. Ensemble, la volonté politique et le pouvoir ont d'importantes dimensions genrées, en ce qui concerne les postes et l'influence des femmes au sein des institutions ainsi que de la capacité et de la bonne volonté de tous les acteurs de collaborer à l'égalité de genre.

Convenant de la nécessité d'une approche politique pour promouvoir l'égalité de genre, les activistes des droits des femmes soulignent la nécessité de se faire des alliés, d'utiliser les réseaux informels, et d'élaborer des campagnes pour s'aligner

sur les intérêts politiques actuels (Nazneen et Masud, 2017). Les études AEP soulignent la valeur des coalitions pour influencer le changement politique, reconnaissant leur rôle pour promouvoir et légitimer de nouvelles idées au niveau politique (Hudson, McLoughlin, Marquette et Roche, 2018). Un grand nombre de concepts plus larges de l'AEP sont présentés tout au long de cette étude, comme l'influence des coalitions, le pouvoir de prise de décision et la résistance au changement. Cette section se penchera spécifiquement la volonté politique, les contraintes, et la façon dont elles se sont traduites en action ou non.

## Résultats

La plupart des pays de l'étude ont pris d'importants engagements politiques pour s'attaquer aux inégalités entre les genres dans l'éducation. Cet engagement se traduit par l'adoption des conventions internationales et régionales et l'existence de politiques nationales de haut niveau. Tous les pays comportent une forme de politique nationale sur l'égalité de genre ou des politiques de genre qui incluent une composante notable de genre et d'inclusion. Citons à titre d'exemple les Politiques nationales de genre du Tchad et du Mali, la Stratégie de genre pour le secteur éducatif du Mozambique (2020), la Politique d'inclusion radicale dans l'éducation de la Sierra Leone (2021), la Politique nigériane nationale de genre en éducation (2006). Ces politiques se situent à l'échelon national ou plus précisément au sein du secteur éducatif, et le niveau de détail des indications qu'elles offrent sur la façon d'intégrer l'égalité de genre à toutes les étapes du système éducatif varie.

Par ailleurs, les politiques nationales de haut niveau sur le genre en éducation ne se traduisent pas toujours par des ressources appropriées et une mise en œuvre solide sur le plan technique. Au Nigeria, bien que de la Politique nationale de genre en éducation existe depuis 2006, l'État de Katsina ne l'a toujours pas adoptée officiellement, même de nombreux aspects ont été inclus dans le Plan de l'éducation de l'État. Les goulets d'étranglement suivants ont été identifiés : les fonds n'ont pas été décaissés ou les autorisations définitives n'ont pas été données aux activités; les parties prenantes ont considéré que c'était dû à l'absence de volonté politique pour la mettre en œuvre, certains acteurs faisant passer leurs propres intérêts financiers, politiques ou sociaux avant les objectifs d'égalité de genre. Au Mozambique, au Burkina Faso et au Tchad, malgré l'existence de politiques de haut niveau, les parties prenantes ont signalé une mauvaise compréhension technique ; par exemple, on part souvent du principe que le genre signifie les filles. Elles rapportent que les budgets sont souvent affectés ailleurs, et que les indicateurs sont trop médiocres pour demander des comptes aux responsables de la mise en œuvre. Elles mentionnent aussi une divergence entre les engagements énoncés en haut lieu envers l'égalité de genre et la fourniture de ressources aux structures qui peuvent concrétiser ces engagements. Par exemple, en Sierra Leone, au Mozambique, au Niger et au Tchad, les experts de genre et les



cellules Genre ont reçu des ressources insuffisantes et ils avaient très peu d'influence pour garantir l'adoption des politiques (plus d'informations sur l'expertise de genre ci-après).

La création d'une culture propice où les acteurs sont encouragés à promouvoir les solutions et à débattre de solutions joue un rôle essentiel pour déterminer si les politiques de haut niveau se traduiront en action. De nombreuses parties prenantes en Sierra Leone ont cité la Politique d'inclusion radicale et un l'engagement des hauts fonctionnaires comme des facteurs clés pour créer un environnement propice pour débattre des défis et des solutions en vue de promouvoir l'égalité de genre dans l'éducation. Cet environnement propice a permis de prioriser le genre dans l'analyse du secteur éducatif et d'inviter une critique transparente du projet de plan d'éducation par le biais du processus d'évaluation. En revanche, au Mali, le premier obstacle est apparu juste après la politique nationale de genre. Si certains EIC ont indiqué qu'il n'y avait « aucune opposition à l'éducation des filles en principe », un répondant a décrit certains chefs comme dubitatifs à l'égalité de genre, créant par conséquent un environnement où la discussion des questions de genre n'a pas été priorisée.

Dans la plupart des pays, les répondants ont cité les contraintes de financement comme la cause de l'inaction ; certains EIC pensaient que sert de prétexte au manque d'engagement envers l'égalité de genre. Dans les contextes où les ministères ont hérité d'un système éducatif chroniquement sous-financé, comme le Tchad et le Mali, les exercices de budgétisation ont priorisé l'infrastructure, les frais de fonctionnement et les salaires des enseignants et les considérations de genre ont été jugées comme des frais supplémentaires impossibles à prendre en charge. De même, au Burkina Faso, la situation politique et sécuritaire sert souvent à justifier l'élimination du financement du genre de la liste des priorités dans les exercices de planification. Toutefois, plusieurs parties prenantes du Nigeria ont affirmé clairement que les « contraintes de financement » ont servi de prétexte pour cacher l'inaction au sujet de la réforme de genre. Les parties prenantes du Mozambique, du Niger et du Tchad ont toutes rapporté que les ministères n'avaient pas utilisé leurs fonds propres, mais qu'ils avaient bénéficié du soutien des partenaires de développement pour aborder les préoccupations de genre au sein de l'éducation. Alors que la Sierra Leone a pu budgétiser certains efforts visant à s'attaquer aux inégalités entre les genres, les actions les plus transformatrices nécessaires pour réaliser les ambitions de la Politique d'inclusion radicale ont dépendu des bailleurs de fonds externes et des réseaux locaux. Un répondant a partagé une solution pour remédier aux contraintes de financement : il a mentionné le Fonds fiduciaire pour l'égalité des sexes du Burkina Faso mis en place par les partenaires techniques et financiers pour appuyer les activités gouvernementales visant à promouvoir l'égalité de genre.



### **Encadré 1 : Commentaires de parties prenantes sur les engagements envers l'égalité**

« Certains dirigeants sont dubitatifs envers le genre. Ils n'accordent pas beaucoup d'importance aux questions de genre. » - Mali

« Nous sentons qu'il y a une volonté politique, mais le problème reste la mobilisation de ressources pour changer cette situation. » - Tchad

« Il y a une certaine hypocrisie à l'échelon central concernant l'intégration du genre : nous disons que nous le prenons en compte, mais lorsqu'il s'agit de le budgétiser, si le budget est trop important, c'est dans les activités liées au genre que l'on opérera des coupes. » - Burkina Faso

Cependant, un bon exemple de la Sierra Leone montre que :

### **Encadré 2 : Bon exemple de la Sierra Leone**

La culture créée par la Politique d'inclusion radicale en Sierra Leone est citée régulièrement par les activistes, les bailleurs de fonds et les OSC comme fondement de discussions ouvertes sur l'inclusion. Elle permet de débattre des solutions ministérielles au cours des processus de planification de planification et aux acteurs de proposer des suggestions sur la façon d'améliorer les systèmes afin d'être plus proactif en matière de préoccupations de genre. Le ministère de l'Éducation est un fervent avocat de cette politique et continue à appliquer ces principes centraux aux discussions sur les progrès de l'éducation.

## Analyse

Transformer les politiques de haut niveau en actions capables d'avoir un impact sur l'égalité de genre requiert de multiples étapes. Si l'on veut tenir les engagements nationaux et internationaux, quel que soit le pays, la volonté des acteurs aux postes de responsabilité d'engager un budget est nécessaire et les processus de planification doivent traduire les politiques et les objectifs en actions (cf. les recommandations). Dans les environnements apparemment favorables, mais où le changement ne se concrétise pas, il convient d'approfondir l'analyse de l'économie politique pour comprendre d'où pourraient provenir les blocages. Comme constaté dans l'exemple de certains pays, alors que les hauts fonctionnaires du ministère semblent soutenir les politiques verbalement, il peut subsister certains obstacles importants pour faire avancer le processus.

Avancer l'argument des contraintes de financement est quelquefois un exercice de pouvoir caché : les acteurs se servent des contraintes financières pour excuser l'inaction sur le sujet du genre. Les processus budgétaires impliquent des arbitrages financiers complexes, en particulier dans les environnements à faibles ressources, et ce sont souvent les investissements fondamentaux dans l'infrastructure éducative qui l'emportent. Les responsables du budget croient aussi que les budgets sensibles au genre augmentent systématiquement les dépenses, ce qui leur permet d'exclure le genre par le biais de la hiérarchisation des priorités et les exercices de gestion des coûts. Cependant, les répondants ont indiqué clairement qu'une planification plus sensible au genre n'engendre pas toujours de coûts supplémentaires : de nombreux aspects de la planification de l'éducation sensible au genre ne requièrent pas de financement spécifique ou additionnel ; par exemple, les interventions qui améliorent la qualité de l'éducation pour tous peuvent avoir des impacts aussi positifs sur les filles que sur les garçons s'ils sont bien conçus et suivis étroitement (cf. la section sur le pouvoir et l'influence). L'amélioration de la collecte des données dans les systèmes éducatifs, incluant l'impact des interventions sensibles au genre, contribuerait également à plaider en faveur de ces investissements. Une formation au budget sensible au genre serait aussi cruciale pour permettre une affectation budgétaire prudente capable de satisfaire les besoins éducatifs sans compromettre les engagements de genre (cf. les recommandations).

La dépendance aux partenaires de développement pour financer les éléments des plans sensibles au genre a pour conséquence que les cycles de mise en œuvre et de conception sont souvent dictés par les acteurs externes. La dépendance aux acteurs externes doit être atténuée, par exemple grâce à des coalitions locales plus fortes qui peuvent contribuer à accentuer les priorités nationales et qui fonctionnent comme un collectif, au lieu du gouvernement qui est soumis à la pression des bailleurs de fonds externes qui s'efforcent d'atteindre leurs propres objectifs.

## Responsabilisation

### Contexte de recherche : la responsabilisation

Le cadre RISE Systems est un modèle qu'il est intéressant d'appliquer aux systèmes éducatifs complexes. Il montre le rôle que jouent les mécanismes de responsabilisation pour l'efficacité de la mise en œuvre (Spivack, 2021). Le cadre identifie les acteurs clés aux divers échelons de l'état, des autorités éducatives et des utilisateurs de service et il met en évidence les divers mécanismes qui amènent chacun à rendre des comptes. Il souligne également que les mécanismes de responsabilisation fonctionnent plus efficacement pour atteindre les objectifs comme l'égalité, quand ils comportent un large éventail d'acteurs et d'intérêts à plusieurs échelons, et que le système dans son ensemble est cohérent (Spivack, 2021).

Les données probantes et le recueil de données exactes sont également des éléments essentiels de mécanismes de responsabilisation solides. Les cibles utilisées actuellement pour suivre les ODD font toutefois l'objet d'un débat croissant, car elles ne seraient pas assez nuancées pour comprendre le lien entre l'éducation et les aspirations d'égalité de genre. Ce qui a pour effet de masquer ou de fragmenter la visibilité des progrès vers la réalisation d'un impact significatif sur l'égalité de genre (UNESCO 2018 ; Unterhalter, North et Orlanda, 2018). Par conséquent, il est vital que les données soient disponibles, qu'elles soient utilisées pour entraîner les mécanismes de responsabilisation et qu'elles puissent mesurer les progrès accomplis en matière d'égalité de genre dans l'éducation (UNESCO, 2018).

### Résultats

Les revues sectorielles conjointes de l'éducation organisées à l'échelon ministériel ont été les mécanismes de responsabilisation cités le plus souvent. Ces revues sectorielles ont été menées en Sierra Leone, au Mozambique, en Mauritanie et au Niger, bien que plusieurs personnes aient signalé une participation mitigée des OSC et des experts de genre. Les répondants du Niger ont noté que les experts de genre étaient absents des processus d'examen annuel et n'étaient donc pas en mesure de contribuer à l'analyse des progrès accomplis par rapport au plan ni de déterminer la façon dont il pourrait être amélioré. En Mauritanie, le processus d'examen a inclus des discussions dans divers groupes de travail, dont l'un sur les inégalités. Toutefois, tant au Mozambique qu'en Mauritanie, on a constaté que les notes de la réunion ou les plans d'action ne soulevaient pas les questions de genre.

### **Encadré 3 : Exemples de bonne pratique du Burkina Faso et du Nigeria**

Burkina Faso : le gouvernement du Burkina Faso a un Conseil national pour la promotion du genre, présidé par le Premier ministre. Cette instance demande à chaque ministre de rendre des comptes sur ses progrès pour la promotion de l'égalité de genre à travers un plan de mise en œuvre et un rapport. Ce Conseil national dispose d'un secrétariat permanent dédié au suivi des progrès vers la réalisation de la stratégie nationale de genre 2020-24. Ce sont les débuts de la mise en œuvre de ce mécanisme de responsabilisation, et certains défis relevés quant à l'engagement intersectoriel doivent être résolus.

L'État de Katsina au Nigeria a une méthode innovante de partage du pouvoir de la responsabilisation. Deux instances de coalition représentant les droits des femmes et les acteurs du secteur éducatif travaillent en étroite collaboration avec le gouvernement de l'État et la Chambre d'assemblée de l'État pour assurer le suivi des plans de mise en œuvre et des budgets de l'éducation.

L'absence de données appropriées diminue la capacité à analyser les progrès accomplis par rapport aux objectifs d'égalité de genre.

Les critiques du processus de revue conjointe au Mozambique ont souligné que de nombreux indicateurs n'avaient pas la nuance nécessaire pour interroger les progrès réalisés sur des aspects comme la violence fondée sur le genre, le mariage des enfants ou les normes sociales néfastes. L'absence de données ventilées par sexe dans tous les secteurs nécessaires a aussi été abordée en Sierra Leone, qui n'a pas été en mesure de discerner les besoins et les questions liées au genre dans l'Enseignement et la Formation Techniques Professionnels (EFTP) à partir des données recueillies.

### **Encadré 4 : Commentaire d'une partie prenante sur l'analyse de l'égalité de genre**

« Il convient d'attirer davantage l'attention sur cette composante, en fixant des objectifs clairs pour l'égalité de genre. En raison de leur transversalité, certaines activités restent actuellement en dehors du champ du Plan sectoriel d'éducation. J'en déduis que nous avons besoin d'objectifs clairs en matière de réduction de la violence fondée sur le genre par exemple. » - Mozambique

Les mécanismes de responsabilisation de l'égalité de genre dans l'éducation étaient incohérents et manquaient souvent de précisions. Malgré l'existence d'un plan d'action pour la mise en œuvre de la politique nationale de genre au Tchad, les EIC n'ont pas été capables de décrire de mécanismes de responsabilisation opérationnels qui assureraient le suivi et les progrès vers la réalisation de l'égalité de genre. Une approche cohérente manquait entre les départements et les secteurs, et la direction de l'éducation des filles concentrait la responsabilité de l'ensemble de la conception, de la mise en œuvre et du suivi de l'égalité de genre dans l'éducation.

Les mécanismes de responsabilisation aux échelons régional ou local ont été rarement mentionnés dans les entretiens. Des exceptions ont été constatées en Sierra Leone où les Forums des enfants sont destinés à demander aux écoles de rendre des comptes sur l'application de la nouvelle politique autorisant les filles enceintes à retourner à l'école, même si les praticiens de l'éducation ont indiqué que ces forums ne sont pas encore bien établis. Les répondants du Burkina Faso ont aussi mentionné un mécanisme à l'échelon local par le biais du dialogue sectoriel avec les parents, mais ils n'étaient organisés que périodiquement et l'impact qu'ils avaient n'était pas clair.

Au Burkina Faso, le Fonds fiduciaire pour l'égalité des sexes dirigé par les bailleurs de fonds disposait de ses propres mécanismes de responsabilisation pour la mise en œuvre du programme. Les mécanismes d'établissement des rapports des bailleurs de fonds devaient toujours apparaître aux échelons régional et local, mais ils ont été mentionnés dans de très rares entretiens.

## Analyse

Les systèmes de suivi et d'établissement des rapports n'assurent pas efficacement le suivi des indicateurs de changement en faveur de l'égalité entre les genres chez tous les acteurs de l'éducation, ce qui entrave l'établissement d'un système cohérent de responsabilisation sur l'égalité de genre dans l'éducation. Les processus de planification semblaient se concentrer sur une dimension de la responsabilisation, entre l'échelon central et les échelons des provinces ou de l'État, par le biais des revues sectorielles conjointes. L'État de Katsina au Nigeria s'est distingué par le partage du pouvoir de cette responsabilité : il a incorporé les OSC dans ses processus de responsabilisation les plus élevés, à l'échelon de l'État. La coordination intersectorielle sur la façon dont les autres départements pourraient s'acquitter de leurs responsabilités en matière d'égalité de genre semblait être une faiblesse majeure.

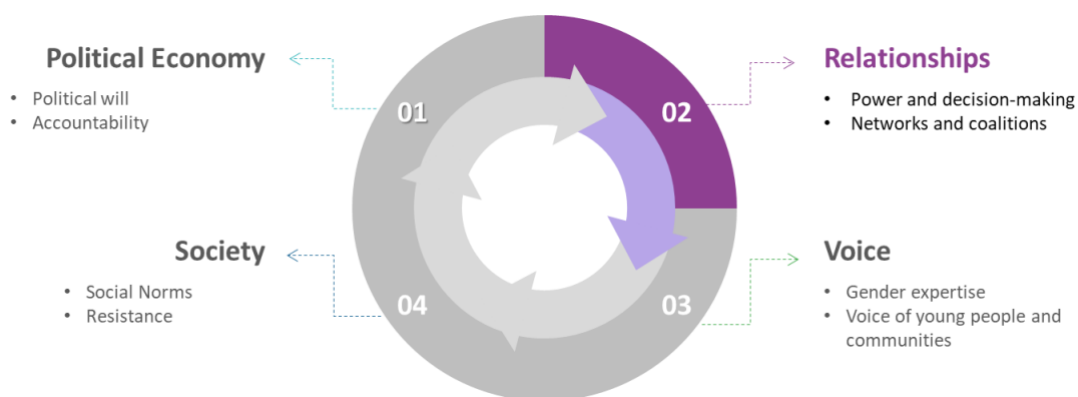
Très peu de canaux potentiels de responsabilisation (autorités éducatives locales, bénéficiaires des services, élèves, etc.) ont été mentionnés. À l'exception de la Sierra Leone et du Burkina Faso, les acteurs locaux n'utilisent pas de nombreuses

ressources (parents, Organisations des droits des femmes, etc.) qui pourraient se mobiliser pour demander au système éducatif de rendre des comptes sur la mise en œuvre de l'égalité de genre. Le dialogue et la coordination avec les réseaux aux échelons régional et local pour appuyer une responsabilisation à plus grande échelle en faveur de l'égalité de genre permettraient d'améliorer la visibilité entre les acteurs en mettant en place un moyen plus fiable de garantir la reddition de comptes en matière d'égalité de genre. Le financement des bailleurs de fonds en faveur de l'égalité de genre dans les plans sectoriels est accueilli à bras ouverts, mais ils peuvent parfois créer des systèmes parallèles d'établissement des rapports et il ne résout pas le problème que le ministère ne s'occupe pas pleinement l'analyse et les besoins liés au genre et n'affecte pas les ressources et le capital social.

L'absence d'indicateurs appropriés pour le suivi des progrès réellement accomplis vers la réalisation de l'égalité de genre dans l'éducation compromet la capacité de suivi et d'intervention. Les acteurs doivent travailler de concert pour intégrer les mécanismes nécessaires d'établissement des rapports à chaque échelon pour permettre cette analyse et la coordination des efforts d'intervention (cf. la recommandation).

## Relations

Cette section examine deux sous-thèmes : (i) le rôle du pouvoir au sein de la prise de décision et, (ii) la façon dont les réseaux et les coalitions de la société civile peuvent exercer leur influence sur les processus de planification dirigés par le gouvernement. Ceci se rapporte au second stade du cadre conceptuel :



## Pouvoir et prise de décision

### Contexte de recherche : le pouvoir

Cette section porte sur la dynamique du pouvoir au sein des relations personnelles, laquelle est pertinente dans les espaces de prise de décision des institutions hiérarchiques. Il existe différentes dimensions de pouvoir qu'il est utile d'étudier dans cette analyse : - le pouvoir de domination est décrit comme le « pouvoir sur », le pouvoir d'émancipation est le « pouvoir de », le « pouvoir avec » est une dimension plus horizontale du pouvoir qui souligne l'importance des solidarités et des coalitions, et le « pouvoir au sein de » où les acteurs prennent conscience de leur propre capacité d'action (Gaventa 2006, 2021 ; Kabeer 1994). La « matrice du pouvoir » conçue par des universitaires et des activistes étudiant la dynamique du pouvoir dans le changement social élargit ces concepts : ils formulent le « pouvoir visible » à travers l'établissement des règlements et leur application, le « pouvoir caché » qui s'exprime à travers la définition du programme, et le « pouvoir invisible » qui s'exerce à travers les normes sociales. Les manifestations du pouvoir s'expriment aussi par le mode de fonctionnement des différents espaces : - avec des espaces fermés, invités ou revendiqués montrant comment ceux qui possèdent le « pouvoir sur » et le « pouvoir de » participent à un processus. Les élites maintiennent le pouvoir par la peur, les menaces ou une violence réelle pour maintenir le contrôle (Batiwala, 2019), en ayant recours aux espaces fermés ou invités. Ces définitions aident à mettre en lumière la façon dont les individus et les groupes fonctionnent dans les espaces de planification de l'éducation. Cette section examinera spécifiquement le pouvoir dans la prise de décision, mais la dynamique du pouvoir joue également un rôle dans d'autres éléments de cette étude, comme la façon dont la volonté politique opère, comment les normes sociales sont maintenues, et la façon dont les voix, et lesquelles, sont incluses dans les consultations.

### Résultats

Dans la plupart des processus de planification analysés dans cette étude, les ministères ont mis en place des occasions de consultation plus larges avec les parties prenantes clés, mais leur structure et leur efficacité varient beaucoup. On a relevé plusieurs exemples de larges consultations avec les parties prenantes durant la planification du Mali, de la Sierra Leone, du Mozambique, du Niger, du Burkina Faso et du Tchad. Les parties prenantes comprenaient les syndicats d'enseignants, les parents, les chefs religieux, les ONG, les représentants du groupe local d'éducation et les représentants de la société civile. Le Niger et la Sierra Leone ont organisé des ateliers de présentation dans la capitale et dans les régions pour obtenir des commentaires sur les projets de plan. D'importants efforts ont été faits

pour mettre en place des plateformes de consultation, mais le moment choisi, la qualité, la portée et la fréquence de la contribution ont varié considérablement. Le Niger, Mali, le Mozambique et le Burkina Faso ont tous signalé que ces consultations plus larges étaient intervenues très tard dans le processus et offert une possibilité limitée d'apporter des contributions durant la phase rédactionnelle du plan, et les parties prenantes ont rapporté que les dates butoirs n'étaient pas réalistes pour pouvoir apporter une contribution significative.

Un dialogue technique plus approfondi a aussi été organisé en divers endroits. Le Mozambique, la Sierra Leone et le Tchad ont cité des processus qui ont invité des spécialistes intersectoriels d'autres ministères, des ONG et des OCS à constituer des groupes de travail spécifiques pour fournir une expertise plus technique à des parties détaillées des plans sectoriels d'éducation. Les groupes de travail ont été conçus pour apporter des contributions aux enseignements primaire, secondaire, à l'EFTP et à d'autres domaines spécialisés et pouvoir travailler sur des domaines précis des plans.

L'équilibre entre les genres et l'expertise de genre au sein des groupes de travail techniques n'ont pas toujours été aussi diversifiés que prévu. Au Tchad, on a constaté que 80 % des différents groupes de travail étaient composés de fonctionnaires ministériels, avec une participation limitée d'experts de genre externes. En Sierra Leone, les groupes de travail auraient été conçus de façon à être présidés par un homme et par une femme, avec au moins un(e) défenseur(e) du genre désigné dans chaque groupe. Toutefois, dans la réalité, la représentation du groupe a souvent été dominée par les hommes, et les membres des groupes n'étaient pas tous au courant de l'intention d'avoir un équilibre aux rôles de présidence et une représentation hommes-femmes équilibrée. Au Mozambique, on a constaté que tous les participants dotés de l'expertise de genre étaient des femmes occupant des postes subalternes, tandis que les directeurs de la planification, de l'enseignement primaire et de la coopération étaient tous des hommes, entraînant une répartition des rôles et de l'expertise selon le sexe, laquelle aurait inévitablement des implications sur les interactions sociales et le comportement susceptibles de limiter la contribution des expertises de genre. (cf. expertise de genre dans la section ci-dessous)



### **Encadré 5 : Exemple de bonne pratique de la Sierra Leone**

Le processus de planification de la Sierra Leone a donné plusieurs itérations et chances aux parties prenantes d'apporter une contribution. Après les ateliers techniques, le projet de plan a été distribué aux parties prenantes par le biais du GLE pour leur permettre de valider les amendements apportés et de proposer d'autres réponses. Plus tard au cours du processus, le projet de plan a filtré aussi par le biais du processus d'évaluation mené par une instance externe pour garantir la conformité avec l'analyse sectorielle de l'éducation, qui avait une forte composante de genre. Ceci a permis de signaler les éléments pour pouvoir les corriger avant la finalisation du plan.

Les personnes interrogées ont souvent signalé qu'en dépit des diverses consultations et des groupes de travail, les décisions définitives ont souvent été prises par un petit groupe de personnes, lesquelles étaient souvent dépourvues d'expertise de genre. Les parties prenantes du Tchad se sont senties exclues du processus de planification ; elles ont indiqué que sans connaissance des « règles du jeu », la prise de décision était maintenue par les personnes qui contrôlaient le processus de planification. De même, le Mali a signalé que le contrôle des contributions manquait dans le processus final : aucun retour d'information ou de justification concernant la prise de décision définitive (cf. la citation ci-dessous). Les consultants du groupe principal des rédacteurs du PSE en Sierra Leone ont reconnu que leur groupe n'avait pas bénéficié d'expertise de genre ; ils ont rapporté qu'ils se sont appuyés sur le processus consultatif du groupe de travail technique impliquant les partenaires techniques pour introduire cette expertise dans les projets de plan.

### **Encadré 6 : Commentaire d'une partie prenante sur la collaboration sur les sujets d'égalité de genre**

Les différentes versions des documents commentés ont été distribuées, mais « en fin de compte ce sont les membres de l'équipe technique qui ont validé la version définitive sans expliquer si les propositions qui avaient été faites avaient été prises en compte ou pas » - Mali

Le contrôle des ressources financières pour financer les activités est un outil important pour exercer le pouvoir sur la prise de décision. De nombreux répondants, particulièrement au Mozambique, ont rapporté que les bailleurs de fonds avaient une influence importante dans la prise de décision, en raison de leur contrôle sur les fonds des projets et au sein du Groupe Local d'Éducation (GLE).

Au Mali, le pouvoir des données et des rapports a aussi été signalé : les directions ou les institutions qui commanditent les études peuvent influencer les discussions et les décisions au moyen de leurs études bien documentées pour donner plus de poids à leurs idées.

## Analyse

La majorité des réunions de planification a montré que les parties prenantes clés étaient « invitées » dans les espaces nationaux pour apporter leur expertise. Cette dynamique a mis en évidence les hiérarchies du pouvoir : ce sont les hauts fonctionnaires ministériels qui ont adressé les invitations à participer aux groupes de travail de la planification aux participants externes et subalternes, ce qui a conduit inévitablement à exclure certaines parties prenantes des espaces clés de prise de décision (cf. la recommandation). Le pouvoir caché apparaît aussi clairement au sein de ces espaces invités ; les invités sont conscients qu'ils ne doivent pas aller trop contester le leadership, ou bien ils courent le risque d'être exclus des phases ultérieures de la consultation. Dans les pays où le leadership n'a pas reconnu ou accordé d'importance à l'expertise de genre et à ses connaissances dans la planification de l'éducation, ce pouvoir d'émettre les invitations et de réduire la critique au silence peut devenir le premier obstacle à l'intégration du genre dans la plateforme et les espaces de prise de décision.

Cela étant, la liste d'invitation normative pourrait être une chance d'établir volontairement la composition des groupes et de garantir un bon équilibre entre les genres et l'inclusion des autres groupes et voix. Cette conception intentionnelle des listes d'invitation a été utilisée avec un résultat plutôt satisfaisant en Sierra Leone.

Les directions de la planification ont tendance à maintenir le « pouvoir caché » ou le « pouvoir sur » les parties prenantes en définissant le programme du processus de planification ; leur pensée sous-tendant la définition programme manque souvent de transparence (cf. la recommandation).

Il existe des exemples de directions qui ont souhaité ménager un espace pour donner aux parties prenantes le « pouvoir de » de contribuer aux domaines techniques du plan et qui ont demandé la validation des changements qu'ils ont apportés, comme en Sierra Leone et au Mali. Au Mali, les coalitions ont créé une dynamique où plusieurs acteurs se sont coordonnés pour créer un « pouvoir avec » chacun des acteurs afin d'exercer une influence sur certains aspects de la conception de la planification du préscolaire, une stratégie considérée globalement comme une réussite.

Le pouvoir invisible peut aussi compromettre l'équilibre apparent entre les hommes et les femmes dans les groupes de prise de décision. Par exemple, quand les experts de genre sont des femmes qui occupent des fonctions subalternes, notamment au Mozambique, les normes sociales et le pouvoir caché veillent à ce que des participants masculins, plus âgés, occupant des postes plus élevés réduisent leurs voix au silence, même quand elles sont invitées à participer.

Les entretiens des informateurs clés, dans de nombreux contextes, ont mis en évidence la capacité à contrôler et à déployer les fonds, en donnant de fait la priorité à certains domaines par rapport à d'autres en dépit de ce que prévoit le plan. On pourrait considérer que ce pouvoir s'exerce en orientant et en contrôlant la manière dont les fonds sont dépensés, et on pourrait aussi considérer qu'il est utilisé pour influencer le programme plus généralement, en soutenant les études importantes ou les travaux qui produiront des données probantes pour appuyer un certain domaine ou une certaine manière de travailler. Qui influence l'affectation des fonds était opaque et rarement discuté dans la planification, bien qu'il soit reconnu que c'est un espace essentiel pour faire avancer le genre.

## Réseaux et coalitions

### Contexte de recherche : les coalitions et les alliances

Cette section explore le rôle des coalitions et des alliances qui agissent ensemble pour influencer les processus de planification. Les études ont examiné de quelle façon les alliances stratégiques entre les bureaucrates féministes et les activistes de la société civile ont le potentiel d'exploiter les progrès importants réalisés par les programmes d'égalité de genre, particulièrement si l'approche intérieur-extérieur est coordonnée délibérément. Les bureaucrates féministes qui tentent de faire la liaison entre ces deux relations sont souvent frustrées, car elles ont le sentiment de promouvoir un message d'égalité trop radical pour leurs collègues et pas assez radical pour leurs homologues externes (Eyben et Turquet, 2013). On appelle les coalitions formées entre les activistes des droits des femmes, les politiciennes féministes et les fonctionnaires féministes le « triangle de l'autonomisation » et elles sont présentées comme une méthode susceptible de renforcer les programmes d'égalité de genre et les droits des femmes (Unterhalter et coll. 2018). Les mouvements féministes ne se contentent pas de traiter les symptômes des disparités entre les genres ; ils tentent plutôt de mettre à jour et de contester la façon dont les structures du pouvoir fonctionnent dans les espaces privés et publics et de s'attaquer aux racines profondes de la discrimination de genre (Batiwala, 2020). Les coalitions et les mouvements sont moins bien documentés dans l'espace éducatif, mais tirer des enseignements de ces modèles dans d'autres domaines peut nous aider à interroger les réseaux et les coalitions identifiés dans cette étude.

Les mouvements croissants de jeunes dans l'éducation réclament un espace et emploient des méthodes créatives pour exercer une influence en vue de défendre les droits des enfants à une éducation de qualité et de remettre en question les disparités entre les genres (UNESCO, 2021 ; UNGEI, 2020). Les mouvements de filles font aussi entendre leur voix sur le plan politique dans certains environnements. Ils exigent que les filles soient considérées comme des agents du changement et qu'elles aient accès à des ressources pour être des acteurs économiques qui trouvent des solutions aux défis auxquels cette génération d'adolescentes fait face (Bransky, Myrum et Marriam, 2022). Ce sont quelques exemples d'organisations qui utilisent le concept de « pouvoir avec » mentionné dans la section précédente pour accroître leur influence dans les systèmes et les secteurs éducatifs.

### Résultats

On estime que les organisations en réseau et les coalitions qui représentent les voix collectives ont apporté de précieuses contributions aux processus de planification présentés dans cette étude. Ceci a été constaté au Niger, au Mozambique et en

Sierra Leone. La composition large et représentative des organisations de jeunes ou de femmes a été canalisée par l'intermédiaire de dirigeants moins nombreux, organisés et compétents, ce qui a permis aux ministres d'inclure efficacement les principaux groupes représentatifs dans les processus de planification. Au Mozambique, une coalition réussie entre le genre et l'éducation a rédigé un document conjoint de plaidoyer soulignant la nécessité de faire évoluer le travail et d'inclure les normes sociales concernant le mariage des enfants et les rites d'initiation dans le plan sectoriel d'éducation. De même, les coalitions du Burkina Faso et du Mali ont tenté d'influer sur la planification pour s'assurer que les plans prennent en compte les questions comme la gestion de l'hygiène menstruelle dans les écoles. On peut considérer que les voix collectives augmentent le pouvoir de ces organisations et des groupes concernés efficacement.

Cela dit, dans certains cas, la pression exercée par les OSC est moins efficace ou stimulante. Citons à titre d'exemple la Mauritanie : alors qu'il existe une coalition des OSC et des OSC représentant les droits des filles et des femmes, le ministère n'a pas collaboré activement avec elles au cours des processus d'analyse de genre ni n'a sollicité leur contribution dans les plans, car elles étaient perçues comme mal organisées et qu'il était difficile d'établir un dialogue. Les parties prenantes mauritaniennes ont aussi fait observer que même lorsqu'elles sont invitées à des événements de planification, les OSC sont représentées par des hommes qui ne présentent pas les questions liées aux filles et aux femmes et qui valident souvent les documents du ministère sans discussion.

#### **Encadré 7 : Exemple de bonne pratique du Nigeria**

Il a été rapporté que les coalitions de l'État de Katsina fonctionnaient bien ; elles régulièrement consultent leurs membres. On estime que leur réussite particulière est due à la présence de nombreux anciens fonctionnaires parmi les membres des OSC. De ce fait, elles et les experts du gouvernement se comprennent bien et entretiennent des relations de confiance, ce qui rend les relations au sein du réseau efficace. On les désigne souvent comme le « troisième œil », ce qui est un indice de leur rôle pour demander au gouvernement de rendre des comptes. On peut considérer que les bonnes relations de travail entre les OSC et les experts de genre du ministère ont permis d'accomplir des progrès visibles sur les questions de genre au sein de la planification.

Les Groupes Locaux des Partenaires de l'Éducation (GLPE) présents dans tous les pays de cette étude ont pour mandat de guider la planification et la mise en œuvre

de l'éducation. Ce sont des forums collaboratifs réunissant les acteurs du secteur éducatif qui élaborent, suivent et évaluent les plans sectoriels d'éducation à l'échelon national. Ils sont composés de représentants du ministère de l'Éducation et d'autres ministères, des organisations nationales de la société civile, des ONG internationales, des bailleurs de fonds, des syndicats d'enseignants et des prestataires privés de l'éducation. Les réponses des EIC ont indiqué que les GLPE ne réalisaient pas pleinement leur potentiel dans tous les pays.

Au Mozambique, le GLPE comprend divers groupes de travail spécialisés, dont un sur le genre et l'inclusion ce qui permet une bonne coordination sur ces questions. En revanche, les questions d'égalité ne sont pas inscrites à l'ordre du jour des réunions ordinaires en Sierra Leone et au Mali, et au Tchad, le GLPE ne fournit pas d'expertise ou n'exerce pas d'influence sur les questions d'égalité de genre. Donc dans ces trois cas, cette occasion de coordination intersectorielle et d'influence était inexistante. Au Tchad, le fait que les partenaires techniques et financiers n'ont pas joué un rôle plus actif pour procéder à une analyse critique des plans d'éducation et proposer des suggestions pour améliorer l'intégration du genre dans les processus de planification à travers le GLPE a été une déception et témoigne de l'absence d'une voix technique collective pour peser sur le changement. De nombreux informateurs ont dit que le pouvoir du GLPE était souvent dû à la présence des bailleurs de fonds qui ont profité du forum pour exercer une grande influence sur la prise de décision, compromettant l'intention d'établir un forum collaboratif équitable.

#### **Encadré 8 : Commentaires de parties prenantes sur l'influence**

« L'influence des partenaires techniques et financiers dans le domaine du genre est forte parce qu'ils fixent les conditions : les OSC et les organisations politiques n'ont pas d'autre choix que d'être d'accord avec les partenaires qui les accompagnent. De plus, c'est souvent leur présence au sein des cadres consultatifs qui permettent aux OSC de s'exprimer. » - Représentant des OSC

« La réalité est que ce sont ceux qui ont le plus d'aptitude à rédiger les documents stratégiques dont les idées seront les mieux représentées dans le plan. » - Tchad

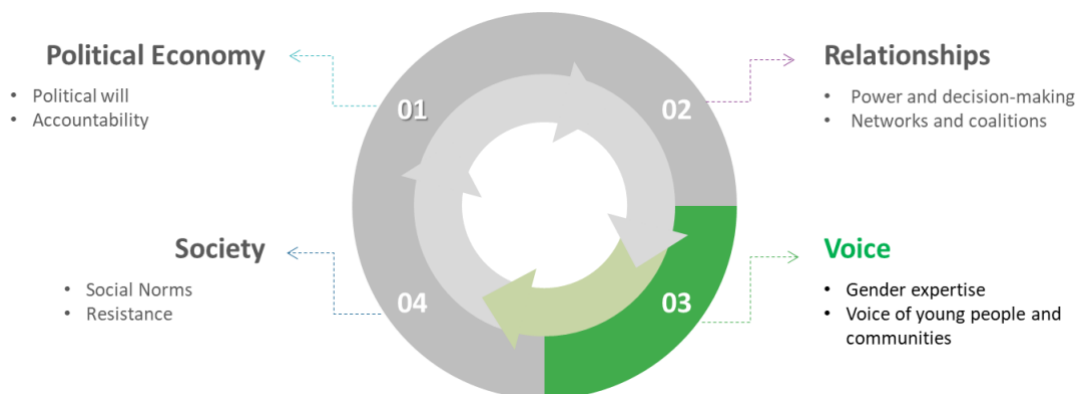
## Analyse

On a constaté que l'influence par l'action collective au sein du GLPE ou des sous-groupes étudiant le genre dans l'éducation avait un potentiel réel pour susciter un engagement plus ambitieux envers les disparités entre les genres et garantir que les voix des personnes marginalisées ou exclues sont entendues (cf. la recommandation). Agir dans le cadre d'une coalition plus vaste signifie que les acteurs externes exercent une fonction modératrice les uns sur les autres, ce qui contrebalance le risque que les ministres soient influencés trop fortement par des intérêts spécifiques. Plusieurs exemples ont montré que quand les réseaux des OSC et des ONG se coordonnent avec un message clair, ils peuvent peser plus fortement pour inclure plus d'éléments transformateurs de genre dans les documents de planification de l'éducation. Ces groupes ont souvent été en mesure de s'assurer que les plans s'intéressent aux causes profondes des questions, comme les normes sociales, au lieu de s'attaquer seulement aux symptômes des pratiques discriminatoires.

Les bailleurs de fonds et les partenaires de recherche ont le pouvoir d'influencer le programme pour l'égalité entre les genres. Certes, on a constaté que les bailleurs de fonds et les partenaires de recherche inscrivent et maintiennent efficacement le genre sur la liste des priorités de la planification de l'éducation, mais on a aussi relevé des failles importantes. Souvent les programmes à l'initiative des bailleurs de fonds ne pouvaient être soutenus que par l'aide externe et aboutissaient une responsabilisation à sens unique (ascendante et orientée vers l'extérieur du pays), au lieu d'une responsabilisation descendante et orientée vers une coalition plus vaste d'acteurs intéressés), ce qui renforce les structures de pouvoir Nord-Sud et colonialistes (cf. la recommandation).

## Voix

Cette section examine deux sous-thèmes : (i) le rôle de l'expertise de genre dans les processus de planification et, (ii) en tant qu'utilisateurs du service éducatif, comment les jeunes et les communautés sont-ils impliqués dans les processus de planification. Ceci se rapporte au troisième stade du cadre conceptuel :



## Expertise de genre

### Contexte de recherche : Intégration du genre et institutions genrées

Depuis l'intérêt général envers l'intégration du genre<sup>1</sup> les activistes féministes et les chercheurs se divisent en deux camps : (i) ceux qui voient les avantages d'intégrer le genre dans les politiques et dans les processus et les structures institutionnels, et (ii) ceux qui considèrent que l'intégration est un moyen de dépolitiser le mouvement, de lui ôter son indépendance à remettre en question les causes profondes de l'inégalité et à attirer l'attention sur le pouvoir du patriarcat (Cornwall 2007 ; Derbyshire, Dolata et Ahluwalia 2015 ; Mukhopadhyay 2004). Bien que de nombreux gouvernements aient adopté des cellules Genre sous diverses formes, dans les faits beaucoup ces services manquent de ressources et sont exclus des forums prise de décision au plus haut niveau, ce qui leur enlève toute efficacité (Eyben et Turquet, 2013). À l'instar de tout service public, il est admis que beaucoup de choses dépendent du leadership, du financement, de l'accès à la prise de décision au plus haut niveau et aux relations avec les instances externes. L'intégration du genre présente aussi le défi de diluer la responsabilisation : tout le monde partage la responsabilité des engagements envers l'égalité de genre, mais personne n'a pour tâche de faire le nécessaire pour y parvenir (Mukhopadhyay, 2004).

Les institutions ont une caractéristique commune, à savoir que de nombreux experts de genre au sein des ministères sont des femmes, ce qui est un facteur déterminant dans quelle mesure elles peuvent être efficaces dans des institutions profondément patriarcales. Les chercheurs ont constaté que de nombreux aspects des bureaucraties permettent d'étouffer la voix des femmes ou de nuire à leur efficacité grâce à des règles institutionnelles informelles qui excluent les femmes des forums de prise de décision (Chappell et Waylen 2013). La solution consiste à ne pas partir du principe qu'un plus grand nombre de femmes a

<sup>1</sup> Crédité d'avoir été promu lors de la Conférence des Nations Unies sur les femmes en 1995.



automatiquement pour effet à un engagement plus fort à incorporer des solutions visant à traiter l'égalité de genre. Les données probantes indiquent l'importance de trouver des « acteurs essentiels », femmes et hommes, occupant des fonctions importantes qui tentent activement de faire progresser les ambitions de l'égalité de genre (Childs et Krook 2009).

Dans cette section, nous examinerons où se positionne l'expertise de genre et comment leurs voix sont entendues dans les processus de planification.

## Résultats

Malgré l'existence dans plusieurs pays de divisions ou de services de genre visant à promouvoir l'égalité de genre, de nombreuses parties prenantes ont signalé leur faiblesse et leur sous-financement. Plusieurs pays ont reconnu que le positionnement des divisions de genre – en bas de la hiérarchie – signifiait qu'elles étaient souvent exclues des forums clés des phases finales des processus de planification, car ils sont réservés à ceux qui occupent les postes les plus élevés (Sierra Leone, Burkina Faso, Mozambique, Mauritanie). Le Mozambique a un département transversal qui est en charge du genre dans plusieurs départements. Toutefois, en raison de l'insuffisance de ses effectifs, ses capacités sont débordées et son personnel dans l'impossibilité de participer à tous les groupes de travail de la planification. La cellule Genre de la Sierra Leone ne compte qu'un poste, qui forcément ne peut pas apporter un appui technique à toutes les divisions de l'éducation du ministère à des fins de planification ou de mise en œuvre. Au Niger, les stratégies isolées pour l'éducation des femmes et des filles et un plan général d'éducation séparé ont entraîné une mauvaise coordination des deux stratégies et l'absence de dimensions genrées dans le plan général. L'État de Katsina restructure son expertise de genre de façon à avoir un comité de genre interdépartements au lieu de représentants isolés dans chaque département. Les chefs des services sont conscients que ceci pourrait diviser les responsabilités entre plusieurs directeurs et réduire la visibilité et l'impact des initiatives de genre, mais ils espèrent que cette stratégie sera plus efficace.

Dans bon nombre de ces contextes, les fonctions consultatives de genre étaient remplies par des femmes, ce qui perpétue l'idée que le genre est une question qui concerne seulement les femmes. Ces fonctions sont souvent des postes subalternes, ce qui a d'autres implications dans espaces dominés par les hommes et hiérarchiques, qui ont pour effets de minimiser la parole des femmes et leur expertise de genre dans la planification. Les comités étaient souvent dominés par des hommes ; au Niger le ratio du comité technique de planification était de 12 hommes pour 1 femme et au Mali de 15 hommes pour une femme. Le Mali a fait part d'expériences où les conseiller(ères) avaient été réduit(e)s au silence dans les ateliers de planification, au motif qu'il y avait des questions « plus urgentes » que le genre. Ces exemples démontrent que la hiérarchie et les normes de genre se conjuguent pour faire taire les voix qui promeuvent les progrès pour intégrer l'égalité de genre dans l'éducation.

La moitié des pays de l'étude (Sierra Leone, Mali, Mozambique, Nigeria) ont mentionné le positionnement d'un réseau de « champions de genre » ou de points focaux au sein des diverses instances ministérielles ou régionales. Il est demandé à certains membres du personnel existant d'assumer des responsabilités supplémentaires pour promouvoir le genre dans leur équipe et dans le cadre de leur travail. Les parties prenantes ont rapporté qu'ils étaient souvent mal formés, manquaient d'expertise en matière de genre et avaient peu de temps pour s'acquitter de leurs responsabilités supplémentaires en plus de leur mission principale. De même, de nombreuses parties prenantes ont rapporté que la nomination au statut de point focal de genre n'était pas subordonnée à l'expertise et ont même indiqué qu'elles se sentaient sous-qualifiées pour assumer cette fonction (cf. l'encadré ci-dessous de la Sierra Leone).

Dans beaucoup de processus de planification examinés dans cette étude, l'expertise de genre des partenaires techniques, des OSC et des ONG ont offert un complément indispensable à la capacité de genre du ministère. Citons par exemple l'expertise de genre externe qui a été utilisée pour l'analyse sectorielle de l'éducation de la Sierra Leone, les groupes de travail techniques et la validation du projet de plan. En revanche, le Mali a donné un champ d'application limité à l'expertise externe. Les experts de genre externes ont été seulement invités au groupe de travail technique qui avait trait au genre et à l'inclusion, au lieu d'être inclus dans tous les groupes de travail, à l'instar de celui qui a traité la formation des enseignants, où il y avait des dimensions importantes de genre à résoudre. Le champ d'action des experts de genre internes du ministère au sein des forums de planification : on leur aurait dit de « se taire » au motif que d'autres priorités étaient plus urgentes que le genre. Ces contrôles ne s'appliquent pas aux experts de genre externes qui ont la possibilité de produire plus de données probantes sur le rôle que la perspective genrée joue dans l'efficacité de l'éducation.

La présence des femmes est souvent considérée comme un indicateur de l'inclusion de l'expertise de genre dans les exercices de planification. En Sierra Leone, les répondants des EIC ont souvent confondu leadership de la planification dirigé par une femme et preuve que les discussions menées dans le cadre de la prise décision comportent un degré élevé d'expertise de genre.

### **Encadré 9 : Exemple de bonne pratique du Nigeria**

Au Nigeria, les experts de genre du gouvernement et ceux de la société civile ont participé aux consultations des parties prenantes durant le processus de planification. Ces experts ont suivi une formation de genre de l'UNICEF, et ils comprenaient : les chargés de bureau de genre du ministère d'État de l'Éducation et du Conseil d'État de l'Éducation de base universelle (SUBEB) ; les experts de genre de la société civile, comme les Avocates des femmes de haut niveau (HLWA), les représentants et les membres de la Coalition d'action de la société civile de l'Éducation pour Tous (CSACEFA) ; et le personnel du ministère des Affaires féminines. Cependant, ces participants étaient principalement formés au plaidoyer et à l'influence, plutôt qu'à contribuer à l'analyse des questions de genre et à l'élaboration de stratégies pour aborder ces questions. Par conséquent, les parties prenantes ressentaient la nécessité d'une expertise technique de genre plus forte pour apporter une contribution au processus de planification.

### **Encadré 10 : Commentaire d'une partie prenante sur l'analyse de l'égalité de genre**

« Les personnels dirigeants ne sont pas experts de genre, on nous donne des responsabilités de genre en plus de nos missions existantes. Nous bénéficierions vraiment d'une formation technique sur le genre pour pouvoir remplir ces attentes. » - Sierra Leone

## **Analyse**

L'expertise de genre est un domaine d'expertise technique sous-évalué, et souvent positionné de manière à prévenir tout changement important (cf. la recommandation). Aucun exemple net ne permet de savoir si ce sont les départements genre transversaux ou dédiés qui fonctionnent les plus

efficacement, mais il ne fait aucun doute qu'une expertise de genre respectée, valorisée et des hauts dirigeants est nécessaire. Il est capital que l'analyse institutionnelle permette une prise en compte détaillée du financement et du positionnement de l'expertise de genre pour révéler pourquoi les efforts peuvent se solder par un échec, au lieu que de rejeter en gros les efforts visant intégrer le genre (cf. la recommandation). Les chercheuses féministes soulignent que, quelle que soit la structure utilisée, elle peut être sapée dans l'intérêt de maintenir le statu quo patriarcal dans les institutions et dans la société en général. Dans le climat actuel de retour de bâton contre le genre, certaines cellules sont démantelées ou leur mission redéfinie de façon à promouvoir les « valeurs familiales » qui encouragent les femmes à avoir plus d'enfants<sup>2</sup>. Les progrès accomplis pour institutionnaliser le genre dans l'éducation doivent être maintenus par de meilleurs investissements, un positionnement politique, le partage des données probantes de l'impact et la mise en place de politiques irréversibles.

Il est crucial d'améliorer la représentation et le leadership des femmes au sein des espaces de planification, afin de prouver l'existence de l'égalité d'accès aux postes de prise de décision, mais il ne faut pas supposer que c'est la solution pour installer l'expertise de genre. Les « acteurs critiques » qui soutiennent l'égalité de genre peuvent être des hommes ou des femmes. Ces acteurs critiques peuvent être formés ou soutenus par une formation continue en égalité de genre et la façon dont ces principes peuvent être intégrés à travers leurs fonctions.

Les structures des points focaux de genre représentent une opportunité réelle de susciter l'intérêt à l'égard du genre dans toutes les directions. Toutefois, ces responsabilités doivent s'accompagner d'une formation adéquate, de temps et d'un appui technique pour maintenir la qualité et l'engagement (cf. la recommandation). Tout cela est subordonné à la présence de cellules Genre dotées d'un financement adéquat leur permettant d'en assurer la coordination et la mise en œuvre.

Les instances externes des experts de genre ont la possibilité d'apporter un appui technique ou de produire une base de données probantes auxquels les processus de planification peuvent répondre. Une base de données probantes qui montre que la valeur d'intégrer une perspective de genre dans l'éducation efficacement peut contribuer à améliorer l'image de la façon dont l'expertise de genre peut aider à tenir les promesses de haut niveau d'une éducation plus équitable.

---

<sup>2</sup> Citons des exemples d'Europe de l'Est et d'Amérique latine où les missions des directions des femmes sont redéfinies de façon à promouvoir les « valeurs familiales » traditionnelles, y compris à encourager les femmes à avoir plus d'enfants (Goetz 2020; Krizsan et Roggeband 2020).

## Voix des jeunes et des communautés

### Contexte de recherche : la participation

La participation est l'un des principes directeurs que la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies exprime comme le « droit d'être entendu », qui inclut le rôle qui incombe aux responsables d'écouter les points de vue des enfants et d'y répondre. Malgré les progrès accomplis pour accorder un espace aux points de vue des enfants dans le développement, il reste des obstacles fondamentaux à surmonter à chaque niveau de la société pour permettre aux enfants d'exercer leurs droits civiques et de participer aux forums de prise de décision (O'Kane, Trapp, Watt et Morgan, 2019). Les modèles de participation comportent les divers stades d'une participation intentionnelle, de la manipulation et des gestes symboliques à la prise en commun de décisions plus importantes ou à la prise de décision initiée par les jeunes. Le point médian de ces modèles qui répondent à l'attente du droit de l'enfant à « être entendu » est souvent la cible de vastes consultations pour s'assurer que les gens sont consultés et informés de la façon dont leur contribution sera utilisée (Shier, 2001). Les modèles examinant les droits de l'enfant proposent un Espace, un Soutien et un Changement systémique pour guider les enfants ; ceci inclut la création d'espaces sûrs réservés aux jeunes dans la prise de décision, de fournir un soutien des adultes, et d'encourager le changement systémique pour aborder les inégalités structurelles qui excluent la voix des enfants (Johnson, Lewin et Cannon, 2020). Par conséquent, cette section examinera si on donne aux enfants et aux communautés, en tant qu'usagers des systèmes éducatifs, un espace et un soutien pour influencer la planification du système éducatif.

### Résultats

Les jeunes et les communautés ont été incorporés dans de nombreux processus consultatifs plus vastes, mais les approches étaient hétérogènes et se limitaient souvent à la diversité régionale et des parties prenantes. Il serait nécessaire de mener une enquête plus approfondie pour savoir si les espaces consultatifs ont permis à la voix des filles et des personnes marginalisées de se faire entendre correctement. Selon les représentants des OSC au Burkina Faso et au Tchad, les processus consultatifs des jeunes et des communautés étaient inadéquats, ce qui risquait à leur avis de compromettre le soutien à la mise en œuvre opérationnelle au moment du lancement des plans. De même, les réseaux des OSC au Nigeria ont confirmé que la consultation des parties prenantes a été inadéquate, car elles étaient conscientes que les décisions réelles étaient prises en dehors de ces

forums. Au Mozambique, les parties prenantes ont considéré les événements régionaux comme des « ateliers de présentation » plutôt que comme des endroits où les contributions étaient sollicitées et injectées systématiquement dans la planification. Les entretiens n'ont pas mentionné d'efforts pour étendre les consultations aux groupes ou à des domaines marginalisés. Des consultations régionales importantes se sont tenues au Niger avec les parents par le biais des comités de gestion scolaire, des OSC des femmes et des collectivités locales, mais les jeunes n'ont pas été inclus systématiquement. Des consultations plus diversifiées dans des localités régionales ont eu lieu en Sierra Leone, lesquelles ont ensuite été rassemblées et présentées à des ateliers de plus haut niveau. Bien que certaines consultations plus vastes incluant les OSC aient eu lieu au Tchad, les contraintes de temps ont été citées parmi les raisons justifiant de concentrer la prise de décision autour des acteurs ministériels à l'échelon central.

À petite échelle, dans les événements de planification de haut niveau et dans les groupes de travail, les jeunes ont brillé par leur absence, même s'ils étaient parfois représentés par des coalitions ou d'autres instances. Au Nigeria, un représentant des jeunes a assisté en sa qualité de facilitateur d'un programme de l'UNICEF, mais les comptes rendus des informateurs à la question de savoir si les associations de jeunes ou les organisations de personnes handicapées étaient invitées à participer. En Sierra Leone, les coalitions des jeunes ont été invitées à contribuer à la collecte des données probantes de l'analyse sectorielle, mais elles n'ont pas été invitées aux événements ultérieurs de planification des groupes de travail.

#### **Encadré 11 : Exemple de bonne pratique du Mali**

La voix des communautés a été prise en compte par le biais de la participation des Comités de Gestion Scolaire (CGS), des Associations des Parents d'Élèves (APE) et des conseillers d'éducation à l'échelon de la municipalité dans des ateliers décentralisés. Les élèves et les jeunes ont été impliqués à la fin du processus par le biais de leurs syndicats qui ont été invités à l'atelier de présentation de PRODEC II. En plus, certaines études préparatoires pour PRODEC II, en particulier l'étude de genre, ont organisé des consultations avec des représentants des autorités locales, des directeurs d'école et des filles.

### **Encadré 12 : Commentaires de parties prenantes sur la participation des jeunes**

« Les jeunes n'étaient pas inclus dans les chapitres d'écriture des groupes de travail du PSE ; cela ne concerne qu'eux, ils devraient avoir un rôle plus important. » - Sierra Leone

« Les gens du MINEDH ont conçu le plan et nous l'ont présenté, sans aucune intention d'y apporter des changements significatifs en fonction des retours d'information qu'ils recevraient. Les personnes handicapées devraient être incluses dans ce type de travail de conception. » - Mozambique

« Nous devons parler plus étroitement aux gens pour définir des activités conformes aux besoins. Aller à la base. » - Tchad :

## **Analyse**

Les comptes rendus des consultations des jeunes et des communautés sont hétérogènes et révèlent que les participants ont souvent senti que ces processus avaient une influence limitée. Les études ont noté notamment l'absence d'approche systématique pour mener une consultation plus vaste ; il existe plusieurs exemples d'événements qui ont eu lieu dans les capitales plutôt que dans des localités régionales ou locales, où les défis de l'éducation pourraient être plus complexes et où une diversité plus large d'enfants et de membres de la communauté aurait pu apporter une contribution. Citons également plusieurs exemples que l'on pourrait considérer comme des gestes symboliques, où les points de vue des enfants, des jeunes et de la communauté sont recherchés, mais où aucun effort n'est fait pour donner un retour d'information sur la façon dont ils avaient été intégrés et si en définitive ils avaient eu une influence sur les décisions prises par les responsables de haut niveau.

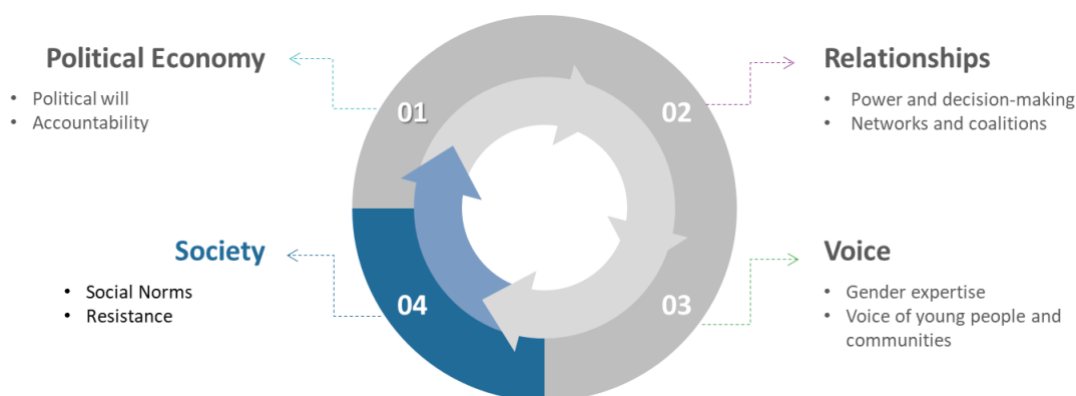
Les enseignements tirés des études concernant la participation des jeunes et de la communauté sont confirmés dans différentes déclarations dans lesquelles les personnes interrogées pensent que l'efficacité de la mise en œuvre sera compromise si les acteurs ne participent pas à la conception des solutions de développement les concernant. Il convient de soutenir les jeunes qui assument des fonctions de représentation afin de s'assurer que les processus suivis pour

rassembler les points de l'ensemble du groupe sont adéquats. Considérant le rôle essentiel que jouent les communautés locales et les réseaux d'étudiants pour mobiliser le soutien en faveur du changement du secteur éducatif, cela constitue une occasion manquée pour les planificateurs de faire participer et de motiver les acteurs de manière plus constructive (cf. la recommandation).

## Société

En tant que cause profonde de nombreuses inégalités entre les genres, le quatrième stade du cadre conceptuel examinera deux dimensions clés des normes sociales dans la planification. Premièrement, la façon dont les normes sociales sont discutées au sein des exercices de planification comme défi à relever. Deuxièmement, en tant que principaux détenteurs des normes aux échelons institutionnel et local, la façon les chefs religieux et coutumiers sont intégrés dans les exercices de planification.

Cette section se penche aussi sur la résistance au changement social. On entend par là les efforts pour maintenir le statu quo patriarcal. Ceci se rapporte au quatrième stade du cadre conceptuel :



## Normes sociales

### Contexte de recherche : le genre et le développement et les normes sociales

L'ère du « Genre et développement », qui est apparue après la Plateforme d'action de Beijing en 1995, a tenté de passer d'une vision où l'on étudie le développement des femmes séparément de leur contexte social à une vision plus large du développement qui reconnaît que les individus étaient enracinés dans des relations et la société où le pouvoir et les normes de genre agissaient comme des facteurs empêchant des choix de vie plus larges qui impliquaient l'accès à des ressources et à la faculté d'agir (Connell 2005; Kabeer 1999). Ce déplacement de



perspective est un cadre important de la conception actuelle du développement ; pourtant, il est souvent négligé en faveur de celui plus simpliste qui consiste à mesurer les changements par rapport aux résultats individuels.

On entend par normes sociales des règles ou des codes de conduite implicites respectés par la majorité des gens et qui ont un impact puissant sur l'évolution du développement. Les normes jouent un rôle vital dans la réalisation des droits humains et la définition des possibilités éducatives et les résultats scolaires des filles et des garçons. Bien que des données probantes montrent que les normes demandent du temps pour changer, qu'elles sont souvent inégales et imprévisibles, et peuvent prendre du temps pour se traduire en comportements concrets, il est indéniable qu'elles ont le pouvoir de provoquer le changement si les gardiens du temple participent volontairement aux efforts engagés pour obtenir des progrès (Harper et coll. 2020). Même si de nombreux acteurs sont impliqués pour maintenir les normes, les études insistent sur le rôle essentiel que jouent les chefs religieux et coutumiers pour promouvoir ou résister aux nouvelles normes. Cette influence est particulièrement notable dans les débats sur les dimensions de l'égalité de genre, comme les ambitions pour l'éducation des filles, la santé sexuelle et procréative et le mariage des enfants, surtout dans les pays où de nombreuses écoles sont dirigées par des institutions confessionnelles. Utiliser l'éducation pour encourager la pensée critique et le dialogue avec les jeunes concernant les normes néfastes et discriminatoires s'est avérée être un moyen puissant pour changer les attitudes et les comportements en faveur de l'égalité de genre (Harper et coll. 2020). Les modèles de l'Éducation Transformatrice de Genre abordent ces normes de genre potentiellement restrictives à tous les niveaux, de celui des politiques à ceux des enseignants et des pratiques éducatives, au sein des cadres scolaires et dans la façon dont les jeunes et les communautés sont encouragés à réfléchir sur leurs propres biais (UNGEI, UNICEF, Transform Education, Plan International 2021).

## Résultats

Les données probantes sur le rôle des normes de genre sur des systèmes éducatifs équitables en matière de genre sont négligées dans la planification. Les analyses sectorielles d'éducation qui ont éclairé les processus de planification de l'éducation ont souvent mis en évidence le rôle que les normes sociales ont joué pour influencer la réussite scolaire, en particulier pour les filles. Cependant, malgré la discussion sur le rôle des normes sociales durant les premières phases de la planification, ceci ne s'est pas traduit en interventions concrètes dans les plans d'éducation (Sierra Leone, Mali, Niger) ou dans les cadres logiques pour permettre de mesurer les progrès accomplis (Mozambique). Au Niger et au Mali, bien que des discussions aient eu lieu sur le rôle des normes sociales dans l'efficacité de l'éducation, cela a été limité, et les acteurs ont renvoyé la responsabilité du changement à l'échelon communautaire, au lieu que quelque chose qui pourrait être abordé à l'échelon systémique. Au Mozambique, les discussions sur les normes

sociales ont transféré la responsabilité de changer les questions comme le mariage des enfants sur les familles, plutôt que de procéder à un examen de la façon dont on pourrait s'attaquer aux normes à travers le système éducatif par le biais de la politique ou d'autres interventions.

Les personnes interrogées ont rapporté que les chefs religieux et coutumiers pouvaient jouer un rôle important pour modifier les normes de genre ; pourtant ils ne semblaient jouer qu'un rôle mineur dans de nombreux exercices de planification. Des comptes rendus de plusieurs pays ont signalé l'occasion manquée de faire participer les chefs religieux et coutumiers plus intentionnellement aux premières phases des processus de planification (Mozambique, Tchad, Burkina Faso). Plusieurs témoignages ont rapporté que des chefs avaient participé aux processus consultatifs plus vastes de la communauté (Mali, Sierra Leone) et un nombre beaucoup plus faible aux groupes de travail ou aux phases finales des processus de planification (Sierra Leone, Nigeria, Mauritanie). Dans les environnements politiques instables, comme au Mali ou au Niger, les parties prenantes ont rapporté que les instances gouvernementales étaient réticentes à remettre en question les pratiques religieuses ou traditionnelles, car cela pourrait être vu comme de nature politique et porter préjudice à leur carrière personnelle. Au Mali, le débat sur la façon dont l'âge du mariage ou la sexualité a un impact sur l'éducation des filles a été évité de crainte d'être rejeté par les institutions religieuses qui ont un soutien politique généralisé. Également, des récits émanant de plusieurs sources ont décrit comment les institutions religieuses ont exercé un pouvoir à travers des campagnes médiatiques et ont même pu obtenir le renvoi de plusieurs postes ministériels de haut niveau. Cette complexité signifie que l'engagement est variable malgré leur importance.

### **Encadré 13 : Exemple de bonne pratique : Niger**

Au Niger, les théologiens coraniques d'institutions religieuses majeures ont apporté un réel changement ces dernières années en soutenant activement l'éducation des filles à travers leurs enseignements à la mosquée. En raison des faibles taux d'alphabétisation au Niger, les chefs religieux ont joué un rôle significatif pour réformer et influencer l'engagement communautaire avec de nouvelles idées. Cependant, ce soutien à l'égalité de genre a des limites, les sujets comme mettre fin au mariage des enfants et promouvoir la santé sexuelle et procréative ne reçoivent toujours pas un soutien généralisé.

#### **Encadré 14 : Commentaires de parties prenantes sur le traitement des normes sociales :**

« Le PSE n'aborde pas les normes sociales assez clairement. Le ministère a laissé passer des occasions de faire participer les chefs traditionnels pour soutenir l'éducation des filles. Nous considérons que ces engagements sont essentiels, car ils feront une différence significative vers la réalisation de progrès plus importants sur l'égalité des genres dans l'éducation. » - Sierra Leone

« La façon dont les normes sociales genrées influencent les résultats, en plus d'autres obstacles plus concrets, est très mal comprise. Si elles ne sont pas abordées, alors les causes profondes

### **Analyse**

Malgré la base croissante de données probantes sur la compréhension de la façon dont les normes sociales favorisent ou empêchent les progrès sur l'égalité de genre, la planification de l'éducation continue d'accorder peu d'attention au changement des normes sociales à l'échelon systémique. Les normes sociales semblent être exclues des processus de planification en faveur de mesures plus concrètes qui peuvent être enregistrées et rapportées facilement (cf. la recommandation). Les implications sont que l'attention et les ressources sont réorientées vers les métriques spécifiques de la réussite comme l'accès et les résultats d'apprentissage, plutôt que de rendre compte des progrès accomplis vers la réalisation d'un changement plus transformateur des attitudes et des normes.

Le dialogue avec les chefs religieux et coutumiers dans la planification est sporadique et souvent durant les premières phases, générales de la consultation. Les répondants pensaient qu'ils avaient beaucoup d'influence et étaient souvent très engagés sur les questions d'égalité de genre. Pourtant, ils ont souvent des points de vue très affirmés sur la nécessité de maintenir le statu quo de genre ou de restreindre la participation des filles à l'éducation. En revanche, quand ils participent, leur soutien à l'éducation des filles et aux questions plus larges d'égalité de genre pourrait être transformateur. Inclure les figures religieuses et coutumières de premier plan qui défendent les changements en faveur des filles à l'échelon systémique pourrait influencer davantage de chefs à exprimer leur

soutien à l'éducation des filles au sein des districts ; leur inclusion pourrait aussi contribuer à diffuser les préoccupations et à identifier les points de blocages pour qu'ils ne puissent pas faire avorter le plan plus tard. Il est reconnu que ces négociations sont complexes et chronophages, mais elles sont précieuses pour s'attaquer aux normes discriminatoires. Si l'on examine une longue période au Burkina Faso par exemple, les répondants ont noté que depuis 2000, chaque fois que l'on fait participer les chefs locaux directement, des progrès ont été réalisés pour changer les normes culturelles et sociales.

## Résistance

### Contexte de recherche : la résistance et le retour de bâton sur le genre

Tous les systèmes et les institutions sont composés d'individus qui incarnent des attitudes face au genre qui se sont formées à travers leurs expériences et leur éducation. Les efforts menés pour remettre en question les normes et les discriminations peuvent matériellement changer le pouvoir et le contrôle de chaque acteur impliqué dans ces efforts (Waylen, Celis, Kantola et Weldon 2013). Dans ces conditions, la domination masculine et de l'élite qui occupe les postes politiques et du ministère de l'Éducation est importante, car il se peut que ces acteurs sentent qu'ils ont le plus à perdre si les inégalités de genre, entre autres, sont éliminées, ce qui les conduit à opposer une résistance au changement. On constate avec inquiétude un nombre croissant d'exemples de retour de bâton ou de résistance aux progrès réalisés en matière d'égalité de genre dans de nombreux contextes à l'échelle mondiale, en partie en raison de l'inégalité des normes de genre et de la dynamique du pouvoir (Goetz 2020) maintenue par les acteurs qui devraient conduire le changement (Goetz 2020). Il est indispensable de comprendre le caractère et la dynamique de cette résistance pour prévenir et réduire la résistance au sein de ces processus politiques.

Le retour de bâton et la résistance aux efforts pour s'attaquer aux inégalités de genre se manifestent sous plusieurs formes. Citons notamment le déni du problème, le rejet de la responsabilité, l'inaction, l'apaisement, la cooptation et la répression. Les stratégies notables de résistance vont des techniques passives d'obstruction qui tentent de maintenir le statu quo aux techniques qui minimisent ou cooptent les efforts de changement, ou aux techniques qui sont activement agressives ou violentes dans leur tentative pour restaurer l'ordre ancien (Flood, Dragiewicz et Pease 2021).

## Résultats

Le manque de progrès a souvent été imputé aux contraintes budgétaires incapables de s'étirer pour aborder les questions à l'origine des inégalités entre les genres. Les répondants du Tchad ont indiqué que l'insuffisance des progrès accomplis s'expliquait par l'extrême rareté des ressources. Il existe aussi au Nigeria

des exemples de lois qui avaient passé les phases de planification et de consultation et dont les progrès avaient été stoppés au moment des phases de budgétisation et d'approbation définitive.

La résistance se manifeste souvent par la compréhension erronée du rôle technique que joue l'égalité entre les genres dans l'efficacité de l'éducation, empêchant les acteurs de participer de manière constructive. Au Mozambique, les répondants ont indiqué que le genre est toujours considéré comme une question que l'on peut traiter séparément avec une division distincte, au lieu de comprendre qu'elle est transversale à toutes les divisions et les activités. Au Mali, le concept de genre est souvent interprété comme « les femmes s'opposent aux hommes », ce qui crée automatiquement une atmosphère d'antagonisme où seule une partie peut gagner. Les experts de genre voient aussi constamment la confusion erronée faite entre genre et filles, laquelle est ensuite utilisée pour rejeter le genre en partant du principe que cela exclura les garçons. Au Mali, les questions liées au genre sont rejetées comme du « folklore », dans la mesure où les filles et les garçons seraient toujours pris en compte, ce qui démontre que l'engagement et la compréhension des solutions techniques que les experts de genre peuvent offrir à l'éducation sont superficiels. En Mauritanie, les parties prenantes ministérielles rapportent que la violence dans les centres urbains est pratiquement inexistante, car tout le monde aurait été sensibilisé, ce qui montre encore une conscience ou un engagement limité de la façon dont la violence genrée se manifeste. La négation du problème a eu pour conséquence que la loi sur la violence fondée sur le genre en Mauritanie proposée en 2012 n'a toujours pas été adoptée.

L'égalité de genre fait aussi l'objet de résistance au motif qu'elle est un concept occidental qui représente une menace pour la culture locale. Les partenaires du développement au Mozambique et au Nigeria ont observé que la résistance à l'égalité de genre était omniprésente à tous les échelons, ministériel, central, provisoire et de district, qui la considèrent comme une menace pour leur culture. Au Tchad, les parties prenantes ont rapporté un engagement varié envers la promotion de l'égalité de genre ; l'attitude des grandes villes et des ministères centraux a commencé à évoluer, tandis que les régions rurales résistent toujours aux attitudes plus progressives.

Plusieurs exemples de parties prenantes ont indiqué que les attitudes de soutien à l'égalité de genre étaient performatives et peu enracinées. Ceci a été appuyé par des exemples qui montrent que malgré l'engagement de plusieurs pays à atteindre des cibles<sup>3</sup> de féminisation des fonctions au ministère, les entretiens ont indiqué que les hommes au Mali et au Nigeria étaient réticents à faire de la place aux femmes, considérant leur participation comme une menace à leurs propres postes ; les acteurs au Nigeria ont rapporté que la résistance à la loi pour corriger le déséquilibre entre les genres aux postes de responsabilité était une

---

<sup>3</sup> Cibles de recrutement de femmes au sein des postes du ministère : Mali (33 %), Tchad (30 %) Niger (25 %) et Nigeria (35 %)

démonstration du pouvoir caché pour stopper les progrès de la loi d'action affirmative visant à réserver aux femmes 35 % des postes de l'éducation ce qui pourrait menacer directement les postes des hommes. Les parties prenantes ont rapporté que même si les hommes soutiennent publiquement cette loi, ils « agissent par derrière » pour influencer l'inaction sur cette loi dont l'adoption est en attente depuis plus de trois ans.

**Encadré 15 : Commentaire d'une partie prenante sur le traitement du genre :**

« Les hommes acceptent le problème, mais ils ne l'abordent pas encore ». - Nigeria

## Analyse

Les analystes du changement de la norme sociale expliquent que les individus subissent des « sanctions sociales » lorsque leur comportement s'écarte de la norme acceptée, ce qui peut les conduire à afficher des attitudes performatives, alors que les vieilles attitudes demeurent et se manifestent par diverses techniques de résistance. Plusieurs rapports des pays ont mis en évidence que les hauts fonctionnaires des ministères expriment un soutien oral en faveur des efforts d'égalité de genre conformément aux politiques du ministère, mais que leurs comportements continuent de manifester le déni du problème — voici quelques exemples — en minimisant la prévalence de la violence à l'encontre des filles (Mauritanie), en recourant à des techniques d'obstruction pour maintenir le statu quo en réduisant au silence l'expertise de genre durant le processus de planification (Mali) (signalé dans la section sur l'expertise de genre), en recourant à des stratégies actives pour stopper les progrès de la loi sur le recrutement de femmes (Nigeria), et en recourant à des tactiques d'obstruction de la loi sur la violence fondée sur le genre (Mauritanie).

On peut aussi considérer que d'autres raisons pour expliquer la résistance, comme la rareté des ressources et la compréhension erronée de la notion de genre, sont des techniques de résistance passive pour maintenir le statu quo. Il aurait été utile de mener des discussions plus approfondies pour étudier si elles étaient utilisées pour stopper les progrès ou si elles donnaient des occasions susceptibles d'être résolues par une formation appropriée et un appui technique (cf. la recommandation). Assurément, plusieurs parties prenantes au Nigeria ont vu l'excuse des contraintes budgétaires comme un « parapluie » sous lequel la résistance passive pouvait s'exercer.

Le rejet de la justice de genre comme une idée occidentale est un problème auquel les défenseurs du changement social s'attaquent depuis quelque temps. La solution à cette méthode de résistance, qui affirme souvent que les hommes traversent une crise identitaire en raison de la féminisation croissante de la société, passe par l'engagement actif des hommes et des garçons en faveur des questions d'inégalité, de justice et d'oppression pour démontrer que l'égalité profite à l'ensemble de la société (Otieno 2022). Il est utile d'avoir conscience des approches de retour de bâton à l'égard du genre, comme celles que nous avons décrites dans la section du contexte de recherche ci-dessus, pour analyser si ces méthodes sont utilisées de manière systématique et pour contribuer à développer une approche collective pour les démanteler (cf. la recommandation).

## Mise en œuvre

Cette étude porte principalement sur le processus de planification plutôt que sur les plans en cours d'élaboration. Les entretiens comportaient une question sur la traduction des plans en action, mais les résultats ont été maigres dans ce domaine. Une étude supplémentaire portant sur cette transition serait précieuse, afin de comprendre où se situent les blocages et ce qui pourrait accroître la probabilité d'une mise en œuvre plus fidèle des plans (cf. la recommandation).

Les réponses de cette étude mettent en évidence un rapport entre les contributions techniques de genre dans les processus de planification et la présence plus intentionnelle d'efforts d'égalité de genre dans les interventions éducatives. Au Mali, où la volonté politique et les budgets du ministère ont restreint l'expertise de genre aux phases de planification, la planification de l'action et le processus de budgétisation ont aussi omis des aspects qui auraient accru la sensibilité au genre des systèmes éducatifs, comme un meilleur équilibre entre les genres dans le recrutement des enseignants et la pédagogie sensible au genre. Il a aussi été rapporté que les « initiatives de genre » dans le plan du Mali, comme le soutien à un projet VFG, seraient mises en œuvre uniquement si elles obtenaient le financement des partenaires techniques et des bailleurs de fonds externes.

A contrario, les processus de planification qui ont inclus une expertise de genre plus intentionnelle dans les domaines plus larges couverts par le plan n'ont pas abouti à une mise en œuvre plus sensible au genre, bien que divers éléments de blocage aient pu tout de même limiter l'efficacité de la mise en œuvre. Dans les pays où la volonté politique a encouragé le débat et l'intégration de l'expertise de genre dans la planification, comme la Sierra Leone et le Nigeria, les plans ont comporté certaines interventions d'égalité de genre. En Sierra Leone, il s'agissait souvent d'activités sensibles au genre, mais pas encore les interventions transformatrices les plus ambitieuses, comme la lutte contre normes de genre à l'échelon systémique. Au Nigeria, les interventions sensibles au genre incorporées dans les plans ont souvent été stoppées ou compromises au stade du financement et elles n'ont pas été mises en œuvre ; cette forme de résistance a été courante.



Le défi lié à l'obtention d'un financement suffisant pour la mise en œuvre de nombreux plans en général, et des aspects de genre en particulier, a été cité au Tchad, en Mauritanie, en Sierra Leone, au Mali, au Mozambique et au Niger et a souvent été considéré comme une forme de résistance, ce qui laisse penser que certains acteurs n'ont pas été invités à participer au processus de planification. Citons également la dépendance au financement des bailleurs de fonds et aux réseaux locaux des OSC pour engager davantage d'efforts transformateurs de genre (services de conseils aux filles sur le retour à l'école après une grossesse, aide à la garde d'enfant pour les mères qui retournent à l'école, etc.). Au Niger, la stratégie nationale pour accélérer l'éducation des filles et des femmes (« Stratégie nationale d'accélération de l'éducation des filles et des Femmes » [SNAEFF]) n'est pas intégrée dans le plan principal d'éducation et est susceptible d'être mise à l'écart faute de financement ou en raison de la faiblesse des capacités de mise en œuvre. Malgré la volonté des partenaires techniques et de financement de soutenir le plan du Niger, le ministère n'a pas assuré convenablement le suivi et la coordination des parties prenantes. Au Mozambique, les initiatives allouées au département transversal de genre ont été sapées faute d'un investissement proportionné en ressources humaines et de financement pour la mise en œuvre des activités. En échos aux résultats de la section sur la résistance, il convient de mener des recherches supplémentaires pour approfondir les processus de budgétisation et de financement de la transition à la mise en œuvre et savoir si ce sont des arguments qui servent de méthode de résistance, ou si ce sont des moyens pour garantir une transition plus efficace.

L'inclusion dans les exercices de planification a souvent été décrite comme un moyen de s'assurer que les principaux intervenants soutiennent la phase de mise en œuvre du plan d'éducation. Au Burkina Faso et au Tchad, la nécessité d'améliorer la coordination intersectorielle de la planification a été expressément citée comme une occasion en or d'améliorer la mise en œuvre.

On a relevé un dernier domaine de mise en œuvre qui bénéficierait de recherches approfondies au Mali, où les parties prenantes ont rapporté que la mise en œuvre des éléments de genre du plan était souvent filtrée par les croyances spécifiques des acteurs sur l'égalité entre les genres lors de chaque passage à travers les différents échelons de la bureaucratie. Cette question, que la recherche nomme la « retenue des travailleurs » (Goetz 1997) ou les « bureaucrates de la rue » (Lipsky 1980), met en évidence la façon dont les intentions politiques sont interprétées à travers le prisme des expériences des acteurs et souvent compromises par les pressions de la mise en œuvre et les attitudes individuelles, de sorte que la mise en œuvre diffère beaucoup de l'intention initiale de la politique. Cette constatation appuie aussi un thème qui est ressorti de nombreux rapports sur l'importance d'une formation de genre plus approfondie et du dialogue au sein et entre les équipes et aux échelons politiques, y compris les personnes qui mettent en œuvre les programmes d'égalité de genre dans l'éducation, afin de s'assurer que les messages et les approches sont compris, acceptés et appliqués systématiquement.



## Conclusion

Les analyses présentées dans cette étude ont permis de procéder à un examen inter pays des facteurs susceptibles d'accélérer ou de bloquer l'égalité de genre au sein et à travers la planification sectorielle de l'éducation. L'étude a procédé à un examen approfondi des politiques et de la dynamique du pouvoir dans les processus de planification de l'éducation, et des possibilités pour ménager un espace à l'égalité de genre. Bien que de nombreuses pratiques prometteuses aient été observées, il reste beaucoup à faire pour s'assurer que les processus de planification de l'éducation deviennent véritablement transformateurs de genre. Le cadre de l'étude a présenté quatre perspectives indissociables qui précisent où et comment il est possible de renforcer la planification sectorielle de l'éducation pour accroître sa sensibilité au genre et en fin de compte sa capacité à promouvoir l'égalité de genre.

La perspective de la volonté politique a montré qu'il existe des politiques de haut niveau visant à promouvoir l'égalité de genre, mais que souvent elles ne sont pas appuyées par des ressources matérielles permettant de les mettre en pratique. L'étude a aussi indiqué l'absence persistante d'un système de responsabilisation ascendant, fondé sur les données probantes et tenant compte de l'intégralité du domaine de l'égalité de genre dans les pays de l'étude. Ces systèmes de responsabilisation sont indispensables pour développer la volonté politique et s'assurer que les résultats de l'égalité de genre sont mis en œuvre pour les enfants.

La perspective critique du pouvoir a révélé comment les puissantes directions de la planification ont la capacité d'inviter ou d'exclure les différentes voix. On a relevé des exemples de directeurs et directrices de la planification qui ont donné du « pouvoir » aux réseaux de la société civile et aux experts de genre externes, entre autres en menant des consultations avec divers groupes, en utilisant des données probantes fiables sur le genre dans les exercices de planification, en étant ouverts à la critique technique des partenaires, et par une prise de décision transparente et itérative. Cependant, il n'existe aucun pays où ces exemples sont assez solides ou systématiques, et dans de nombreux cas les directions de la planification maintiennent leur pouvoir en créant des espaces étroitement contrôlés dans lesquels peu de voix peuvent réellement s'exprimer.

Cette étude a documenté le potentiel de recourir au pouvoir collectif. Elles donnent des exemples d'écosystèmes forts de réseaux de la société civile qui appuient l'effort collectif pour stimuler les progrès vers l'égalité de genre. Il est clair que ces forces ont le pouvoir d'ouvrir ou de créer des espaces et d'influencer les processus de planification, mais il reste beaucoup à faire pour les aider à le faire systématiquement.

L'analyse des voix incluses dans la planification a mis en évidence comment l'expertise de genre au sein des ministères, souvent détenue par des femmes travaillant dans des environnements profondément patriarcaux, était grandement

désavantagée : premièrement, car elles sont minimisées et exclues en tant qu'individus, et deuxièmement, car elles sont confrontées au manque d'intérêt envers leur domaine technique. Les jeunes et les communautés n'ont pas aussi bénéficié souvent d'une plateforme, ou n'ont pas été pas reçu d'appui pour influencer sur les efforts de planification les concernant directement.

Alors qu'il était largement reconnu que les normes sociales et de genre restrictives jouaient un rôle primordial dans l'exclusion des filles de l'éducation, ces questions ont rarement fait l'objet d'une attention suffisante dans les exercices de planification. Ce à quoi s'est ajoutée la participation inégale des principaux détenteurs des normes comme les chefs religieux et coutumiers dans les espaces de planification. À travers l'étude, on a constaté une résistance sous diverses formes aux progrès en faveur de l'égalité de genre. Il convient de bien la décrire et de l'analyser pour s'assurer qu'elle soit abordée systématiquement.

En conclusion, cette étude a mis en évidence une série de faiblesses, mais aussi de forces au sein de la planification sectorielle de l'éducation pour intégrer efficacement l'égalité de genre. Malgré les nombreux défis qui subsistent, elle a dégagé des forces et des opportunités intéressantes qui pourraient servir de base à l'action pour parvenir à des engagements plus transparents et intentionnels envers l'égalité de genre dans et à travers l'éducation. Les recommandations ci-après dégagent certains domaines dans lesquels on peut agir pour garantir que l'éducation devienne véritablement transformatrice pour l'égalité de genre.

## Recommandations

### Volonté politique et responsabilisation

- ✓ Appuyer l'engagement politique envers l'égalité de genre par un financement et des ressources intentionnels, y compris l'expertise de genre aux échelons hiérarchiques les plus élevés et un nombre suffisant de postes spécifiques de genre qui ont pour mission de collaborer dans tous les domaines de la planification de l'éducation.
- ✓ Fonder la planification sectorielle de l'éducation sur les analyses de genre du secteur éducatif et d'autres données probantes fiables. L'[Outil « Instantané de l'égalité de genre dans l'éducation \(GES\) »](#) de la GCI constitue un bon point de départ pour évaluer l'égalité de genre dans et à travers l'éducation.
- ✓ Mettre en place des mécanismes de responsabilisation homogènes à tous les échelons du système éducatif et dans tous les secteurs, en se basant sur des indicateurs bien conçus, ventilés par sexe pour suivre les progrès accomplis.

### Expertise de genre au sein des ministères de l'Éducation :

- ✓ Organiser une formation sur l'égalité de genre dans les ministères pour éveiller l'intérêt des dirigeants et du personnel de la planification sur la façon dont leur fonction peut contribuer à remettre en question les inégalités de genre dans les cultures bureaucratiques et dans les processus de planification.
- ✓ Comme démontré par la cartographie de l'expertise de genre, des formations agréées par l'État sur le genre et le développement dans l'enseignement supérieur ou dans le cadre de la formation professionnelle aideraient à développer un vivier d'expertise de genre à l'échelon national et accroîtraient la visibilité de ce domaine d'expertise. Ces opportunités doivent être pertinentes et attractives tant pour les hommes que pour les femmes.

### Inclusion de la société civile et des partenaires :

✓ Concevoir des processus de planification transparents qui garantissent une consultation avec un large éventail de parties prenantes, y compris les experts de genre et les voix des citoyens, en mettant l'accent sur l'inclusivité en matière d'identité, d'âge, d'appartenance ethnique, de handicap et d'autres facteurs.
✓ S'assurer que les processus consultatifs sont puissants et comprennent des occasions de débats, de retours d'information sur la façon dont les contributions sont prises en compte dans les décisions clés et d'appropriation partagée des résultats.
✓ Favoriser des alliances entre les cellules Genre du ministère, les réseaux de la société civile et les activistes de genre pour mobiliser l'appui technique et le plaidoyer sur les questions d'égalité de genre.
✓ Aider les coalitions de la société civile à organiser des groupes de travail spécifiques sur le genre et l'éducation au sein des structures du GLPE existantes ou indépendamment, afin de créer une voix collective pour plaider en faveur d'une inclusion qui aura un impact tout au long de la planification sectorielle et de sa mise en œuvre.
✓ Aider les jeunes à participer à la consultation et à la prise de décision. Des efforts systématiques – peut-être à travers l'établissement d'une coalition – doivent être faits pour s'assurer que les représentants des jeunes puissent recueillir les points de vue des jeunes et soient en mesure de les représenter dans ces forums dominés par les adultes, de façons bienveillantes et pas symboliques.

### Normes sociales :

✓ Commanditer et compiler des études de qualité et spécifiques aux pays sur les normes sociales et de genre et le rôle qu'elles jouent dans l'éducation, afin de comprendre où et comment il est possible d'inclure les possibilités clés dans la planification de l'éducation pour faire évoluer les normes.
✓ Faire participer les détenteurs des normes propres au contexte (chefs coutumiers et religieux, etc.) au dialogue en cours, et dans la planification de l'éducation plus précisément, afin d'étudier les moyens de transformer les normes sociales à l'échelon systémique.
✓ Suivre et analyser les données probantes sur la résistance ou le retour de bâton (au sein du système ainsi que dans la communauté) pour faire des progrès sur

les efforts d'égalité de genre et intégrer les enseignements dans les initiatives de formation et de sensibilisation.

### Recherches supplémentaires :

Des recherches supplémentaires sont nécessaires sur :

- ✓ L'institutionnalisation des mécanismes d'intégration du genre dans les instances gouvernementales et les facteurs qui conduisent à une meilleure efficacité des cellules Genre.
- ✓ Le processus par lequel la traduction des plans d'éducation dans les budgets et les plans de mise en œuvre se déroule pour comprendre où et comment les blocages surviennent pour tenir les engagements d'égalité de genre.
- ✓ Le rôle de la « retenue des travailleurs » : comment les projets d'égalité de genre sont filtrés de l'échelon politique aux actions sur le terrain.

## Références

ATVET for Women (2019) Gender Transformative Change in Agricultural Technical and Education Training for Women, Pretoria, South Africa: GIZ, [https://www.giz.de/en/downloads/giz2020\\_en\\_Gender-Transformative\\_Change.pdf](https://www.giz.de/en/downloads/giz2020_en_Gender-Transformative_Change.pdf) (accessed 7 August 2022)

Batiwala, S. (2019) All About Power: Understanding Social Power and Power Structures, India: CREA, <https://commonslibrary.org/all-about-power/> (accessed 7 August 2022)

Batiwala, S. (2020) All About Movements. Why building movements creates deeper change, India: CREA, [https://creaworld.org/wp-content/uploads/2020/12/All-About-Movements\\_Web.pdf](https://creaworld.org/wp-content/uploads/2020/12/All-About-Movements_Web.pdf) (accessed 7 August 2022)

Bransky, R.; Myrum, J. and Marriam, Z.S.F. (2022) Building Girls' Power, Sierra Leone: Purposeful

Chappell, L. and Waylen, G. (2013) 'Gender and the Hidden Life of Institutions', Public Administration 91.3: 599–615, <http://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2012.02104.x>

Childs, S. and Krook, M.L. (2009) 'Analysing Women's Substantive Representation: From Critical Mass to Critical Actors', Government and Opposition 44.2: 125–145, <http://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2009.01279.x>

Connell, R. (2005) 'Advancing Gender Reform in Large-scale Organisations: A New Approach for Practitioners and Researchers', Policy and Society 24.4: 5–24, [http://doi.org/10.1016/S1449-4035\(05\)70066-7](http://doi.org/10.1016/S1449-4035(05)70066-7)

Cornwall, A. (2007) 'Revisiting the "Gender Agenda"', IDS Bulletin 38.2: 69–78, <http://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2007.tb00353.x>

Derbyshire, H.; Dolata, N. and Ahluwalia, K. (2015) Untangling Gender Mainstreaming: a Theory of change based on experience and reflection, London: Gender & Development Network

Diamond, G. (2022) Social norms and girls' education: A study of eight sub-saharan African countries., New York: UNGEI, [https://www.ungei.org/sites/default/files/2022-05/GCI\\_Policy\\_Paper\\_V5.pdf](https://www.ungei.org/sites/default/files/2022-05/GCI_Policy_Paper_V5.pdf) (accessed 13 July 2022)

Eyben, R. and Turquet, L. (2013) Feminists in Development Organizations (pp. 1–244), PRACTICAL ACTION PUBLISHING, <http://doi.org/10.3362/9781780448046>

Flood, M.; Dragiewicz, M. and Pease, B. (2021) 'Resistance and backlash to gender equality', Australian Journal of Social Issues 56.3: 393–408, <http://doi.org/10.1002/ajs4.137>

Gaventa, J. (2006) 'Finding the Spaces for Change: A Power Analysis', IDS Bulletin 37.6: 23–33, <http://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00320.x>

Gaventa, J. (2021) 'Linking the prepositions: using power analysis to inform strategies for social action', *Journal of Political Power* 14.1: 109–130, <http://doi.org/10.1080/2158379X.2021.1878409>

Goetz, A.M. (1997) 'Local Heroes: Patterns of Fieldworker Discretion in Implementing GAD Policy in Bangladesh', in *Getting Institutions Right for Women in Development* (p. 21), Zed Books

Goetz, A.M. (2020) 'The politics of preserving gender inequality: de-institutionalisation and re-privatisation', *Oxford Development Studies* 48.1: 2–17, <http://doi.org/10.1080/13600818.2019.1672144>

Harper, C.; Marcus, R.; George, R.; D'Angelo, S. and Samman, E. (2020) *GENDER, POWER AND PROGRESS: How Norms Change*, London: ODI & Align

Hudson, D.; Mcloughlin, C.; Marquette, H. and Roche, C. (2018) *Inside the black box of political will: 10 years of findings from the Developmental Leadership Program*, Birmingham, UK: Development Leadership Program

Johnson, V.; Lewin, T. and Cannon, M. (2020) *Learning from a Living Archive: Rejuvenating Child and Youth Rights and Participation*, Institute of Development Studies (IDS), <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/15845> (accessed 12 July 2021)

Kabeer, N. (1994) *Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Thought*, London, New York: Verso

Kabeer, N. (1999) 'Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment', *Development and Change* 30.3: 435–464, <http://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>

Krizsan, A. and Roggeband, C. (2020) *Democratic backsliding and the backlash against women's rights: Understanding the current challenges for feminist politics*, New York: UN Women

Lipsky, M. (1980) 'The Critical Role of Street-Level Bureaucrats', in *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services* (p. 272), Russell Sage Foundation

Mukhopadhyay, M. (2004) 'Mainstreaming Gender or "Streaming" Gender Away: Feminists Marooned in the Development Business', *IDS Bulletin* 35.4: 95–103, <http://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2004.tb00161.x>

Nazneen, S. and Masud, R. (2017) 'The politics of negotiating gender equity in Bangladesh', *ESID Working Paper No 76*

O'Kane, C.; Trapp, A.; Watt, P. and Morgan, R. (2019) *A Second Revolution: Thirty years of child rights and the unfinished agenda*, Woking, UK: Joining Forces

coalition,

[https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15389/pdf/2019\\_06\\_14\\_jf\\_crn\\_a\\_s\\_econd\\_revolution\\_global\\_report\\_final\\_eng\\_embargoed-compressed.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15389/pdf/2019_06_14_jf_crn_a_s_econd_revolution_global_report_final_eng_embargoed-compressed.pdf)  
(accessed 9 July 2021)

Otieno, P.E. (2022) 'Advocates for Social Change are tackling backlash in Kenya. Here's how', Countering Backlash, blog, 22 March,  
<https://counteringbacklash.org/advocates-for-social-change-are-tackling-backlash-in-kenya-heres-how/> (accessed 16 July 2022)

Pettit, J. and McGee, R. (2020) 'Introduction: power, empowerment and social change', in J. Pettit and R. McGee (eds), Power, empowerment and social change (1st ed.), Oxford and New York: RoutledgeShier, H. (2001) 'Pathways to participation: openings, opportunities and obligations', Children & Society 15.2: 107–117, <http://doi.org/10.1002/chi.617>

Spivack, M. (2021) Applying Systems Thinking to Education: The RISE Systems Framework, UK: Research on Improving Systems of Education (RISE),  
<https://riseprogramme.org/publications/applying-systems-thinking-education-rise-systems-framework> (accessed 5 November 2021)

UNESCO (2018) Global Education Monitoring Report: Gender Review., Paris, France: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002615/261593E.pdf>  
(accessed 7 August 2022)

UNESCO (2019) New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School, Paris, France: UNESCO,  
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf> (Accessed 3 November 2022)

UNESCO (2020) Global Education Monitoring Report 2020: Gender report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education, Paris, France: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514> (accessed 21 April 2021)

UNESCO (2021) 'Join the SDG4Youth Network! | Education within the 2030 Agenda for Sustainable Development'[SDG4 Education 2030],  
<https://sdg4education2030.org/join-sdg4youth-network> (accessed 18 November 2021)

UNESCO (2022) Global education monitoring report 2022: gender report, deepening the debate on those still left behind, Paris, France: UNESCO,  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329?posInSet=35&queryId=N-fdc0f8e3-42fb-4e7f-8d40-e8e0e1d30496> (accessed 7 August 2022)

UNESCO (2022b) New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa, Paris, France: UNESCO,



<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577> (accessed 3 November 2022)

UNGEI (2020, July 28) 'Transform Education: A youth powered mission for gender equality', <https://www.ungei.org/take-action/advocate/transform-education> (accessed 18 November 2021)

UNGEI, UNICEF, Transform Education, Plan International (2021) Gender Transformative Education Brief, New York: UNGEI, UNICEF, Transform Education, Plan International, <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-12/UNICEF%20PLAN%20UNGEI%20TE%20Gender%20Transformative%20Education%20WEB%20COPY%2010Dec21.pdf> (accessed 14 September 2022)

Unterhalter, E.; North, A. and Orlanda, W. (2018) Accountability for Gender Equality: GEM Background Report, Paris: UNESCO

Waylen, G.; Celis, K.; Kantola, J. and Weldon, S.L. (2013) 'Introduction: Gender and Politics: A Gendered World', in *The Oxford Handbook of Gender and Politics*, Oxford University Press, <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199751457.013.0034>

## Annexes

### **Annexe A : Processus de planification analysés dans cette étude**

Mali : ESP 2019-28- PRODEC II. Achievé en 2019.

Mozambique : PSE 2020- 29. Achievé en 2020.

Sierra Leone : PSE 2022- 26. Achèvement prévu en 2022.

Niger : Plan de transition PSE 2019. Achievé en 2019.

Nigeria : État de Katsina. Exercice de planification PME 2021-30.

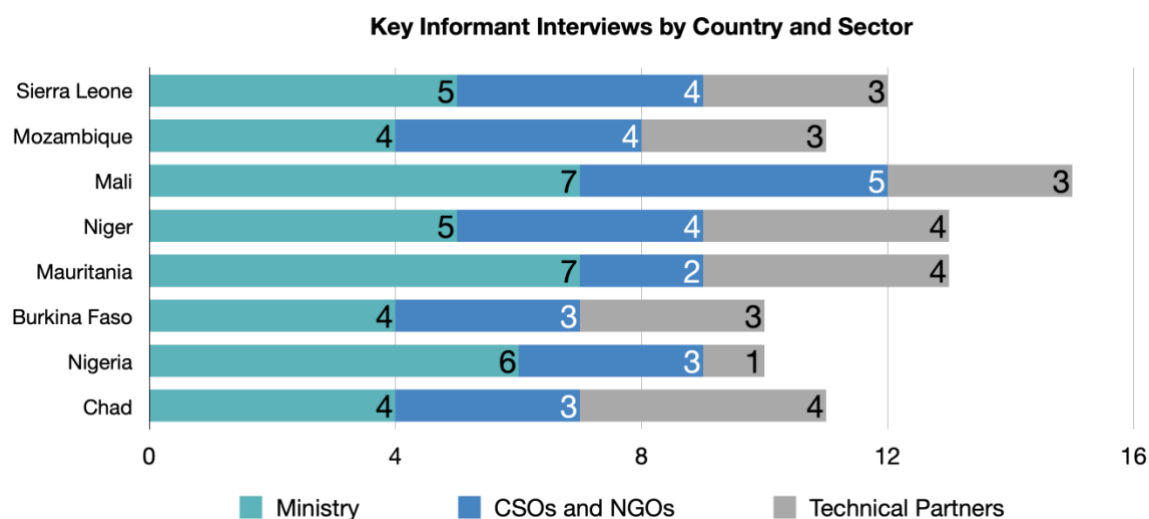
Burkina Faso Plan stratégique de développement de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire (PSDEBS) 2021- 2025. Achievé en 2021.

Tchad : Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET 2) Achievé 2021.

## Annexe B : Répartition des entretiens des informateurs clés par secteur, pays et sexe

Pays	Total des entretiens
Sierra Leone	12
Mali	15
Mozambique	11
Niger	13
Burkina Faso	10
Mauritanie	13
Nigeria	10
Tchad	11
<b>Total</b>	<b>95</b>

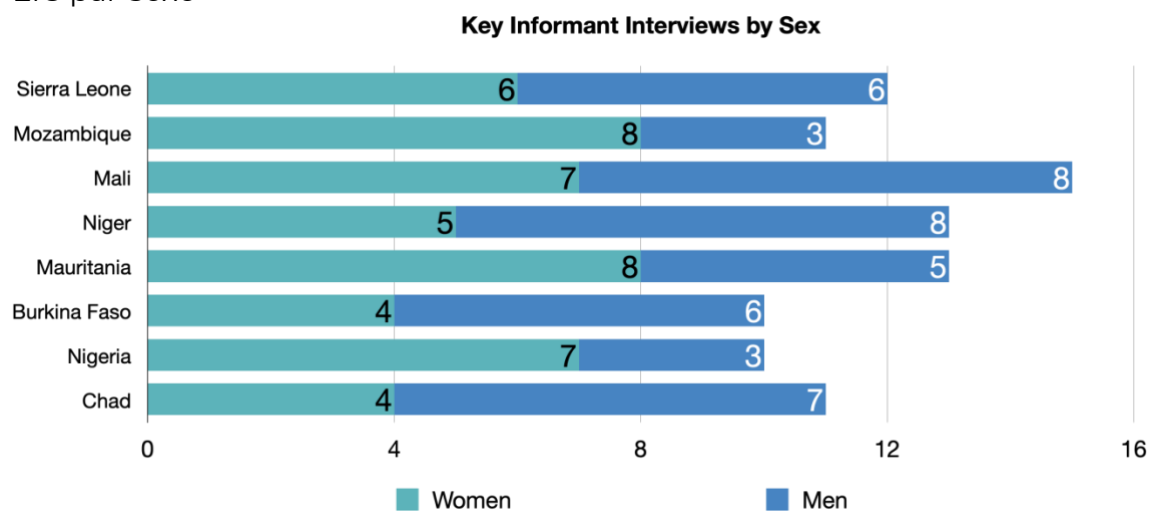
### EIC par pays et secteur



Les partenaires techniques comprennent les consultants externes impliqués dans les processus de planification.

Cf. les rapports des pays spécifiques (Annexe E) - pour les renseignements détaillés es EIC par pays.

## EIC par Sexe



## **Annexe C : Rapports des pays**

Annexés séparément

C.1 - Mozambique

C.2 - Nigeria

C.3 - Sierra Leone

C.4- Burkina Faso

C.5 - Tchad

C.6 - Niger

C.7 - Mauritanie

C.8 - Mali