



L'éducation de
qualité pour tous

**LE MODÈLE DES ÉCOLES SENSIBLES AU GENRE DU
FORUM DES ÉDUCATRICES AFRICAINES (FAWE) EN
TANT QUE RÉPONSE INNOVANTE AU DÉFI DE
L'ÉGALITÉ DE GENRE ET DU SUCCÈS DES FILLES AU
BURUNDI, MALI, RDC ET SÉNÉGAL**

BURUNDI



Octobre 2023

Les auteurs

La production du présent document a bénéficié du soutien du CRDI, du KIX-GPE, de FAWE et de la FPGLJ. Néanmoins, les idées et les opinions présentées ne représentent pas nécessairement celles de ces organisations.

Étude menée sous la direction de Professeure Rokhaya Cissé, Coordinatrice du LARTES-IFAN / UCAD, dans le cadre du consortium Forum des Éducatrices Africaines (FAWE/Bity Diène) ; Laboratoire sur les Transformations Économiques et Sociales de l'IFAN-La Fondation Paul Gérin-Lajoie (Tamara Jacob).

Liste des auteur.e.s

Mme NGANYIRIMANA Damascène, Chercheur pays

Pre Rokhaya CISSÉ, Sociologue

Dre Ndèye Sokhna CISSÉ, Économiste

Mr Mamadou Chérif DIALLO, Économiste

Mr Tamsir SENE, Digital manager

Mme Khady Kane NGOM, Juriste-chargée de projet

Dr Soufianou MOUSSA, Démographe et économètre

Pr Abdou Salam FALL, Socio-anthropologue

Avec l'appui de l'équipe de recherche pays

NIYONKURU Obède

IGIRANEZA Aimé

BIZINDAVYI Jean Bosco

ININHAZWE Lyse

NIYONGABO Juvénal

NSABIYUMVA Ladislav

ABIZEYE Fréquence

MANIRAKIZA Flavienne

NIMUBONA Jacques

BANKIBINGURA Bruce Vaillant

REMERCIEMENTS

Le présent document est le fruit de la collaboration d'une équipe multisectorielle. Nous adressons nos sincères remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réussite de ce travail.

Nous pensons en premier lieu à l'équipe du LARTES pour l'encadrement et l'accompagnement témoigné lors de la réalisation de cette étude, plus particulièrement l'Assistante de la Coordinatrice du projet, pour sa disponibilité et ses directes interventions et pensons également à l'antenne de FAWE antenne national pour sa facilitation de ce travail.

Nous remercions en plus les enquêteurs de terrain, les superviseurs et leur exprimons nos sentiments de gratitude pour avoir collecté les données requises pour que ce travail soit réalisé.

Nos remerciements s'adressent également à l'endroit des enquêtés.e.s, Chefs d'établissements scolaires, enseignants, élèves et autres acteurs pour avoir accepté à répondre volontairement et favorablement à nos différentes questions et qui par conséquent ont contribué à la disponibilité des données utilisées dans cette étude.

LISTES DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1: Effectifs des tantes et pères écoles formées en 2014..... | 14 |
| Tableau 2: Effectifs de tantes et pères école formés de 2018..... | 17 |
| Tableau 3: Les effectifs enquêtés au BURUNDI | 19 |
| Tableau 4: Répartition des chef.fes d'établissements et enseignant.e.s enquêté.e.s par école. 22 | |
| Tableau 5: Statistiques descriptives des effectifs d'enseignants selon le sexe | 24 |
| Tableau 6: Statistiques descriptives des effectifs d'élèves | 26 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1: Répartition par sexe et par niveau d'enseignement (%) | 23 |
| Figure 2: Répartition des enquêtées selon le statut dans l'école (%) | 23 |
| Figure 3: nombre d'enseignant.e.s par école | 25 |
| Figure 4: Part de femmes dans le corps enseignant.e.s par école (%) | 26 |
| Figure 5: effectif des élèves par sexe | 27 |
| Figure 6: Accessibilité géographique de l'école (%) | 29 |
| Figure 7 : Proximité de l'école selon les filles (%) | 30 |
| Figure 8 : Moyen de locomotion utilisé par les filles pour aller à l'école (%) | 31 |
| Figure 9: proportion d'école ayant accès à l'eau potable (%) | 31 |
| Figure 10: Proportion d'école ayant accès à l'électricité (%) | 32 |
| Figure 11: proportion d'école clôturée (%) | 33 |
| Figure 12 : Proportion d'école disposant d'ordinateurs ou matériels technologiques (%) | 34 |
| Figure 13: Rôle du chef.fes d'établissements /enseignant.e.s dans la prise de décision au sein de l'école (%) | 35 |
| Figure 14: Proportion d'école disposant d'un système d'administration scolaire qui intègre la dimension genre (%) | 36 |
| Figure 15: Proportion d'école disposant de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignant.e.s (%) | 37 |
| Figure 16: Politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre (%) | 38 |
| Figure 17: Proportion d'école mettant en œuvre des mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%) | 39 |
| Figure 18: Mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%) | 40 |
| Figure 19: Proportion de chef.fes d'établissements et enseignant.e.s établissant une répartition des rôles des élèves au sein de la classe en évitant toutes discriminations sexistes (%) | 42 |
| Figure 20: Mesures prises par les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s pour répartir les rôles des élèves et éviter toutes discriminations sexistes (%) | 43 |
| Figure 21 : Proportion de filles sentant le plus à l'aise avec les enseignants ou avec les enseignantes (%) | 44 |
| Figure 22: Proportion d'enseignant.e.s assurant une participation en classe et des chances égales d'intervention des filles et des garçons en tant que leaders (%) | 45 |
| Figure 23 : Niveau de participation dans les discussions de classe selon les filles enquêtées (%) | 46 |
| Figure 24: Proportion d'enseignant.e.s encourageant les élèves les plus timides à participer (%) | 47 |
| Figure 25 : Proportion des filles déclarant être incitées par leurs enseignants à participer en classe (%) | 47 |
| Figure 26 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation n'est pas le même pour les autres filles (%) | 48 |
| Figure 27 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation est le même pour les garçons (%) | 49 |
| Figure 28 : Proportion de filles se sentant libre de s'exprimer (%) | 50 |
| Figure 29 : Proportion de filles ayant leur mot à dire sur les apprentissages en classe comme le choix des leçons, déroulement... (%) | 51 |
| Figure 30: Proportion d'enseignant.e.s déclarant avoir un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves (%) | 52 |
| Figure 31: Proportion d'enseignantes fournissant des informations concernant la santé sexuelle et reproductive aux élèves (%) | 53 |

| | |
|--|----|
| Figure 32 : Composantes reçues par les anciennes bénéficiaires (%) | 54 |
| Figure 33 : Composantes reçues par les nouvelles bénéficiaires (%)..... | 55 |
| Figure 34: Proportion des enseignantes tenant des classes d'examens | 56 |
| Figure 35: Proportion de femmes responsables de l'animation des cellules pédagogiques (%) | 56 |
| Figure 36: Proportion de femmes responsables des initiatives individuelles et/ ou collectives autour des TIC (%)..... | 57 |
| Figure 37 : Proportion de filles ayant suspendu leurs études (%) | 58 |
| Figure 38 : Raisons de la suspension des études selon les filles les ayant suspendus (%) | 59 |
| Figure 39 : Personnes prenant en charge l'école (%) | 59 |
| Figure 40 : Proportion de filles affirmant avoir rencontré des difficultés à payer les frais scolaires (%) | 60 |
| Figure 41 : Niveau de difficultés liées à l'accès des filles à l'école selon les filles (%)..... | 61 |
| Figure 42: Niveau de performance des filles dans l'école (%) | 62 |
| Figure 43 : Niveau de performance des filles dans l'école selon les élèves filles (%) | 63 |
| Figure 44: Comparaison du niveau de performance des élèves (niveau des garçons supérieur à celui des filles au sein de l'école) (%) | 64 |
| Figure 45: Meilleurs élèves par sexe selon les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%) | 65 |
| Figure 46: classement des élèves en termes de résultats par sexe selon les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%)..... | 66 |
| Figure 47 : Aspects du modèle des écoles sensibles au genre ayant un effet important sur le maintien des filles au sein de votre école (%) | 67 |
| Figure 48 : Proportion de filles ayant relevé un effet sur votre maintien à l'école (%) | 68 |
| Figure 49 : Proportion de filles ayant relevé un effet sur votre maintien à l'école suivant le statut du bénéficiaire (%) | 69 |
| Figure 50 : Aspects du modèle des écoles sensible au genre ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école (%) | 70 |
| Figure 51 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le niveau d'enseignement (%) | 71 |
| Figure 52: Proportion de chef.fes d'établissements appuyant et supervisant les enseignant.e.s pour que ceux-ci intègrent une pédagogie intégrant le genre (%)..... | 74 |
| Figure 53: Proportion d'enseignant.e.s formé.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)..... | 75 |
| Figure 54: Types de formations suivis par enseignant.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)..... | 76 |
| Figure 55: Proportion des enseignant.e.s formé.e.s appliquant les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)..... | 77 |
| Figure 56: Enseignement aux élèves à analyser de façon critique et à déconstruire eux-mêmes la représentation des hommes et des femmes dans les manuels ou supports pédagogiques (%) | 78 |
| Figure 57: Proportion d'enseignant.e.s incitant les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologie (%)..... | 79 |
| Figure 58: Proportion d'école ayant des clubs d'autonomisation des filles et garçons fonctionnels ou clubs TUSEME (%) | 80 |
| Figure 59 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) (%)..... | 81 |
| Figure 60 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) selon le statut du bénéficiaire (%)..... | 82 |
| Figure 61 : Niveau d'appréciation des clubs TUSEME (%)..... | 83 |

| | |
|--|-----|
| Figure 62 : Proportion de filles ayant reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école (%) | 84 |
| Figure 63 : Domaine de la SR dans lequel les filles ont reçu de l'information à l'école (%) | 85 |
| Figure 64: Proportion des enseignant.e.s disposant des matériels/ supports pédagogiques intégrant le genre (%) | 86 |
| Figure 65 : Proportion de filles affirmant que l'établissement dispose de manuels ou supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les genres (%) | 87 |
| Figure 66 : Proportion de filles affirmant que l'établissement dispose de manuels ou supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les genres (%) | 88 |
| Figure 67: Proportion des enseignant.e.s développant et adaptant les supports pédagogiques intégrant le genre (%) | 89 |
| Figure 68: Proportion d'école ne disposant pas de tables bancs en quantité suffisante (%) | 90 |
| Figure 69: Proportion d'école disposant toilettes fonctionnelles séparées filles et garçons (%) | 91 |
| Figure 70 : Proportion de filles soutenant que les toilettes sont séparées de celles des garçons (%) | 92 |
| Figure 71 : Proportion de filles utilisant les toilettes de l'école (%) | 92 |
| Figure 72 : Raisons de la non utilisation des toilettes (%) | 93 |
| Figure 73: Proportion d'école ne disposant pas infirmerie (%) | 94 |
| Figure 74 : Proportion de filles affirmant la présence d'une cantine scolaire au sein de l'école (%) | 95 |
| Figure 75 : Proportions de filles fréquentant la cantine (%) | 96 |
| Figure 76 : Gratuité de la cantine scolaire (%) | 96 |
| Figure 77 : Lieu où les filles enquêtées prennent leur repas de midi (%) | 97 |
| Figure 78 : Proportion de filles ne venant pas à l'école lors des menstrues (%) | 98 |
| Figure 79 : Raisons du non venue lors des menstrues (%) | 99 |
| Figure 80: Proportion d'école disposant d'une boîte à pharmacie (%) | 100 |
| Figure 81: Proportion d'école disposant d'un laboratoire ou espace pour l'enseignement des sciences et technologies (%) | 101 |
| Figure 82: Proportion d'école disposant de politiques ou codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%) | 102 |
| Figure 83: Codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%) | 103 |
| Figure 84: Proportion de chef.fes d'établissements affirmant que les règles sont régulièrement appliquées en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations (%) | 104 |
| Figure 85: Proportion de chef.fe.s d'établissements ou enseignant.e.s séances de remédiation au profit des élèves en difficultés (%) | 105 |
| Figure 86: Proportion d'école disposant d'installations sportives et récréatives (%) | 106 |
| Figure 87: Proportion d'enseignant.e.s affirmant que les filles et les garçons ont un accès égal aux sports et activités extra-scolaires (%) | 107 |
| Figure 88: Proportion d'enseignant.e.s et du personnel de l'école sensibilisés à la sécurité des filles (%) | 108 |
| Figure 89: Aspects sur lesquels les enseignant.e.s sont sensibilisé.e.s (%) | 109 |
| Figure 90 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisé.e.s à la lutte contre les VGMS (Les violences de genre en milieu scolaire) (%) | 110 |
| Figure 91: Mesures sont prises par l'école pour veiller à ce que les filles aient accès aux serviettes hygiéniques (%) | 111 |
| Figure 92: Proportion de chef.fes. d'établissement ou enseignant.e.s déclarant avoir un dispositif de signalement et de prise en charge psychosociale et sanitaire des enfants violentés (%) | 112 |

| | |
|---|-----|
| Figure 93: Dispositifs pris en tenant compte de la sécurité des filles pour les séances d'accompagnement scolaire (%)..... | 113 |
| Figure 94: Proportion d'école ayant un Comité de Gestion de l'École (CGE)fonctionnel (%) | 114 |
| Figure 95: Composés du CGE par sexe selon le niveau d'enseignement (%) | 115 |
| Figure 96: Postes occupé par les femmes au sein du COGES (%)..... | 116 |
| Figure 97: Existence d'une association de mères d'élèves (AME) ou groupes de mères éducatrices fonctionnelle (%)..... | 117 |
| Figure 98: Implication du CGE ou de l'AME dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école (%)..... | 118 |
| Figure 99: Les acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans la communauté (%)..... | 119 |
| Figure 100: Proportion de chef.fes. d'établissements / enseignant.e.s confirmant l'existence de mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%) | 120 |
| Figure 101: Différentes mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%)..... | 121 |
| Figure 102: Initiatives prises au niveau de la communauté pour l'accès et le maintien des filles à l'école (%)..... | 122 |
| Figure 103 : Besoins des filles enquêtées pour leur maintien et leur réussite à l'école (%)... | 123 |
| Figure 104: Proportion de chef.fes d'établissement /enseignant.e.s ayant rencontré.e.s des difficultés à mettre en place les composantes du modèle (%)..... | 124 |
| Figure 105: Composantes du modèle les plus difficiles à appliquer/mettre en œuvre (%).... | 125 |
| Figure 106: Proportion de chef.fes d'établissements ayant des attentes non prises en compte par l'école en ce qui concerne l'intégration du genre (%) | 126 |
| Figure 107: Perception sur l'existence et de l'effectivité des services offerts en milieu scolaire (%) | 127 |
| Figure 108: Appréciation de mise en œuvre le modèle d'école sensible au genre de façon holistique (intégrant les 8 composantes) (%) | 128 |
| Figure 109: Évaluation de la pérennisation des initiatives intégrant le genre mises en place par votre école (%)..... | 129 |

SOMMAIRE

| | |
|--|------------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| LISTES DES TABLEAUX | 4 |
| LISTE DES FIGURES | 5 |
| SOMMAIRE | 2 |
| SIGLES ET ABBREVIATIONS | 2 |
| RÉSUMÉ | 2 |
| INTRODUCTION | 4 |
| OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 5 |
| 1. REVUE DOCUMENTAIRE | 5 |
| 1.1. SITUATION DE L'ÉDUCATION AU BURUNDI | 5 |
| 1.2. ÉTAT DES LIEUX SUR L'ÉDUCATION DES FILLES AU BURUNDI..... | 8 |
| 1.3. ÉTAT DES LIEUX SUR LES CENTRES D'EXCELLENCE AU BURUNDI | 9 |
| 1.4. EXPÉRIENCES DU BURUNDI EN MATIÈRE DE CENTRES D'EXCELLENCE | 10 |
| 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES COE | 11 |
| 2.1. EXPÉRIENCES D'AUTRES D'ACTEURS | 12 |
| 2.4. COUVERTURE GÉOGRAPHIQUE ET COMPOSANTES DÉVELOPPÉES | 13 |
| 3. MÉTHODOLOGIE ET DONNÉES | 18 |
| 3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU VOLET QUANTITATIF | 18 |
| 3.2. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU VOLET QUALITATIF | 18 |
| 3.3. DÉVELOPPEMENT DES OUTILS | 19 |
| 3.4. FORMATION ET PRÉ TEST DES OUTILS DE COLLECTE | 19 |
| 3.5. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES..... | 20 |
| 3.6. TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNÉES | 21 |
| 4. PRÉSENTATION DES ENQUÊTÉS | 21 |
| 4.1. EFFECTIF ET DISTRIBUTION PAR SEXE ET ÂGE DES ÉLÈVES | 21 |
| 4.2. EFFECTIF DES ENSEIGNANTS | 24 |
| 4.3. EFFECTIF DES ÉLÈVES | 26 |
| 5. RÉSULTATS | 27 |
| 5.1. ACTEURS MOBILISÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE | 28 |
| 5.2. INITIATIVES DÉVELOPPÉES | 53 |
| 5.3. SCOLARISATION ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES FILLES | 55 |
| 5.4. ÉVALUATION DE L'IMPACT DES COMPOSANTES | 66 |
| 5.5. ANALYSE COMPARATIVE DES COMPOSANTES | 73 |
| 5.6. PERCEPTIONS ET APPRÉCIATION DU MODÈLE | 126 |
| 5.7. LES CONDITIONS DE MISE À L'ÉCHELLE DU MODÈLE | 129 |
| CONCLUSION | 132 |
| RECOMMANDATIONS | 1 |
| ANNEXES | 5 |
| TABLE DES MATIÈRES | 6 |

SIGLES ET ABREVIATIONS

| | |
|------------|--|
| AME | Associations des Mères d'Élèves |
| BIF | Francs Burundais |
| CGE | Comité de Gestion de l'École |
| CoE | Centres d'Excellence |
| FAWE | Forum des Éducatrices Africaines |
| FCE | Fonds Commun de l'Éducation |
| FNUAP | Fonds des Nations Unies pour la Population |
| GRP | Pédagogie Sensible au Genre |
| IFEEFA | Initiatives des Femmes Enseignantes et Éducation des Filles en Afrique |
| MENRS | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Nationale |
| ONG | Organisation Non Gouvernementale |
| PAADESCO | Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages en début de Scolarité |
| PIB | Produit Intérieur Brut |
| PSE | Plan Sectoriel de l'Éducation |
| RDC | République Démocratique du Congo |
| RTNB | Radio et Télévision Nationales du Burundi |
| STM | Science, Technologie, Mathématiques |
| TIC | Technologie de l'Information et de la Communication |
| UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'Enfance |
| USD | Dollar Américain |
| VBG | Violences Basées sur le Genre |
| FPGL | Fondation Paul Gerin Lajoie |
| GEEP | Groupe pour l'étude et l'enseignement de la population |
| IFAN | Institut fondamental d'Afrique Noire |
| IFEEFA | Initiative femmes-enseignantes et éducation des filles en Afrique |
| IPE-UNESCO | Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO |
| ISU | Institut des statistiques de l'Unesco |
| LARTES | Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales |
| MEN | Ministère de l'éducation nationale |
| ODD | Objectif de développement durable |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| PAEF | Projet d'Appui à l'Éducation des Filles |
| PAQUET | Plan stratégique pour l'éducation et la formation |
| PDEF | Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation |
| PNUD | Programme des nations unies pour le développement |
| TBS | Taux Brut de Scolarisation |

RÉSUMÉ

Le consortium formé par le Forum des éducatrices africaines (FAWE), le Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES) et la Fondation Paul Gérin-Lajoie (FPGL) a lancé le projet intitulé « Le modèle des écoles sensibles au genre du FAWE comme réponse innovante au défi de l'égalité du genre et du succès des filles » au Burundi, au Mali, en RDC et au Sénégal. Il vise à répondre aux enjeux d'égalité de genre et à la réussite académique des filles. Le projet s'étend sur quatre pays : Burundi, Mali, République Démocratique du Congo et Sénégal et traite de la pertinence d'un modèle holistique des centres d'excellence, ancré sur des preuves tangibles, pour encourager l'égalité des genres et renforcer la performance scolaire des filles.

Au Burundi, dix écoles bénéficiaires du modèle sur les CoE de la Mairie de Bujumbura ont été concernées par l'étude; parmi ces 10 écoles, il y a 6 bénéficiaires des composantes du modèle des écoles centre d'excellence auxquelles nous avons ajouté 4 écoles bénéficiaires d'autres modules similaires de FAWE.

Le volet quantitatif a vu l'administration de 244 questionnaires destinés principalement à des élèves filles et à 74 cadres éducatifs. Pour le volet qualitatif, 64 entretiens, 23 récits, 44 groupes de discussion et 45 observations ont été réalisés.

La recherche a privilégié une approche méthodologique mixte, combinant des techniques quantitatives et qualitatives. Sur le plan quantitatif, deux questionnaires ont été déployés : un pour les élèves-filles et l'autre pour le personnel pédagogique. L'application *CommCare* a facilité la collecte des données, permettant un suivi dynamique.

Au niveau qualitatif, différentes méthodes ont été employées, notamment les entretiens semi-structurés, les focus groups, les observations et les récits de vie. Ces données ont été recueillies auprès d'enseignants, d'élèves, d'informateurs clés et d'institutions partenaires du projet.

L'analyse a mis en lumière des résultats clés concernant la scolarité au Burundi, la structuration financière de l'éducation, l'analyse des politiques éducatives, notamment en faveur des filles, et l'intégration potentielle de ces données dans les politiques nationales. À titre illustratif, le système éducatif burundais, malgré son accès initial large, peine à garantir un niveau d'achèvement élevé. Les budgets alloués à l'éducation subissent des fluctuations constantes, entravant le déploiement d'initiatives pour une meilleure qualité d'apprentissage et un cadre scolaire sensible aux enjeux de genre.

Les informations du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE 2020-2023) révèlent des inégalités persistantes défavorisant les filles, même si des progrès notables ont été observés. De plus, les conclusions de cette étude sont susceptibles d'enrichir la politique éducative en proposant des solutions pour le maintien et la réussite scolaire des filles.

En effet, 89,9% des répondants estiment que la prise en compte du genre est cruciale pour la réussite des filles. La pédagogie adaptée est également plébiscitée par 78,3% des participants, tout comme la formation sur TUSEME (71%) et les programmes sur l'éducation sexuelle (68,1%). Toutefois, les aides financières directes semblent avoir un impact limité.

La majorité des responsables d'établissements et enseignants (94,2%) s'engagent activement en faveur du genre. Bien que 50% d'entre eux soient formés à cette pédagogie, ils signalent un déficit en supports didactiques. Néanmoins, l'environnement scolaire montre une sensibilité au genre, notamment par des installations sanitaires séparées. La forte présence des Comités de Gestion des Établissements (CGE) dans les écoles sondées atteste de l'implication de la communauté dans l'éducation, spécialement pour la réussite des filles.

Introduction

L'éducation, pierre angulaire du développement sociétal, offre aux individus, notamment aux enfants, les outils essentiels à leur épanouissement intégral. Elle représente une voie conduisant à l'amélioration de la qualité de vie et une intégration optimale dans le tissu socio-économique.

Face à cet enjeu, le gouvernement burundais a pris des mesures en instaurant des directives claires pour rehausser la qualité de l'éducation, garantir un accès équitable pour tous, stimuler l'enseignement supérieur et la recherche, et moderniser la formation. Ces initiatives, incluses dans la politique sectorielle de l'éducation (PSE), s'alignent avec les ODD et le cadre d'action pour l'éducation, servant ainsi de boussole aux acteurs éducatifs du Burundi.

L'introduction de la gratuité scolaire à partir de 2005 a été un catalyseur majeur. Pour preuve, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) pour 2021/2022 a grimpé à 118%, attestant d'une progression constante à travers le pays, indépendamment des critères de genre ou de revenu. Cependant, il demeure des zones d'ombre, comme le TBS au secondaire, stagnant à 13,4%, et un taux d'abandon alarmant au primaire, se situant à 56,2% (UNICEF, Éducation : Analyse budgétaire 2021-2022).

L'aspect central de la réforme de 2013-2014 a été l'introduction de l'école fondamentale, qui a restructuré le système éducatif en trois niveaux distincts. Parallèlement, cette réforme a intégré l'abolition des frais de scolarité et l'instauration du cycle fondamental. Cette initiative a engendré un bond significatif du TBS, surtout durant les premières phases de ce cycle, garantissant une égalité d'accès à l'éducation pour tous les enfants, indépendamment de leur genre.

Toutefois, malgré ces progrès notables depuis 2005, la route est encore longue, jalonnée de défis comme l'amélioration de l'accès à l'éducation, la gestion efficace des effectifs, la diminution des redoublements, ou encore l'alignement des besoins entre formation et emploi.

C'est dans cette optique que FAWE, en collaboration avec le LARTES et la Fondation Paul Giré-Lajoie, a élaboré un projet axé sur les Centres d'excellence. Cette initiative a pour ambition de valoriser l'éducation des filles dans quatre pays africains, le Burundi inclus.

Ce document présente une synthèse des retombées de ce projet, mettant en exergue les bénéfices du modèle des centres d'excellence et l'état actuel du système éducatif burundais, en envisageant une adoption plus large de ce modèle.

Objectifs de la recherche

Globalement, cette recherche vise à produire des connaissances et des données probantes sur les impacts du modèle des Centres d'excellence sur le maintien et la réussite des filles à l'école ainsi que sur les conditions de sa mise à l'échelle pour promouvoir l'égalité de genre.

De manière spécifique, les objectifs visés à travers cette recherche sont les suivants :

- Collecter et analyser les données probantes visant à enrichir les connaissances sur le modèle des centres d'excellence de FAWE ;
- Évaluer l'impact des bonnes pratiques sur l'enrôlement, le maintien et la réussite des filles à l'école ;
- Évaluer le coût des initiatives mises en œuvre dans les différents pays ;
- Analyser les conditions de passage à l'échelle ainsi que les facteurs limitant la généralisation des innovations.

1. Revue documentaire

Cette partie concerne l'analyse documentaire qui présente à la fois la situation de l'éducation des filles au Burundi et les expériences de FAWE relatives aux Centres d'excellence.

1.1. Situation de l'éducation au Burundi

D'emblée, il est intéressant de noter les progrès que le Burundi a réalisés en matière de scolarisation au cours des dernières décennies, conformément aux objectifs d'Éducation Pour Tous (EPT) et de l'Objectif de Développement Durable (ODD4). Le pays s'est engagé à fournir une éducation de qualité à tous les enfants, sans discrimination, en souscrivant aux engagements internationaux en la matière. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, issue de la conférence de Jomtien en 1990, a été un jalon important dans cette direction.

En 1994, la Déclaration de Salamanque, sous l'égide de l'UNESCO, a établi les bases d'une stratégie éducative globale visant à permettre à tous les élèves d'apprendre ensemble, en tenant compte de leurs besoins spécifiques. En ce sens que l'éducation joue un rôle crucial dans la réduction des inégalités socio-économiques et de la mobilité sociale, en particulier pour les groupes défavorisés tels que les Batwa (les autochtones), les enfants handicapés ou à besoins spécifiques, et les filles.

Le système éducatif au Burundi est organisé de telle sorte que les élèves, après avoir terminé l'école primaire, puissent continuer leurs études dans le cadre de l'enseignement fondamental actuel. L'accès à l'enseignement post-fondamental au Burundi est conditionné par la réussite à un concours national d'orientation et de certification en 9^e année, dont les critères sont établis par le Ministère de l'Éducation. Après avoir complété l'enseignement post-fondamental, les élèves doivent passer un examen d'État afin d'obtenir leur diplôme d'État, qui est nécessaire pour poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur.

Cependant, il est préoccupant de noter que malgré l'accès massif au premier cycle de l'éducation (cycle primaire), le taux d'achèvement des trois premiers cycles est en diminution, passant de 57,3 % en 2018-2019 à 55,8 % en 2019-2020 selon l'UNICEF (UNICEF, 2022). Cela suggère une faible rétention dans le système scolaire, ce qui peut être lié à divers facteurs tels que la pauvreté, les obstacles à l'accès à l'éducation, les besoins familiaux, etc.

Par ailleurs, il est important que le Burundi continue de travailler sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, la rétention des élèves et l'élimination des barrières à l'accès à l'éducation, en particulier pour les groupes défavorisés, afin de progresser vers la réalisation des objectifs internationaux en matière d'éducation.

1.1.1. Principales tendances sur l'accès, le maintien et la réussite scolaire

Avec une population estimée à 12 309 592 habitants en 2020, le Burundi est parmi les pays à plus forte densité d'Afrique et du monde, soit 374 habitants par km². En outre, les jeunes de moins de 15 ans représentent près de la moitié de la population totale (48 %), 1,62 % des jeunes sont âgés de moins de 25 ans et 35 % des jeunes ont un âge compris entre 15 et 35 ans (PND 2018-2027). Ces chiffres montrent clairement qu'une attention particulière devrait être accordée à cette population jeune, surtout en termes d'éducation/apprentissage et de réussite scolaire. En effet, la scolarisation est marquée par un accès massif au premier cycle du fondamental. Ainsi, selon les données que nous détenons de l'UNICEF, le TBS des enfants de 6 à 11 ans est passé de 108,6% en 2017-2018 à 108,8% en 2018-2019 et 111% en 2019-2020 alors que pour les enfants de 7 à 12 ans, ce taux est passé de 111% en 2018-2019 à 112,7% en 2019-2020. Mais le niveau d'achèvement des trois premiers cycles est en diminution, 55,8 % en 2019-2020 contre 57,3 % en 2018-2019. Cette situation indique une faible rétention du système scolaire.

Cependant, depuis l'introduction de la gratuité au niveau de l'enseignement primaire en 2005, le TBS dans l'enseignement primaire a augmenté atteignant 118% au cours de l'année scolaire

2021/2022 sans variation significative entre les provinces, le sexe ou le niveau de revenu des parents.

1.1.2. Financement de l'éducation

Selon les données de l'UNICEF, durant l'exercice budgétaire 2021-2022, les allocations budgétaires pour l'éducation ont surpassé celles de l'exercice 2015, qui représentaient jusqu'alors les plus importantes pour le secteur. Ainsi, l'analyse budgétaire révèle deux tendances distinctes:

Premièrement, avant l'exercice 2015, les allocations budgétaires ont augmenté de 201,8 milliards de BIF en 2011 à 346,5 milliards de BIF en 2015, enregistrant ainsi une croissance annuelle moyenne de 0,14 % (UNICEF, Éducation : Analyse budgétaire 2021-2022). Cette croissance s'explique par le soutien financier substantiel provenant du Fonds Commun de l'Éducation (FCE), dont le budget était de 87,1 milliards de BIF en 2015 (UNICEF, Éducation : Analyse budgétaire 2021-2022).

D'autre part, La réduction du soutien financier extérieur à partir de 2016 a entraîné une baisse d'environ 100 milliards de BIF dans le budget alloué à l'éducation. Face aux impératifs urgents de l'éducation, les ressources allouées ont repris une trajectoire ascendante à partir de 2017. Ainsi, le budget consacré à l'éducation a augmenté de 9,8 %, passant de 322,1 milliards de BIF en 2020-2021 (163,0 millions USD) à 353,7 milliards de BIF en 2021-2022 (175,6 millions USD). Cette tendance s'est maintenue même en tenant compte de l'inflation (valeur réelle). En proportion du Produit Intérieur Brut (PIB), la part des allocations budgétaires dédiées à l'éducation est restée presque constante, avoisinant les 4,8 % du PIB sur la période 2016-2021/2022 (Ibid.).

Bien qu'en légère augmentation, les allocations budgétaires de l'éducation sont essentiellement orientées dans la formation fondamentale. Ces allocations sont passées respectivement de 51,5% en 2017 à 41,4% en 2021-2022. Cette situation s'explique par le fait que c'est le niveau qui compte le plus d'élèves, du fait de la gratuité de l'enseignement pour les enfants qui fréquentent le préscolaire.

Ainsi, le Burundi fournit de nombreux efforts pour atteindre l'objectif 4 du développement durable « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (ibid.).

1.2. État des lieux sur l'éducation des filles au Burundi

Il est encourageant de constater que la situation de l'éducation des filles au Burundi a progressé ces dernières années, avec une augmentation de leur participation à l'éducation formelle. Auparavant, les stéréotypes de genre limitaient la place des filles à la maison et suggéraient qu'elles n'avaient pas besoin d'une éducation formelle car leur réussite était perçue comme étant liée uniquement à leur rôle domestique. Cependant, cette perspective a évolué au fil du temps. Aujourd'hui, les filles burundaises se distinguent à l'école, occupant souvent les premières places en classe, ce qui est un facteur de motivation pour d'autres filles. Des efforts sont déployés par des institutions gouvernementales et privées pour promouvoir l'éducation des filles, bien que des disparités de genre subsistent, en particulier à la fin du cycle fondamental.

Les données du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) de 2022-2030 montrent que les filles sont moins nombreuses à s'inscrire dans le post-fondamental par rapport aux garçons. Les écarts persistent tout au long du cycle éducatif, avec une probabilité plus faible pour les filles de le terminer. Cependant, il est noté que de petites différences entre les filles et les garçons apparaissent en fonction des disciplines, avec des garçons obtenant de meilleurs résultats en mathématiques. À l'entrée du post-fondamental, 30 % des filles contre 37 % des garçons sont effectivement enrôlés. Les écarts se maintiennent du début à la fin du cycle post-fondamental : la probabilité de finir le cycle est ainsi de 15 % pour les filles contre 21 % pour les garçons.

Toutefois, en considérant la proportion des élèves ayant atteint les seuils de compétence, de petites différences apparaissent entre filles et garçons selon les disciplines. Les garçons ont ainsi de meilleurs résultats que les filles en mathématiques, que ce soit en 2e ou 4e année selon l'évaluation nationale PAADESCO. En 2e année, 13 % des garçons et 16 % des filles atteignent ainsi le seuil de compétence en kirundi alors que les proportions sont respectivement de 59 % pour les garçons et 53 % pour les filles en mathématiques. En 4e année, approximativement 41 % des filles et autant de garçons atteignent le seuil de compétence en kirundi ; les proportions sont d'environ 2 % pour les filles et 1 % pour les garçons en langue française et environ 60 % pour les filles et 62 % pour les garçons en mathématiques.

Pour soutenir l'éducation des filles, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS) met en œuvre plusieurs mesures. Celles-ci incluent des programmes de nutrition scolaire, des constructions d'infrastructures scolaires adaptées, et un suivi spécifique des filles présentant des facteurs de vulnérabilité. Des informations sur la prévention et la gestion des risques, ainsi que des clubs santé, sont également mis en place pour aider les filles. De plus, le MENRS travaille sur la prévention et la répression des violences basées sur le genre, en

diffusant ces informations dans les écoles. En effet, le MENRS prévoit dans sa loi n°1/13 du 22 septembre 2016 portant prévention, protection des victimes et répression des violences basées sur le genre de faire une large diffusion une perspective de commentaires dans/ et par les écoles (Plan Sectoriel De L'éducation 2022-2030).

Ces initiatives et mesures visent à créer un environnement éducatif plus inclusif et égalitaire pour les filles au Burundi, afin de leur offrir les mêmes opportunités éducatives que les garçons.

1.3. État des lieux sur les centres d'excellence au Burundi

Dans le cadre du projet sur le modèle des écoles centres d'excellence, le FAWE en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale au sein du Burundi a procédé au lancement officiel de sa mise à l'échelle au cours du mois de février de cette année 2023. Ce projet, récemment initié au Burundi, vise à créer un contexte favorable à la scolarisation des filles, leur rétention et leur réussite scolaire.

En effet, une étude a été menée dans quatre pays (Burundi, Mali, RDC et Sénégal) ayant expérimenté le modèle soit d'une façon holistique soit de façon fragmentée. Elle est réalisée par un consortium mis en place par FAWE, le LARTES et la fondation Paul Gérin-Lajoie.

Cependant, la mise à l'essai du modèle et les données de cette recherche au niveau du Burundi a permis de réaliser un état des lieux des connaissances sur les bonnes pratiques des chefs d'établissements et enseignants dans la promotion de l'éducation et la scolarisation intégrant le genre et notamment celle des filles. Ces données constituent une perspective d'intégration de la dimension genre au niveau des politiques éducatives des pays qui ont pris le devant dans l'intégration des différentes composantes du modèle des écoles holistique sensibles au genre au sein des écoles, qui par la suite deviennent des écoles centres d'excellence favorisant l'épanouissement de la fille.

Les leçons apprises de ces expériences aideront les autorités éducatives à ajuster et à améliorer les politiques éducatives existantes. Il s'agit d'un processus itératif dans lequel les succès sont renforcés et les défis sont adressés de manière plus efficace. L'objectif ultime est d'assurer que l'éducation des filles devienne une priorité et qu'elle soit intégrée de manière durable dans la politique éducative du pays.

En outre, l'appropriation de ces approches par les autorités éducatives, les écoles et les communautés locales est essentielle pour garantir leur durabilité à long terme. Plus les acteurs

locaux comprennent l'importance de l'éducation des filles et sont impliqués dans sa promotion, plus les chances de succès sont élevées.

1.3.1. Les innovations dans le secteur de l'éducation et leur valorisation

Selon le principe « *éduquer une fille revient à éduquer une nation* », le Gouvernement du Burundi à travers le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, accorde une importance capitale à la scolarisation et à l'éducation de la fille. C'est dans cette perspective que le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place le bureau de la cellule genre qui collabore avec le Ministère de la Solidarité ayant le genre dans ses attributions, la cellule « Grossesse zéro » et les cellules « Tugani remw'ibanga » (exprimons-nous en toute discrétion). Il est important de noter qu'il n'y a pas beaucoup d'actions menées par le MENRS dans le cadre de l'éducation exclusive de la fille. Toutefois, les ONG comme UNICEF et UNFPA ainsi que d'autres institutions locales comme FAWE participent à la promotion et à la scolarisation des filles.

Malgré tous les défis auxquels les filles sont confrontées (la pauvreté, les mariages précoces, les stéréotypes et préjugés sexistes, les contraintes culturelles), elles accèdent à l'éducation et à la scolarisation au même titre que les garçons.

1.4. Expériences du Burundi en matière de Centres d'Excellence

Il y a quelques années, le FAWE a initié et introduit le modèle des écoles centres d'excellence dans beaucoup de pays africains (Burkina Faso, au Tchad, aux Comores, en Gambie, en Guinée, au Kenya, à Madagascar, en Namibie, au Rwanda, en Tanzanie, au Togo, en Ouganda, au Zambie, au Zanzibar et au Sénégal. C'est très récemment que le Burundi, le Mali et la RDC l'ont expérimenté dans le but de transformer les écoles ordinaires et sa communauté environnante en un environnement scolaire, social et physique sensible au genre.

Cette transformation vise à promouvoir l'éducation et l'apprentissage des élèves et particulièrement celle des filles dans l'environnement scolaire en accordant une attention particulière à l'environnement physique et social intégrant le genre dans lequel se déroule l'apprentissage. Au Burundi, le modèle vient d'être introduit par l'antenne nationale de FAWE et les activités de lancement ou de mise à l'essai concerne uniquement les formations des différents acteurs de la vie scolaire (chefs d'établissement et enseignants, les encadreurs des Clubs, les représentants des élèves), des agents des médias et quelques membres du personnel du Ministère de l'Éducation Nationale. Cependant, le pays n'a pas d'expérience en rapport avec les écoles centres d'excellence. Par contre, les enseignants et les chefs d'établissements développent

des compétences et des bonnes pratiques qui vont dans le sens de créer un environnement scolaire favorable à l'apprentissage et de prendre compte des besoins spécifiques de tous les élèves sans discrimination.

Toutefois, les six écoles pilotes bénéficiaires du modèle des écoles sensibles au genre approuvent les objectifs de ce modèle et projettent d'entreprendre des initiatives afin d'améliorer les conditions d'apprentissage, de réduire les inégalités sociales et académiques liées au genre en vue de promouvoir l'enrôlement, la rétention et la réussite scolaire des filles.

2. Revue de la littérature sur les CoE

Au Burundi, le concept des centres d'excellence reste une expérience récente. Toutefois, il convient de souligner l'importance de ce modèle pour la promotion de l'éducation des filles, en considérant ses caractéristiques distinctives et son impact positif sur la réussite scolaire. En effet, les écoles reconnues comme centres d'excellence démontrent qu'en offrant aux filles un environnement scolaire équitable et favorable, leur rétention et performance peuvent être significativement améliorées. En effet, il est à noter son importance dans la promotion de l'éducation des filles, ses caractéristiques et ses impacts sur la réussite scolaire des élèves et surtout celle des filles. Ainsi, les écoles centres d'excellence montrent que la rétention et la performance des filles peuvent être améliorées si elles bénéficient d'un environnement scolaire qui soit juste et propice à l'apprentissage.

Les caractéristiques des centres d'excellence du FAWE sont les suivantes :

- Une formation à la gestion scolaire sensible au genre pour les directeurs d'école et les chefs d'établissement.
- Une formation à la pédagogie sensible au genre pour les enseignants.
- Un programme de sciences, de mathématiques et de technologie pour les filles.
- Des bourses d'études pour les filles défavorisées.
- Une formation à l'autonomisation des filles et des garçons.
- Un programme de gestion de la maturation sexuelle ciblant les filles.
- Une infrastructure scolaire sensible au genre.
- Une implication de la communauté dans la gestion de l'école

Les impacts des centres d'excellence du FAWE ont trait au renforcement du rendement scolaire des filles, en encourageant leur engagement en classe et leur leadership. La réduction des

grossesses adolescentes est également ressortie comme un des résultats les plus probants ainsi que la sensibilisation des garçons aux questions de genre dans les établissements mixtes.

2.1. Expériences d'autres acteurs

Lors du lancement du projet Forum for African Women Educationalists (FAWE/Burundi), visant l'égalité de genre, certains acteurs ont émis leurs opinions révélant leurs expériences concernant l'éducation des filles au Burundi. De même, le Ministère de l'Éducation Nationale a encouragé ce type de projet qui vise l'inclusion et l'égalité de genre dans le secteur de l'éducation.

La Direction du département fondamental du Ministère encourage FAWE/Burundi à collaborer davantage avec le Ministère à travers le département des innovations pédagogiques qui a été mis en place. Cette autorité éducative promet que le ministère, à travers les services déconcentrés, va soutenir les initiatives visant l'inclusion scolaire tout en proposant l'élargissement du programme.

Dans la même logique, la population salue la politique nationale visant l'amélioration de la dimension genre dans l'éducation. C'est le cas des parents qui manifestent leur sentiment de satisfaction quant à l'éducation de la jeune fille surtout que la plupart d'entre eux ont évolué dans la communauté durant la période où les préjugés sur l'éducation de la fille étaient beaucoup plus marqués. Cette femme mère de trois filles estime que scolariser une fille, c'est aussi développer le pays :

« Si je n'avais pas été à l'école, je ne serais pas de grande utilité pour ma famille. J'ai mon emploi, je contribue au développement du foyer et je vais scolariser mes enfants jusqu'à décrocher le grade académique le plus élevé » (femme, 3enfants, membre de CGE)

Toutefois, les organisations indépendantes comme le Collectif « Bafashe Bige (aidez-les à étudier) » soulignent des opportunités et développent des initiatives selon lesquelles les garçons et les filles bénéficient de chances égales à l'enrôlement et à l'avancée au niveau supérieur¹.

2.3. Les modèles de FAWE

Le FAWE a initié le modèle des écoles centres d'excellence dans un but de garantir l'égalité de genre et le succès des filles et d'améliorer leur taux de réussite scolaire en leur offrant une éducation de qualité et un environnement éducatif favorable. En effet, ce modèle s'appuie sur

¹<https://www.ejoheza.bi/fawe-des-ecoles-sensibles-au-genre-pour-lequite-et-le-succes-des-filles-en-afrique/> date de consultation exacte ?????

cinq dimensions qui sont la gestion, la pédagogie, le matériel d'apprentissage, l'environnement scolaire et l'implication de la communauté. Ces cinq dimensions reposent sur huit composantes qui, par son exploitation procure des systèmes de gestion sensible au genre, des enseignants outillés en matière de pédagogie tenant compte de la dimension genre, une mise en place des incitations pour la participation des filles aux STEM, des bourses scolaires aux filles démunies, des programmes d'autonomisation des filles et de gestion de la maturation sexuelle, une infrastructure scolaire sensible au genre et enfin une implication de la communauté dans la gestion de l'école.

Cependant, le Burundi n'est pas encore au stade de mesurer les impacts du modèle étant donné qu'il a été récemment introduit au niveau du pays. En effet, il n'y a pas encore eu beaucoup d'initiatives développées par les enseignants et chefs d'établissements des écoles bénéficiaires.

2.4. Couverture géographique et composantes développées

Comme mentionné plus haut, le modèle est toujours dans sa phase pilote au Burundi. Les activités de formation sur la pédagogie sensible au genre, l'autonomisation des filles (TUSEME) et les écoles centres d'excellence ont débuté le lancement officiel de la mise à l'échelle du modèle des écoles centres d'excellence. Par ailleurs, les chefs d'établissements et enseignants de six écoles de la mairie de Bujumbura sont jusque-là bénéficiaires de ce modèle.

Toutefois, les domaines d'intervention de FAWE-BURUNDI concernent essentiellement les études prospectives relatives à l'éducation des filles et le plaidoyer qui s'en suit, l'habilitation des filles et des femmes par l'enseignement des métiers et la lutte contre les violences en milieu scolaire. En partenariat avec le MENRS², il travaille avec les autorités scolaires en association avec les administratifs locaux et les comités de protection de l'enfant.

La gestion par les chefs d'établissement

Au Burundi, en 2014, FAWE-Burundi, avec l'appui de L'UNICEF, a initié pour la première fois un projet sur la prévention et la lutte contre les violences dans l'environnement scolaire ainsi que la prise en charge des victimes (FAWE-Burundi, 2014). Ce projet est intitulé « Institutionnalisation de la personne de la tante et du père dans les écoles comme stratégie d'éradication des violences sexuelles et des grossesses précoces en milieu scolaire ». Les communes où le projet est exécuté sont celles qui enregistrent des cas de grossesses élevées selon les données fournies par le Ministère ayant en charge l'éducation sur les cas de grossesses en

² MENRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

cours de scolarité. Le projet a pour objectif d'éradiquer les violences sexuelles et les grossesses précoces en milieu scolaire. De ce fait, une communication permanente avec les apprenants.e.s surtout en période de maturation a contribué à un changement de comportement.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS), avec l'appui technique et financier des partenaires du secteur, voudrait agir et prévenir le phénomène de réduction des violences basées sur le genre (VBGs) et des grossesses des élèves par le renforcement de l'encadrement et du soutien de proximité des élèves/apprenant.e.s pour leur avenir meilleur. Ce projet consiste à choisir parmi le/la directeur. trice et les enseignant.e.s de l'école des personnes exemplaires qui seront « des tantes et pères » et les former sur la notion de genre, de confiance en soi et de leadership, les droits de l'enfant ainsi que la gestion de la maturation et de la sexualité. Ainsi, ils devront également adopter des comportements exemplaires de nature à prendre en compte les besoins sexo-spécifiques dans l'environnement scolaire.

En outre, ils sont également formés en vue de prévenir les VBG, de venir en aide et prendre en charge les victimes. Ils sont outillés en technique d'écoute, de conseil, d'orientation et de thérapie à l'endroit des élèves/apprenant.e.s afin d'arriver à l'objectif final de réduire à zéro les violences et les déperditions scolaires en général et les grossesses des élèves en particulier. Ce projet a été exécuté dans trois communes du pays à savoir Busoni dans la province de Kirundo, Butihinda dans la province Muyinga et Nyanza-lac dans la province Makamba.

Tableau 1:Effectifs des tantes et pères écoles formées en 2014.

| PROVINCES | COMMUNES | ECOLES | TANTES | PERES |
|------------------|-----------------|---------------|---------------|--------------|
| KIRUNDO | Busoni | 50 | 41 | 59 |
| MAKAMBA | Nyanzalac | 65 | 57 | 73 |
| MUYINGA | Butihinda | 38 | 32 | 44 |
| TOTAL | | 153 | 130 | 176 |

Source : FAWE-Burundi, 2014

Par ailleurs, dans la plupart des écoles du Burundi, des efforts ont été notés dans le management des femmes qui occupent des postes de responsabilité dans les écoles telles que la direction ou les classes d'examen.

La pédagogie sensible au genre par les enseignant.e.s.

Au Burundi, en 2019, le Ministère en charge de l'Éducation Nationale du Burundi a jugé que ce projet constitue une bonne pratique à étendre dans toutes les écoles du pays. C'est pour cette raison qu'il a demandé à toutes les écoles de choisir des tantes et des pères écoles. Les Directeurs Provinciaux de l'Enseignement à l'époque étaient chargés de transmettre des listes des tantes et pères au ministère. Avec une innovation introduite, c'est-à-dire, parmi les tantes et pères formés en 2018 dans la commune de Gitega, douze (12) ont été choisis pour en former de nouveaux/nouvelles (pères et tantes) au niveau des écoles de trois autres communes (Giheta, Makebuko, Mutaho) de la même province. Pour que ces formateurs soient outillés davantage, ils ont suivi une formation de mise à niveau de deux jours, car le Ministère ayant en charge l'éducation avait recommandé à FAWE-Burundi de tenir compte du module de counseling élaboré par l'UNFPA.

Il y a également un autre projet « TwigeNeza » du Ministère de l'Éducation Nationale en partenariat avec le GPE et l'Agence Française de Développement (AFD) qui est en train de s'exécuter pour les années 2019-2025 et dans un de ses volets, il y a l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et de l'efficacité du système à travers :

- Le renforcement des capacités d'enseignement du français comme matière et de son utilisation comme langue d'enseignement pour faciliter la transition linguistique,
- L'amélioration des conditions et des pratiques d'enseignement des sciences au niveau 4 en dotant les écoles des équipements nécessaires au bon fonctionnement des laboratoires et de matériels informatiques,
- Le renforcement des compétences des enseignant.e.s et des format.eurs.rices en matière de tests et de mise en œuvre de programmes de rattrapage pour réduire les taux de redoublement.

Le matériel d'apprentissage

Le gouvernement princier (Monaco) a signé en 2014 un projet de l'UNESCO sur « la promotion de la scolarisation des enfants vulnérables et en particulier des filles au Burundi ». Depuis sa mise en œuvre, plus de 3 500 enfants vulnérables sont scolarisés et reçoivent des fournitures de matériels scolaires, d'uniformes, ainsi qu'un appui pédagogique et psychosocial. En 2000, plus de 4 000 enfants ont été identifiés et assistés dans leur besoin psychosocial et pédagogique dans les provinces d'intervention du projet Bujumbura Mairie, Bujumbura Rural, Karusi, Kayanza, Ngozi, Mwaro, Gitega et Rumonge. L'État burundais, en partenariat avec l'UNESCO, s'active

dans la fourniture aux enfants de la rue des kits scolaires. L'objectif est l'atteinte des Objectifs de Développement Durables (ODD 4, 5 et 10) aux fins de veiller au droit à l'éducation des enfants vulnérables du Burundi dont les filles en particulier et leur insertion socio-économique. Aujourd'hui, 15 partenaires de mise en œuvre ont été identifiés dont la quasi-totalité étaient aussi impliqués au cours des phases précédentes du projet³.

Dans le cadre du projet sur l'institutionnalisation de la personne de la Tante et du Père dans les écoles comme stratégie d'éradication des violences sexuelles et des grossesses précoces en milieu scolaire, FAWE-Burundi a multiplié et diffusé des outils IEC sur « violence zéro dans notre communauté » : 2 500 dépliants, 2 500 affiches et 1 500 T-shirt. Ces outils contiennent des informations pertinentes sur les violences basées sur le genre et les grossesses précoces et FAWE-Burundi a distribué dans les écoles où le projet est exécuté. Ils véhiculent également des informations sur la prévention et la lutte contre les violences sexuelles et basées sur le genre. Par ailleurs, ils ont été placés dans les écoles et dans des endroits publics fortement fréquentés.

L'environnement scolaire

Au Burundi, le Ministère de l'Éducation Nationale, en partenariat avec le Global Partnership for Education (GPE) et l'agence française de développement (AFD), est entrain de dérouler un programme pour les années 2019-2025 appelé « *TwigeNeza* ». Ce projet vise à aider les autorités nationales à sauvegarder les acquis du système éducatif et à contribuer à réduire sa vulnérabilité. Son but étant de préserver le droit à l'éducation. Il comporte 5 volets et s'inscrit en droite ligne avec les critères du modèle des centres d'excellence du FAWE. Le deuxième volet vise à améliorer les capacités d'accès à l'éducation pour assurer de meilleures conditions d'apprentissage et la progression des élèves dans l'éducation de base et réduire les inégalités pour favoriser une scolarisation plus équitable des enfants, tout en optimisant les ressources disponibles et en construisant plus de salles de classes. Entre autres activités de ce volet comprennent la construction de salles de classe, l'élaboration et la mise en place de procédures pour améliorer la gestion des ressources locales ainsi que l'élaboration d'une stratégie pour assurer la durabilité des infrastructures scolaires.

De même, le projet sur la prévention et la lutte contre les violences dans l'environnement scolaire ainsi que la prise en charge des victimes. Les rôles importants que jouent les personnes de

³Burundi : [Appuyer la scolarisation des enfants vulnérables. \(unesco.org\)](https://unesco.org), consulté le 17 avril 2022.

« tantes et pères⁴ » ont été considérés dans la mise en œuvre du programme « d’Institutionnalisation de la personne de la Tante et du Père École » dans tous les établissements scolaires du Burundi. Cela a permis l’organisation de formations des tantes et pères sur la prévention des violences et des déperditions scolaires qui se sont déroulées en 2018, puis en 2019 avec FAWE-Burundi dans trois communes des provinces à savoir Gitega, Muramvya et Rumonge toujours avec l’appui de l’UNICEF. Ces sessions de formation ont abordé divers thèmes liés à la violence dans l’environnement scolaire basée sur le genre tels que les notions de genre en milieu scolaire, la notion de confiance en soi et de leadership, les droits de l’enfant, la gestion de la maturation et de la sexualité, des concepts de déperdition scolaire et d’usage de drogues et stupéfiants.

Ces formations ont en outre permis de les outiller en techniques d’écoute, de conseil, d’orientation et de thérapie à l’endroit des élèves/apprenants. Le tableau suivant synthétise les effectifs de tantes et pères d’élèves formés dans ce cadre.

Tableau 2: Effectifs de tantes et pères école formés de 2018

| PROVINCE | COMMUNE | ECOLES | TANTES | PERES | CPE | CDFC |
|--------------|----------|------------|------------|------------|-----------|----------|
| Rumonge | Rumonge | 150 | 156 | 144 | 38 | 3 |
| Gitega | Gitega | 100 | 110 | 90 | 32 | 2 |
| Muramvya | Muramvya | 41 | 41 | 41 | 22 | 2 |
| TOTAL | | 291 | 307 | 275 | 92 | 7 |

Source : FAWE Burundi-2018

Malgré ces efforts, il est à noter que dans les dix écoles des six provinces (Gitega, Rumonge, Muramvya, Bubanza, Kirundo) qui ont été choisi par FAWE-Burundi, les tables bancs sont insuffisants, ce qui met mal à l’aise les élèves. Il existe certes des latrines séparant filles et garçons, mais il n’y a pas de personnel sensibilisé à la sécurité des filles et de cantines scolaires tenant compte des spécificités des filles.

L’implication des communautés dans la gestion des écoles

Au Burundi, dans la plupart des écoles, il existe l’établissement de Comité de gestion scolaire (CGS) et la mise en place d’Associations des Mères d’Élèves (AME). Tous ces acteurs œuvrent pour l’enrôlement et le maintien des filles à l’école. Ils participent à la sensibilisation des parents

⁴ Les “tantes et pères” jouent des rôles fondamentaux dans l’inculcation de valeurs positives, de conseils et d’orientation respectivement pour les filles et les garçons.

sur l'importance de la scolarisation des filles à l'école en faisant le parrainage des enfants et les bourses mamans pour les parents qui inscrivent leurs enfants à l'école. Toute cette mobilisation de la part de la communauté a porté ses fruits au Burundi avec une large part des parents qui manifestent un intérêt pour la scolarisation de leur fille.

3. Méthodologie et données

D'une manière générale, la méthodologie de la recherche utilisée repose sur une approche mixte qui combine à la fois des outils de collecte quantitatifs et qualitatifs.

3.1. Approche méthodologique du volet quantitatif

Le volet quantitatif a consisté à administrer des questionnaires aux chef.fes d'établissement et enseignant.e.s (questionnaire-école) et aux élèves, notamment les filles bénéficiaires du modèle des écoles sensibles au genre (questionnaire élève). Elle repose sur l'administration des questionnaires individuels sur terrain aux enseignants et chefs d'établissements ainsi qu'aux élèves-filles. Le questionnaire « école » a été administré aux enseignants et chefs d'établissements tandis que le questionnaire « élève-fille » a été administré aux élèves-filles ayant déjà expérimenté le modèle des centres d'excellence.

Le questionnaire « école » renseigne sur l'identification du répondant et de l'école pour les cinq dimensions du modèle holistique et/ou les huit composantes du modèle CoE. Tandis que le questionnaire « élève –fille » fait référence à l'impact du modèle des centres d'excellence sur l'identification de la fille par rapport à son environnement scolaire et aux initiatives dont elle est bénéficiaire, à l'impact du modèle et à la pédagogie. Au total, 74 chef.f.es d'établissement et enseignant.es et 170 élèves ont été enquêtés au Burundi. Par ailleurs, le volet quantitatif inclut l'étude sur les coûts dont l'objectif était d'évaluer les ressources mobilisées pour la mise en œuvre du modèle dans les différentes écoles. Il convient de noter que nous avons sollicité l'ensemble des chefs d'établissements et enseignants ayant profité d'une ou plusieurs composantes du programme, de même qu'un échantillon représentatif des élèves-filles.

3.2. Approche méthodologique du volet qualitatif

S'agissant du volet qualitatif, il a été réalisé à travers des récits de vie, des entretiens semi-structurés, des focus group et des observations. Les récits de vie (23) ont été réalisés avec des élèves filles ayant bénéficié du modèle avec un accent sur l'impact de celui-ci sur leur parcours éducatif, social et professionnel. Pour leur part, les entretiens semi-structurés (68) ont ciblé les

chef.f.es d'établissement, les enseignant.es et les acteurs institutionnels. Quant aux focus group (40 au total), ils ont été réalisés avec des filles bénéficiaires, des garçons non bénéficiaires et des associations de parents d'élèves. Enfin, les observations (45 séances) ont été réalisées dans le but d'apprécier le niveau de prise en compte du genre dans les pratiques d'enseignement en classe, l'environnement physique des écoles et les interactions en classe et dans l'enceinte des établissements. Pour ce faire, une grille d'observation a été conçue.

3.3. Développement des outils

L'enquête a mobilisé dans l'ensemble 421 personnes (Tableau 3). Pour le volet quantitatif, 170 élèves et 74 chef.fe.s d'établissements ou enseignant.e.s ont été enquêté.e.s.

Le volet qualitatif porte entre autres sur les récits de vie (23) ; les entretiens semi structurés (68) ; les focus group (40) et les observations (45).

Tableau 3: Les effectifs enquêtés au BURUNDI

| Approche Méthodologique | Outil de collecte | Nombre enquêté |
|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Volet quantitatif | Questionnaire école | 74 |
| | Questionnaire élève | 170 |
| | Questionnaire coût et efficacité | 1 |
| Volet qualitatif | Récit de vie | 23 |
| | Entretiens semi structurés | 68 |
| | Focus-group de discussion | 40 |
| | Observations | 45 |
| Total des individus enquêtés | | 421 |

3.4. Formation et pré test des outils de collecte

Après avoir été recrutés sur la base de critères définis par l'équipe de coordination, les assistant.es de recherche (10 personnes) ont été formé.e.s pendant deux jours, du 02 au 03 Mai 2023 à l'hôtel City Hill, sur les outils de collecte, la manipulation des tablettes et la méthodologie de recherche sensible au genre. Ils ont ensuite prétesté les outils de collecte sur le terrain. L'objectif de ce prétest était d'une part de mettre les outils de collecte à l'épreuve du terrain afin d'apprécier leur pertinence en rapport avec les questions de recherche du projet. D'autre part, il a permis de s'assurer de la capacité des assistan.es de recherche à mener la collecte des données. Enfin, le

prétest a permis d'apporter des corrections nécessaires sur les outils et d'harmoniser la compréhension des questions, en particulier pour le volet quantitatif.

3.5. Déroulement de la collecte de données

L'enquête de terrain a été réalisée au niveau de 10 écoles de la direction provinciale de la Mairie de Bujumbura qui bénéficient des activités du projet du 15Mai-17juillet 2023. Il s'agit des établissements suivants :

- Lycée Municipal de Kamenge,
- -Lycée Municipal de Kanyosha,
- -Lycée Municipal de Buyenzi,
- -Lycée Municipal de Musaga,
- -Lycée Municipal de Gasenyi,
- -Lycée Municipal de Cibitoke,
- -Lycée Municipal de Kibenga,
- -Lycée Municipal de Mutanga,
- -Lycée Municipal de Gikungu,
- -Lycée Municipal de Buterere.

Pour la collecte des données, nous avons réparti les enquêteurs en binôme (soit 5 binômes) qui ont réalisé l'enquête à partir de tablettes. Pendant la collecte des données, des réunions journalières étaient organisées afin de partager les consignes, de discuter des difficultés rencontrées et de trouver des solutions.

Dans le cadre de la collecte des données sur les écoles centres d'excellence, l'antenne nationale de Fawe au niveau du Burundi s'est rendue utile en supervisant notre travail de terrain et surtout en nous mettant en contact avec les chefs des établissements cibles de l'enquête, en mettant à notre disposition les listes des bénéficiaires du modèle. La disponibilité des outils de collecte testés et adaptés ainsi qu'une équipe d'enquêteurs formés, outillés et dynamiques ont permis de toucher le maximum de population cible représentatif. Quant à l'accessibilité des zones d'enquête, il a été facilité par l'implication et la mobilisation des bénéficiaires et des chefs d'établissements.

Toutefois, des difficultés liées à une indisponibilité des personnes à interviewer ont été notées du fait de la période d'enquête au Burundi ayant coïncidé avec la période de préparation des examens

de fin d'année. Pour pallier cette difficulté, les enquêteurs, en collaboration avec les chefs d'établissement et les enseignants, se sont fixé des rendez-vous de travail pendant les jours fériés, sans tenir compte de la période impartie de l'enquête.

Quant à l'absence des anciennes bénéficiaires et la réticence des certains enquêtés à l'enregistrement, certains ont été remplacés. Pour d'autres, nous avons fait recours aux bénéficiaires des autres acteurs comme UNFPA, UNICEF et les confessions religieuses. En outre, des explications sur la méthodologie et les objectifs de la recherche ont été données à une équipe d'enseignants et de chefs d'établissements qui voulait une contrepartie pécuniaire pour la collaboration. Après avoir observé l'inexistence des clubs TUSEME dans la plupart des écoles cibles de l'enquête, nous avons fait recours aux autres clubs existants notamment le club santé, le club culturel, le club Stop Sida, le club Wigore issue des associations religieuses, etc., afin de toucher le maximum d'élèves bénéficiaires pouvant participer au focus-group.

3.6. Traitement et analyse de données

A la suite de la collecte, les données ont été exportées sur Excel puis importées sur STATA 17 pour les besoins de l'apurement et du traitement. Les analyses ont permis de sortir des tableaux en tri à plat et tri croisés et des figures sur les principaux résultats de l'étude.

Pour ce qui est des données qualitatives, les corpus ont été enregistrés puis retranscrits. Ils ont été importés sur NVIVO 14 et encodés sur la base d'une grille d'analyse conçue au préalable à cet effet. Les requêtes ont permis de faire sortir des verbatims et d'élaborer des nuages de mots.

4. Présentation des enquêtés

Au Burundi, la population cible de l'enquête sur la recherche des connaissances concernant les données probantes de la scolarisation des filles et de la promotion de l'enrôlement, rétention et de la réussite scolaire des filles, est répartie dans dix (10) établissements scolaires secondaires et publics, mixtes et urbains. Il s'agit des écoles bénéficiaires du modèle holistique de FAWE sur les CoE. De ce fait, la présentation des enquêtés est organisée selon l'effectif et la distribution par sexe et âge des élèves, la répartition des chefs d'établissements et enseignants par sexe et par niveau d'enseignement et la répartition selon le statut de l'école.

4.1. Effectif et distribution par sexe et âge des élèves

Le Tableau 4 indique que 69 répondants composés de chefs d'établissement et d'enseignants ont été interrogés dans les dix (10) établissements scolaires ayant fait objet d'enquête.

Le L.M Gikungu enregistre le plus grand nombre de participants avec 9 individus, soit 13% de l'échantillon. Les écoles LM Gasenyi, Buyenzi, Kanyosha et LM Musaga compte 8 individus soit 11,6% de l'échantillon. Ces écoles sont suivies par les LM Kibenga et Buterere qui comptent 7 individus soit 10,1% de l'échantillon. Le LM Cibitoke compte 5 individus, soit 7,3% de l'échantillon. Le LM Mutanga reste la moins représentée avec 2 individus soit un pourcentage de 2,9%.

Il existe une variabilité dans la distribution des participants d'une école à une autre, allant de 2 à 9 participants.

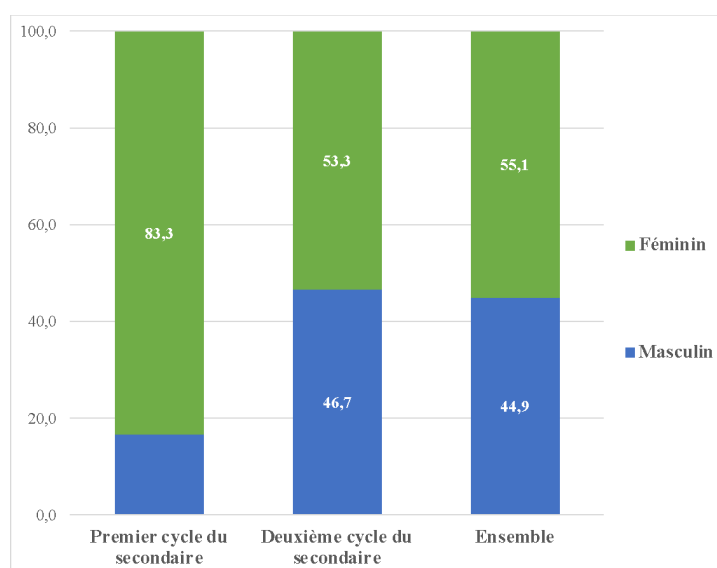
Tableau 4: Répartition des chef.fes d'établissements et enseignant.e.s enquêté.e.s par école

| | n | % |
|---------------|----|-------|
| L. M Gasenyi | 8 | 11,6 |
| L. M Buyenzi | 8 | 11,6 |
| L. M Gikungu | 9 | 13,0 |
| L. M Cibitoke | 5 | 7,3 |
| L. M Kibenga | 7 | 10,1 |
| L. M Kanyosha | 8 | 11,6 |
| L. M Buterere | 7 | 10,1 |
| L. M Mutanga | 2 | 2,9 |
| L. M Kamenge | 7 | 10,1 |
| L. M Musaga | 8 | 11,6 |
| Total | 69 | 100,0 |

Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après la Figure 1 qui montre la répartition des enseignants par sexe et par niveau d'enseignement, les femmes enseignantes sont majoritaires en raison de 55,1% contre 44,9% chez les hommes. Ainsi, au niveau du 1^{er} cycle du secondaire, 83,3% des enseignants sont des femmes soit plus de 8 sur 10 des participants à l'enquête. Cette situation se poursuit au second cycle du secondaire où les variations de l'échantillon sont de 53,3% des femmes contre 46,6% des hommes. Concrètement, ces données montrent une forte participation des femmes dans l'enseignement comparativement à celle des hommes.

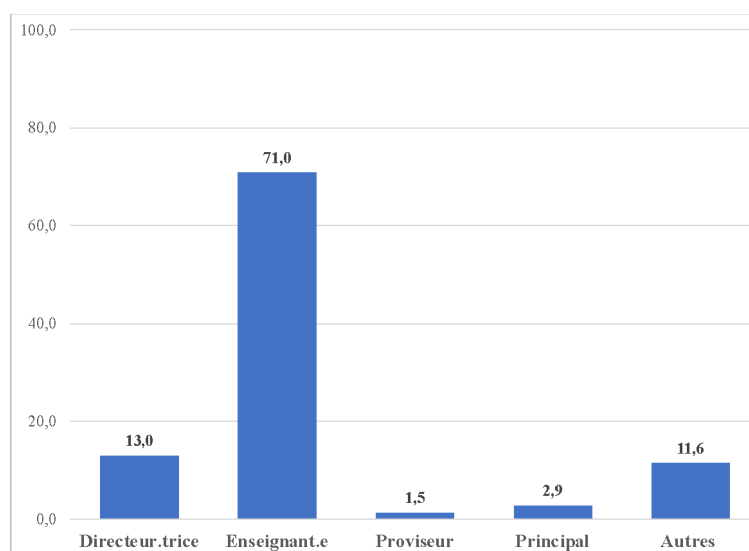
Figure 1: Répartition par sexe et par niveau d'enseignement (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Globalement, le statut d'enseignant est majoritaire à hauteur de 71% (fig.2), contrairement aux enquêtés ayant le statut de proviseur qui sont minoritaires avec une proportion de 1,5%. Les directeurs.rices (13%), les principal.e.s (2,9%) et autres (11,6%) représentent les effectifs d'enquêtés les plus faibles au sein des écoles. En effet, l'effectif élevé des enseignants dans l'échantillon s'explique par le fait qu'ils sont majoritairement bénéficiaires du modèle CoE.

Figure 2: Répartition des enquêtées selon le statut dans l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

4.2. Effectif des enseignants

Le nombre d'enseignants moyen de sexe masculin s'élève à 32,9 contre 16,3 enseignantes comme indiqué dans le Tableau 5. Les effectifs des enseignants hommes enquêtés varient de 23 (le minimum) à 59 (le maximum) avec un effectif moyen de 32,9 tandis que les effectifs des enseignants femmes varie de 8 (minimum) à 35 (maximum) avec un effectif moyen de 16,3.

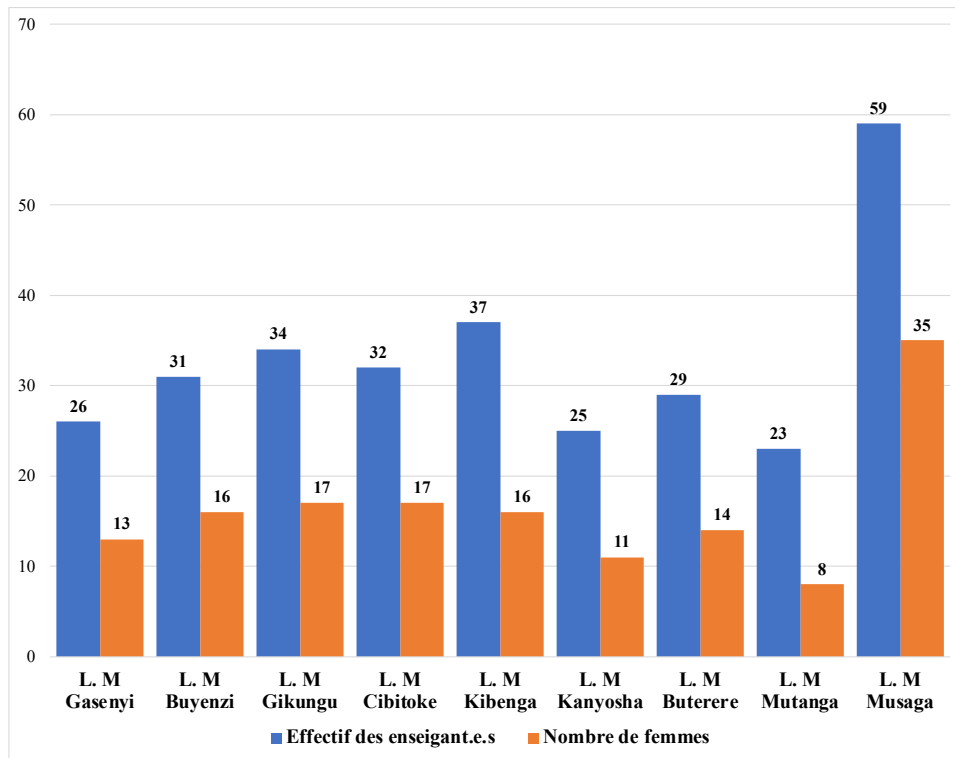
Tableau 5: Statistiques descriptives des effectifs d'enseignants selon le sexe

| | Moyenne | Écart-type | Minimum | Maximum |
|----------------------|---------|------------|---------|---------|
| Enseignants (Hommes) | 32,9 | 10,8 | 23 | 59 |
| Enseignants (Femmes) | 16,3 | 7,6 | 8 | 35 |

Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au Burundi, le recrutement des enseignants est fait selon les besoins et les compétences du profil recherché. La présence des hommes et des femmes dans le corps professoral n'est pas le résultat du critère genre. En effet, les données de l'enquête renseignent que dans les dix écoles de l'échantillon, il y a une prédominance des hommes avec les effectifs élevés de 59 hommes contre 35 femmes au LM Musaga comparativement au LM Mutanga où les effectifs sont moins élevés variant de 23 hommes à 8 femmes.

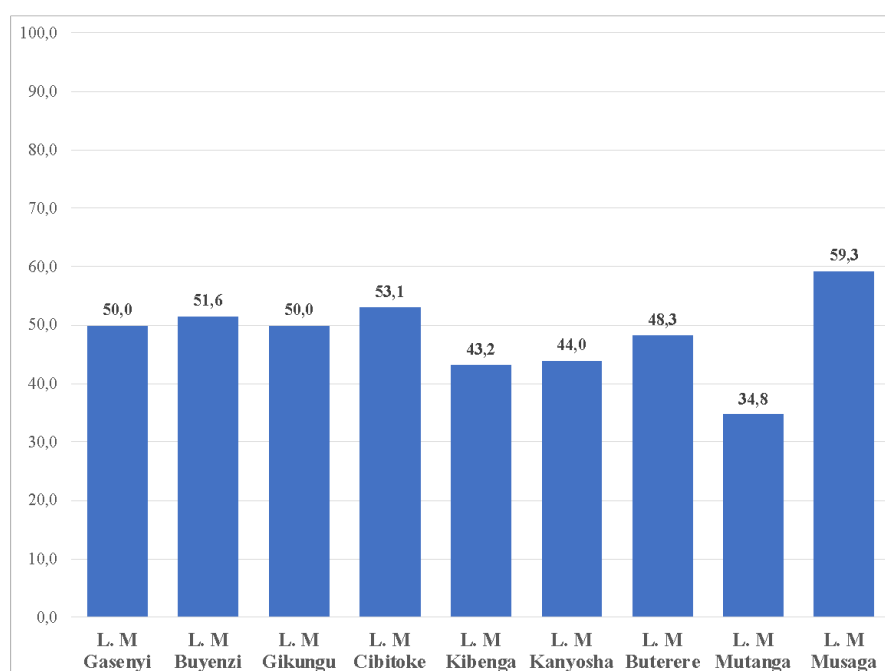
Figure 3: Nombre d'enseignant.e.s par école



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La figure 4 renseigne sur l'ensemble des enseignants dans les écoles et la part des femmes enseignantes par école. En effet, LM Musaga enregistre le plus grand nombre de femmes avec 59,3%, suivie par LM Cibitoke et LM Buyenzi avec respectivement 53,1% et 51,1%. Les écoles comme Gasenyi et Gikungu conservent un équilibre de 50% des hommes et des femmes dans le corps professoral comparativement aux lycées kibenga, kanyosha et buterere ou la part des femmes est respectivement de 43,2%, 44% et 48,3%. Au LM Mutanga, ce taux est de 34,8%. Globalement, il est recommandé aux décideurs du MENRS l'incorporation du critère genre dans les critères de recrutement du personnel scolaire.

Figure 4: Part de femmes dans le corps enseignant.e.s par école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

4.3. Effectif des élèves

En moyenne, l'effectif des élèves filles s'élève à 643,9 contre 470,3 d'élèves garçons comme illustré dans le Tableau 6. L'analyse descriptive des effectifs d'élèves montre que les variations des effectifs des élèves filles sont de 229 (minimum) contre 1331(maximum) avec un effectif moyen de 643,9 comparativement aux effectifs des élèves garçons qui sont de 238 minimum contre 883 maximum avec un effectif moyen de 470,3. Cette analyse montre que les filles restent majoritaires.

Tableau 6: Statistiques descriptives des effectifs d'élèves

| | Moyenne | Écart-type | Minimum | Maximum |
|----------------|---------|------------|---------|---------|
| Élèves filles | 643,9 | 339,8 | 229 | 1331 |
| Élèves garçons | 470,3 | 224,9 | 238 | 883 |

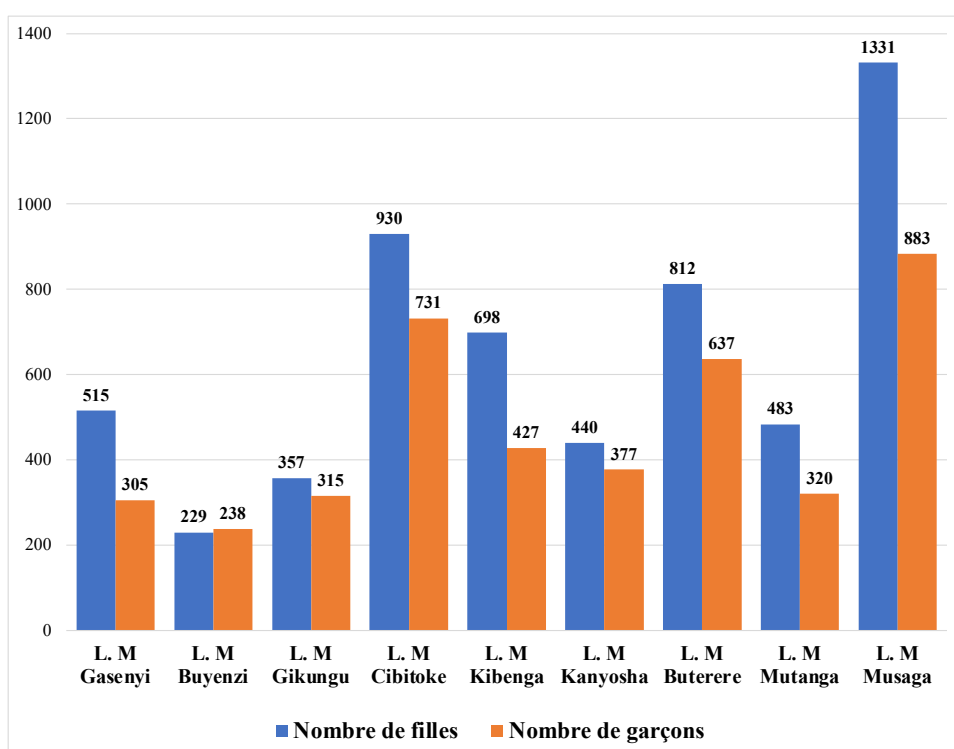
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La part importante d'élèves-filles dans l'échantillon d'enquête met en évidence la pédagogie sensible au genre par le fait que les parents et la communauté sont conscients de la scolarisation des filles. Cela, d'autant plus que l'éducation des filles est de plus en plus envisagée comme

moteur de développement et un important facteur de réduction des inégalités. Cela justifie probablement la forte tendance à la scolarisation des filles.

En effet, selon l'analyse des effectifs des élèves dans les dix établissements scolaires (Figure 5), les filles sont prédominantes en raison de 883 élèves filles soit 66,3% au LM Musaga inversement au LM Buyenzi où il y a un peu l'équilibre entre élèves-garçons et élèves-filles avec des effectifs respectifs de 238 élèves-garçons et 229 élèves-filles. Comme indiqué sur la Figure 5 ci-après, les effectifs des filles qui dépassent ceux des garçons au niveau des écoles enquêtées indiquent que l'enrôlement des filles est effectif.

Figure 5: Effectif des élèves par sexe



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5. Résultats

Les résultats exposés dans cette section mettent en lumière les données collectées lors de l'enquête menée au Burundi. La seconde sous-section détaille les composantes du modèle déployé dans les écoles ayant fait l'objet de l'enquête. Subséquemment, une troisième sous-section évalue les perceptions du modèle, en mettant particulièrement l'accent sur ses impacts en termes de rétention et de réussite scolaire des filles.

5.1. Acteurs mobilisés dans la mise en œuvre

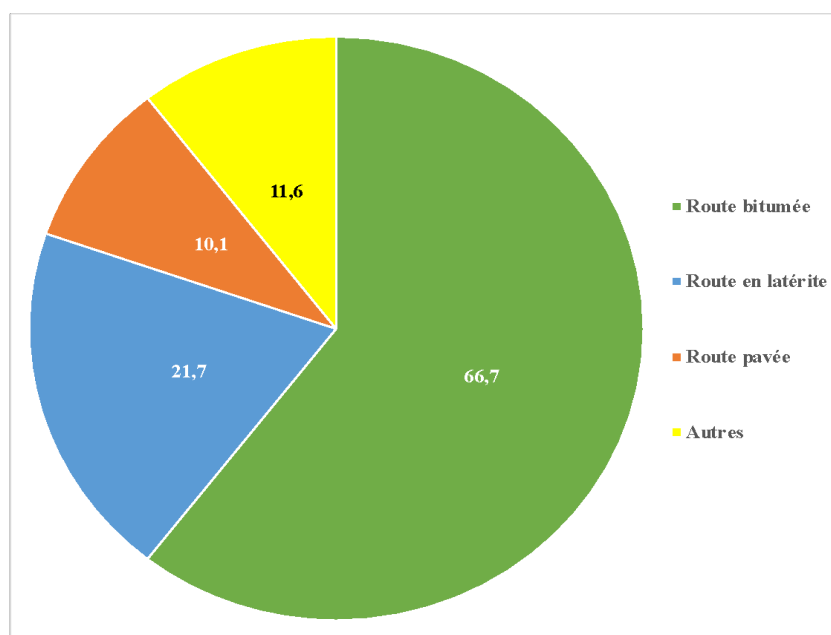
Au Burundi, le projet sur les Centres d'Excellence est récemment initié par le Forum des Éducatrices Africaines (FAWE). En effet, les activités de lancement officiel de ce programme ont débuté par des séances de formation qui ont eu lieu au mois de février de cette année en cours 2023. Les participants ont bénéficié des connaissances en rapport avec les thématiques de la gestion et de pédagogie sensible au genre, les caractéristiques d'un environnement sensible au genre et de la capacité d'une fille à réaliser des études comme les STM au même titre que le garçon (TUSEME). Cependant, les acteurs mobilisés dans la mise en œuvre de l'étude sur le modèle des écoles centre d'excellence ont été choisis parmi les bénéficiaires entre autres les chefs d'établissements et les enseignants, les élèves, les membres des CGE, l'antenne nationale de FAWE, les institutions locales et ainsi que la direction provinciale de l'enseignement de la zone d'enquête.

5.1.1. Type d'école et profil des écoles

D'une manière générale, la langue d'apprentissage est le français. Le kirundi est utilisé comme langue maternelle et nationale. En effet, la plupart des initiatives du gouvernement ou des autres acteurs qui visent la promotion de la scolarisation se déroulent en premier lieu dans des établissements publics. C'est dans ce cadre que le FAWE, en collaboration avec le MENRS a initié le modèle des CoE dans six établissements publics.

D'un point de vue géographique, la zone d'enquête sur les CoE au Burundi se situe en milieu urbain. En effet, l'analyse des données liées à l'accessibilité de l'école indiquent des points forts et des difficultés d'accès selon le milieu de provenance des apprenants. La Figure 6 indique que la plupart des écoles ciblées sont accessibles avec 66,7% via des routes bitumées, suivie par d'autres écoles où les routes sont en latérite avec 21,7%. L'accès aux écoles par des routes en pavé enregistre une proportion de 10,1% contre 11,6% de types de routes non identifiées. En effet, la présence de routes bitumées représente un atout majeur pour la scolarisation et l'accessibilité des élèves à l'école.

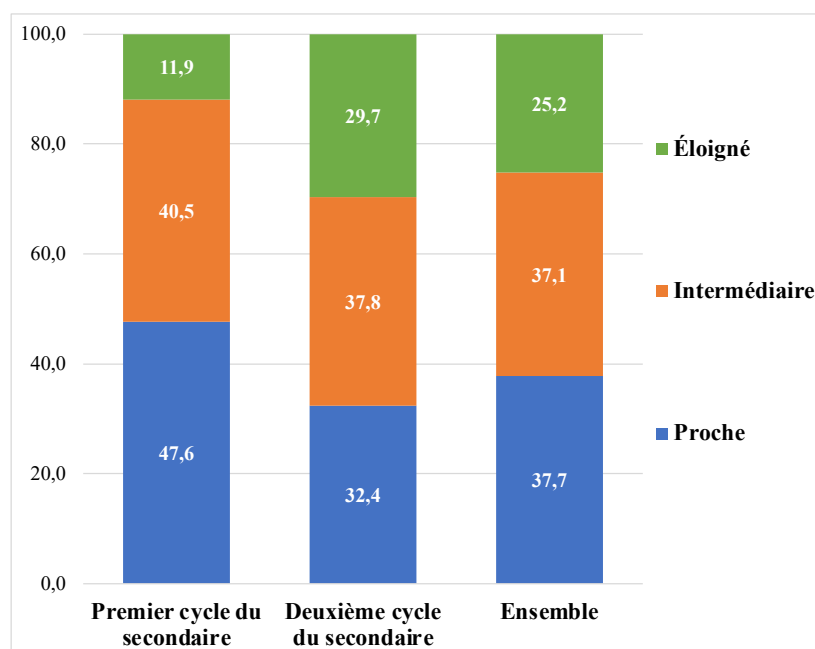
Figure 6: Accessibilité géographique de l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Plus de trois quarts (37,7%) des filles déclarent que l'école est proche de leur domicile comme illustré dans la Figure 7. La proportion des filles soutenant que l'école est proche est plus importante dans le premier cycle du secondaire (47,6%) que dans le second cycle (32,4%). La distance entre l'école et le domicile est intermédiaire selon 37,1% des élèves filles. Cet avis est partagé par 40,5% des filles au premier cycle et par 37,8% de celle du second cycle. Par ailleurs, plus du quart (25,2%) des filles affirment que l'école est éloignée. La distance éloignée est plus remarquée dans le second cycle du secondaire (29,7%) que dans le premier cycle du secondaire (11,9%).

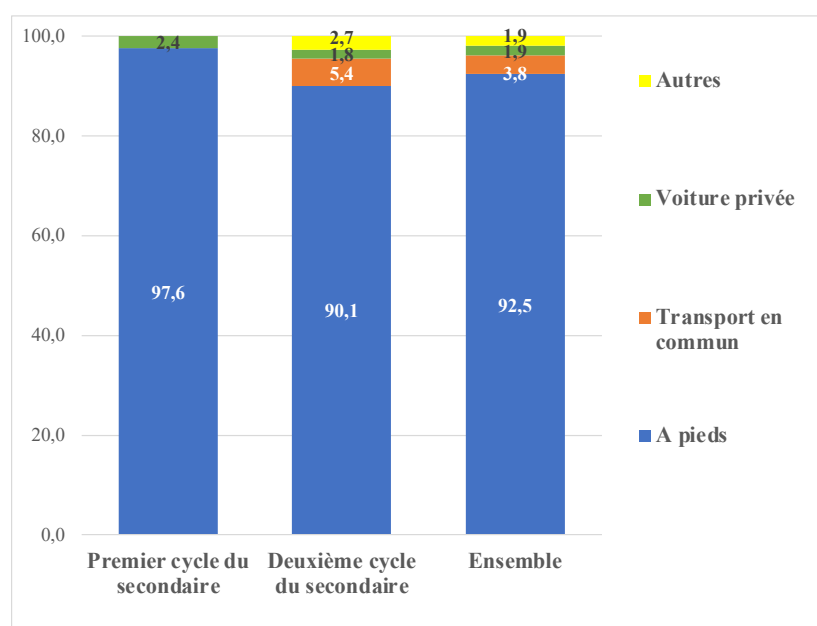
Figure 7 : Proximité de l'école selon les filles (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans l'ensemble, la quasi-totalité (92,5%) des filles vont à l'école à pied comme illustré dans la Figure 8. Le transport en commun constitue le moyen de locomotion pour 3,8% des filles enquêtées alors que seul 1,9% d'entre elles se rendent à l'école par leur propre voiture. La même tendance est observée dans les deux cycles du secondaire.

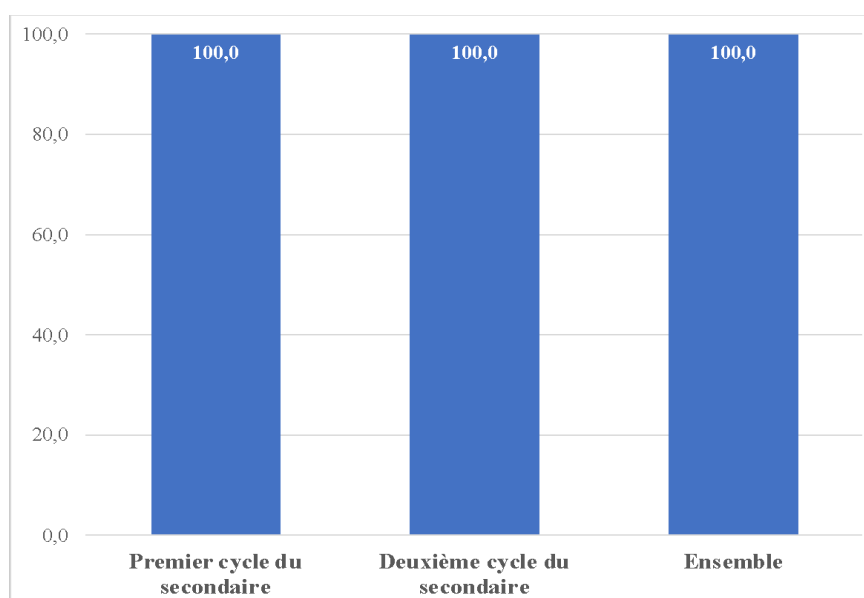
Figure 8 : Moyen de locomotion utilisé par les filles pour aller à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Globalement, toutes les écoles visitées ont accès à l'eau potable (100%) comme illustré dans la Figure 9. En effet, ces données révèlent un contexte propice à la promotion de bonnes conditions d'hygiène pour les élèves.

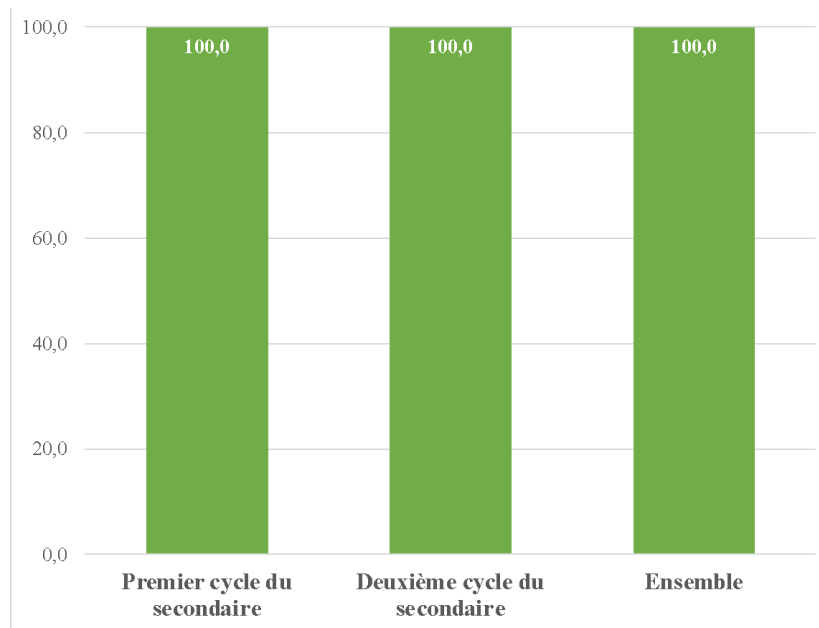
Figure 9: proportion d'école ayant accès à l'eau potable (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

De même, l'ensemble des écoles ciblées ont accès à l'électricité au premier cycle comme au second cycle du secondaire (Figure 10).

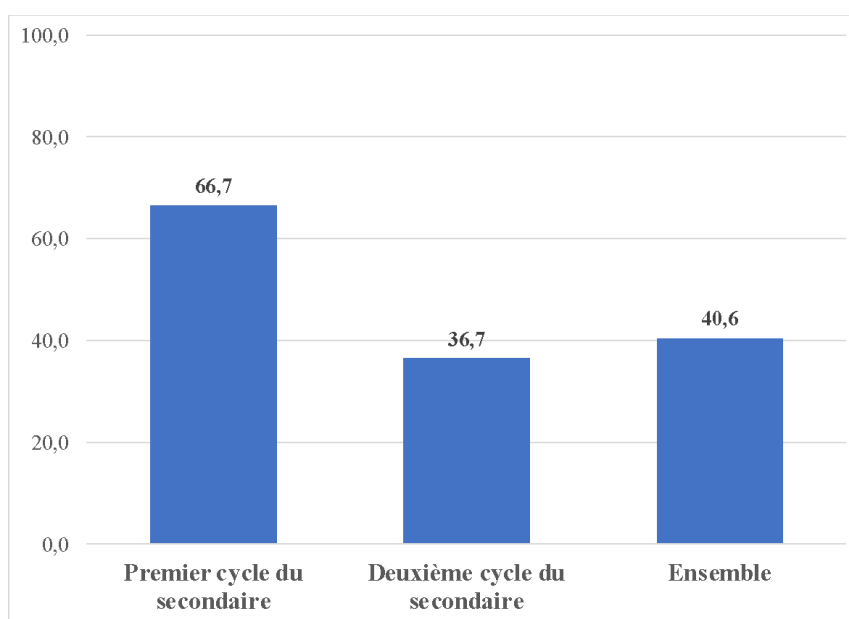
Figure 10: Proportion d'école ayant accès à l'électricité (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'analyse des données sur les infrastructures scolaires et sur un environnement sensible au genre renseignent sur l'état des lieux de l'environnement scolaire. Ainsi, comme on peut le voir dans la Figure 11, les proportions des écoles clôturées sont de 40,6% avec des variations de 66,7% au premier cycle du secondaire et de 36,7% au second cycle du secondaire. Ces données mettent en évidence les conditions de sécurité dans lesquelles vivent les élèves dans leur environnement scolaire.

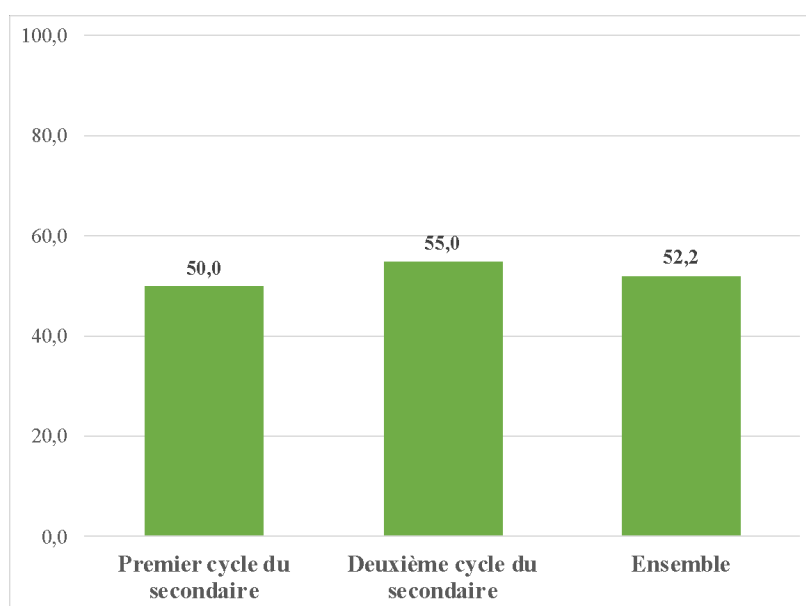
Figure 11: Proportion d'école clôturée (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les établissements scolaires étudiés sont équipés d'ordinateurs et de matériel technologique à hauteur de 52,2%. La répartition de ces équipements ne semble pas dépendre du niveau d'enseignement, avec une présence de 50% d'écoles équipées au premier cycle du secondaire et de 55% au second cycle du secondaire (Figure 12). Cependant, il est clair qu'il existe un besoin de renforcement des équipements informatiques et technologiques pour faciliter l'accès à l'apprentissage des technologies de l'information et des matières STEM.

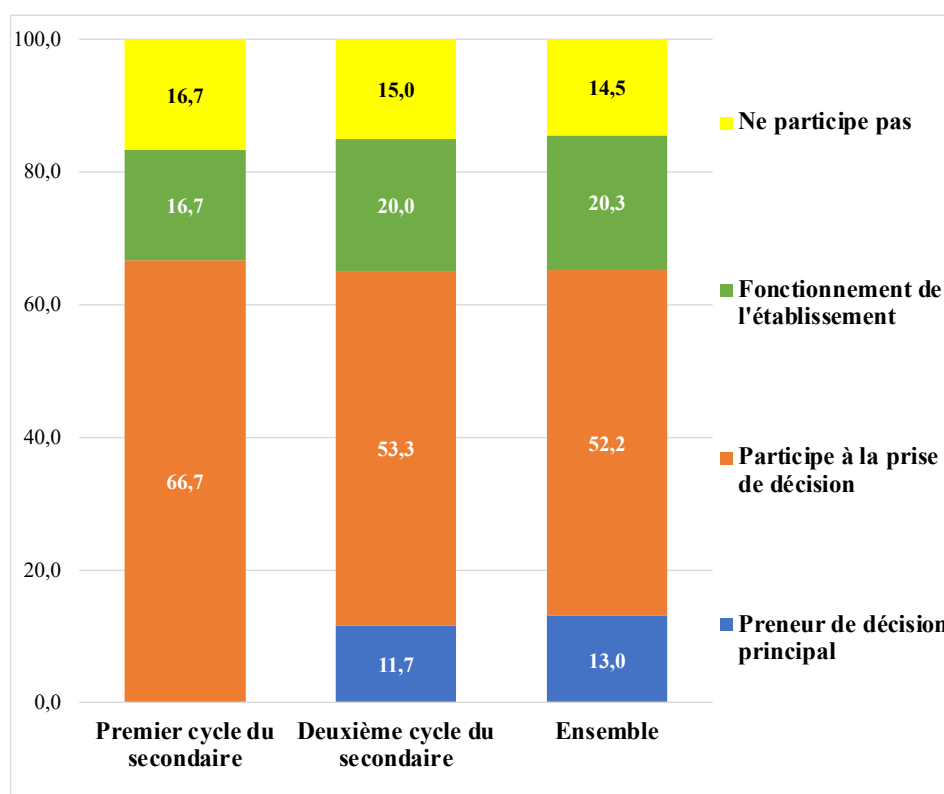
Figure 12 : Proportion d'école disposant d'ordinateurs ou matériels technologiques (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En analysant les données sur le rôle des chefs d'établissement et enseignants dans la prise de décision au sein des écoles enquêtées, on constate que dans l'ensemble plus d'une personne sur deux participe à la prise de décision au sein l'école (52,2%) alors que 13% sont des principaux preneurs de décision contre 14,5% des chefs d'établissements et enseignants ne participant pas à la prise de décision (Figure 13). Ces proportions changent suivant le niveau d'enseignement. Au niveau du 1^{er} cycle du secondaire, 66,7% des chefs d'établissements et enseignants participent à la prise de décision, 16,7% participent au fonctionnement de l'école et 16,7% sont de simples membres de la vie scolaire et ne participent pas ainsi à la prise de décision. Concernant le second cycle du secondaire, 53,3% des enseignants et chefs d'établissements enquêtés sont des preneurs de décision, 11,7% sont des principaux preneurs de décisions, 20% sont dans le fonctionnement de l'école tandis 15% sont de simples acteurs de la vie de l'école.

Figure 13: Rôle des chef.fes d'établissements/enseignant.e.s dans la prise de décision au sein de l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Ainsi le verbatim de l'enseignante de 45 ans du lycée municipal de Kamenge souligne une organisation éducative où la direction est partagée entre un directeur et deux préfets, tous les deux départements dirigés par des femmes. La prise de décisions est décrite comme un processus collaboratif impliquant ces trois membres. Cette dynamique reflète une avancée vers l'égalité de genre dans les rôles de leadership et favorise une approche collective dans la gestion de l'école.

« L'équipe de Direction de ladite école est composée par le Directeur avec les deux départements des préfets (des Études et de discipline) dont les femmes sont à la tête. Quand il s'agit de la prise de décisions, nous nous mettons ensemble étant à trois. » (Enseignante, 45 ans, lycée municipal de Kamenge)

La déclaration selon laquelle "nous nous mettons ensemble étant à trois" indique une approche collégiale dans le processus décisionnel entre le directeur et les enseignant.e.s.

Les données recueillies sur le système d'administration scolaire renseignent sur le niveau d'intégration du genre dans l'organisation et le fonctionnement de l'école.

En effet, fort est de constater que la gestion de certaines écoles prend en compte la représentation équilibrée du genre, conformément aux principes d'inclusion. En effet, dans certains

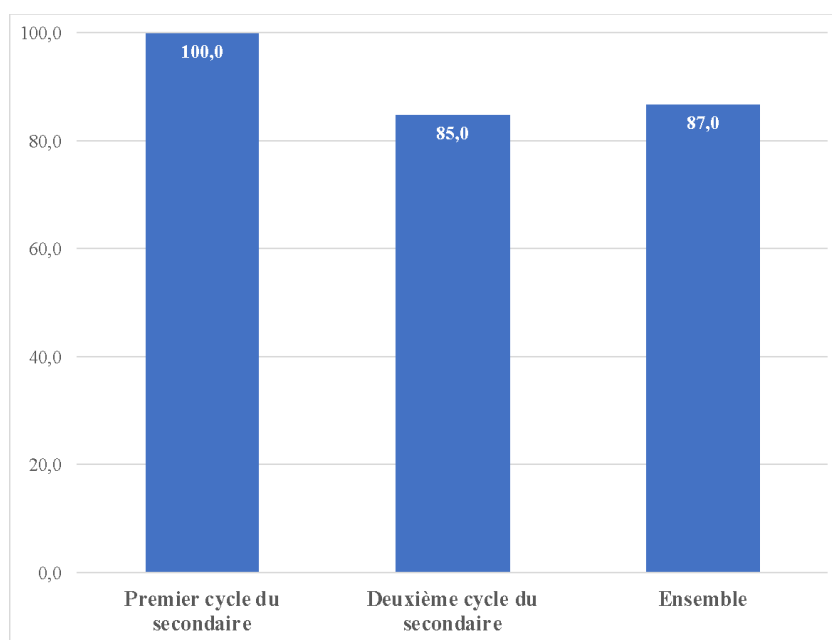
établissements, les organes du Comité de Gestion de l'École (CGE) enregistrent la participation des femmes, même si le directeur de l'école est un homme, comme le témoigne un des chefs d'établissement enquêté :

« Dans la gestion de notre école, le genre est pris en compte. Normalement, dans les organes du CGE doit figurer une femme et ici bien que le Directeur soit un homme, la Prêfète des Études et l'Économe sont des femmes et sur les 11 administratifs 7 sont des femmes. L'administration scolaire veille à ce que la représentation des élèves soit inclusive, les filles doivent figurer dedans et même s'il arrive qu'elles ne parviennent pas à être élues, on passe à la cooptation pour maintenir l'équilibre » (Directeur du Lycée Municipal de Buterere)

De même, l'administration scolaire veille à ce que la représentation des élèves soit inclusive en encourageant fortement la participation des filles. En effet, cela favorise un environnement éducatif inclusif et diversifié, et cela envoie un message positif sur l'égalité des sexes au sein de l'école.

Ainsi, 87% des écoles enquêtées (Figure 14) intègre la dimension genre dans l'administration scolaire. Ces proportions varient selon le niveau d'enseignement en raison de 100% au niveau du 1^{er} cycle du secondaire contre 85% au niveau du second cycle du secondaire.

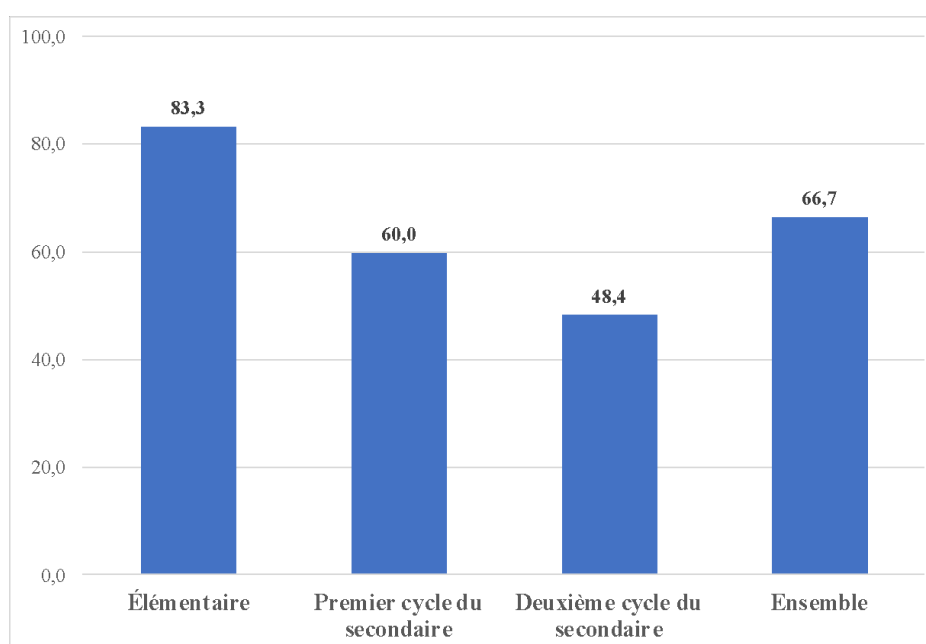
Figure 14: Proportion d'école disposant d'un système d'administration scolaire qui intègre la dimension genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Tenant compte des résultats d'analyse des données dans les écoles disposant de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignants, une partie importante des écoles enquêtées dispose de ces politiques et pratiques avec des proportions de 83,3% (Figure 15) au niveau élémentaire, 60% au premier niveau du secondaire et 48,4% au second niveau du secondaire. Globalement, les résultats montrent que 66,7% soit à peu près de 7 sur 10 des écoles enquêtées disposent de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignants.

Figure 15: Proportion d'école disposant de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignant.e.s (%)



Source : FAWÉ, LARTES ET FPGL (2023)

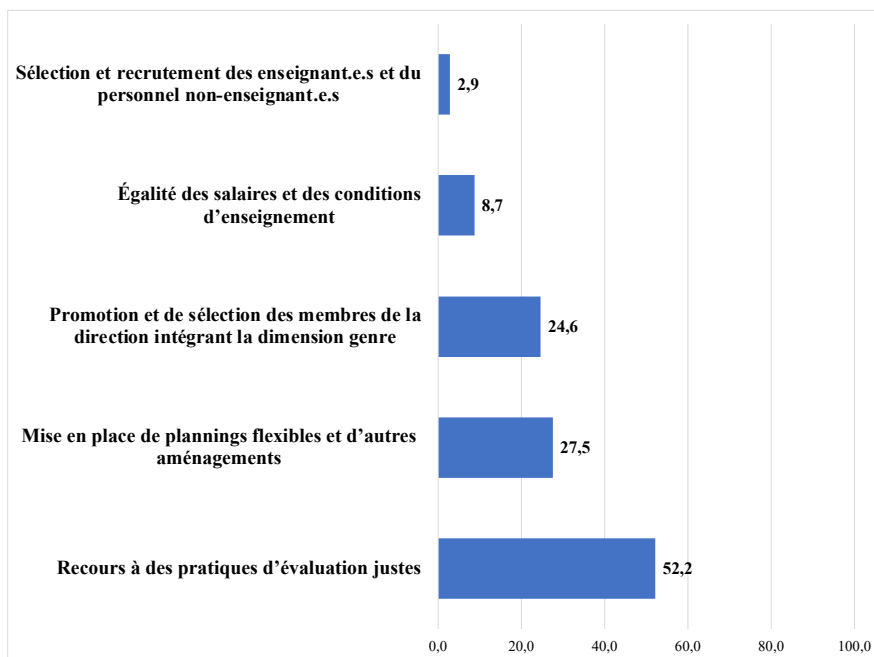
Dans l'ensemble, la plupart des écoles disposent de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignants.e.s. comme le souligne l'extrait de cette enseignante de 44 ans du Lycée municipale de Mutanga :

« La prise en compte du genre au sein de l'école est respectée et je suis parmi les membres du conseil de direction. Il existe également des délégués doyens et doyennes. Parmi le personnel enseignant, le nombre d'enseignants est égal au nombre d'enseignantes. Aussi, dans la gestion de l'école, la femme joue un rôle très important. Ainsi donc au sein de notre école les femmes et les hommes sont représentés. La directrice et l'économe sont des femmes. Et même parmi le personnel non enseignant, il existe des encadreurs et des encadreuses. Il y a aussi une femme qui travaille dans la bibliothèque. Les femmes sont représentées dans tous les domaines ».
(Enseignante, 44 ans, Lycée municipale de Mutanga).

En effet, cette déclaration de l'enseignante offre un aperçu significatif de la dynamique de genre au sein de l'école. Elle met en lumière les efforts déployés au Lycée municipal de Mutanga pour instaurer une représentation équitable des genres à tous les niveaux, illustrant ainsi une prise de conscience de l'importance de l'inclusion et de la diversité dans le contexte éducatif.

Dans le même ordre d'analyse, le recours à des pratiques d'évaluation justes occupe une place importante (52,2%) comme l'indique la Figure 16. Elles sont suivies par la mise en place de plannings flexibles et d'autres aménagements (27,5%) et la promotion de la sélection des membres de direction intégrant la dimension genre (24,6%). Les politiques et pratiques de l'égalité de salaires et des conditions d'enseignement sont de 8,7% ainsi que celles liées à la sélection et le recrutement des enseignants qui sont de 2,9%. Enfin, les autres politiques et pratiques non spécifiées sont de 1,5%.

Figure 16: Politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

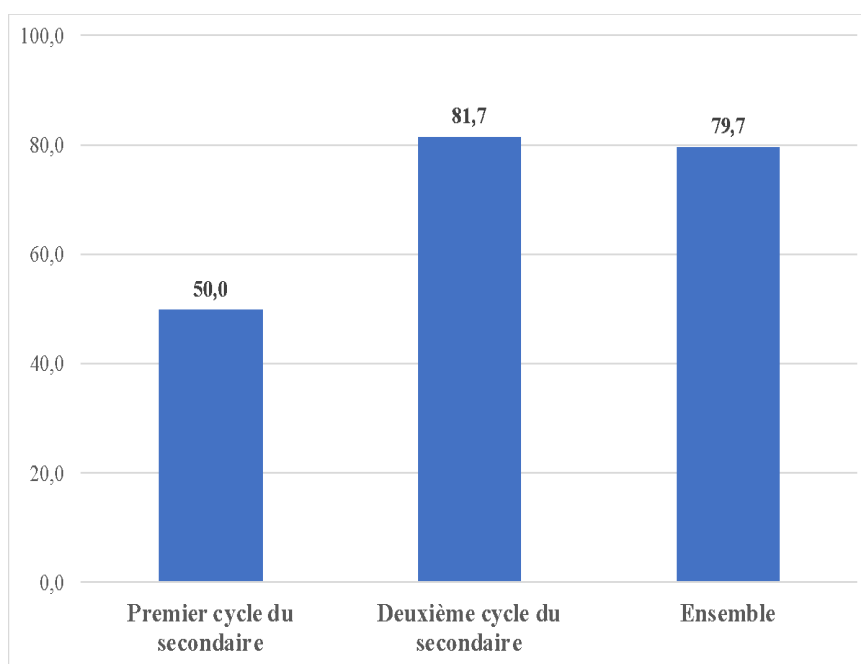
Ces pratiques peuvent contribuer à transformer la culture institutionnelle en faveur d'une plus grande équité et inclusion des femmes dans la gestion et la représentation au sein de l'école comme on peut le noter dans les déclarations de cet enseignant au Lycée municipal de Buyenzi :

« Lors des élections des organes de la gestion de l'école, les responsables de l'école encouragent la participation des femmes comme dans le conseil de direction, le CGE durant les fêtes organisées à l'école. Au niveau des élèves, on encourage et on privilégie les filles comme déléguées de classe ; les responsables des clubs scolaires sont mixtes par exemple nous avons un doyen et une doyenne. » (Enseignant, 51 ans, Lycée municipal de Buyenzi)

Ainsi, ces propos mettent en évidence les efforts déployés au Lycée municipal de Buyenzi pour promouvoir l'égalité de genre dans divers aspects de la vie scolaire, reflétant ainsi une sensibilité accrue aux enjeux de genre au sein de l'institution éducative.

D'une manière globale, les écoles enquêtées mettent en place des mesures favorisant l'accès et le maintien des filles à l'école avec des proportions de 79,7% variant de 50% au 1^{er} cycle du secondaire à 81,7% au 2nd cycle du secondaire (Figure 17).

Figure 17: Proportion d'école mettant en œuvre des mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

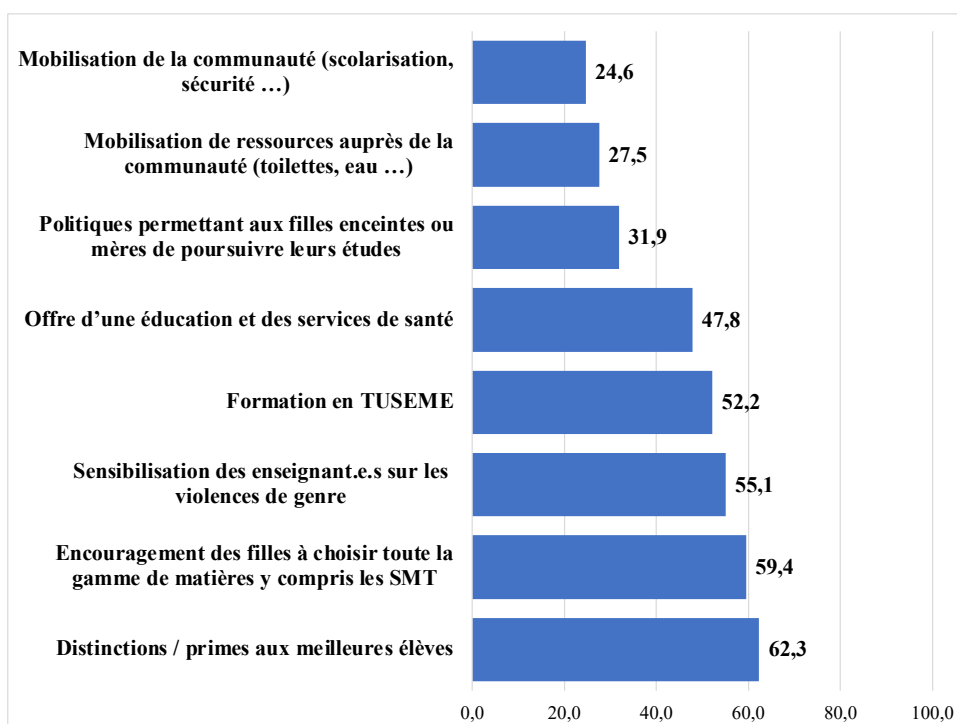
Il ressort des données que diverses mesures ont été prises pour encourager l'accès et la rétention des filles à l'école au Burundi. D'une part, l'attribution de distinctions ou de primes aux meilleurs élèves occupe une place prépondérante, avec une proportion de 62,3%. Cela signifie que les élèves performantes sont reconnues et récompensées, ce qui peut constituer un puissant incitatif à la poursuite de leurs études. D'autre part, l'encouragement des filles à choisir une gamme complète de matières, y compris les matières liées aux sciences, à la technologie, aux

mathématiques (SMT), est également une initiative importante, avec une proportion de 59,4% (Figure 18). Cela témoigne de l'importance de briser les stéréotypes de genre en matière de choix de matières d'études.

D'autres mesures comprennent la sensibilisation des enseignants aux questions de violence basée sur le genre (55,1%), la formation en TUSEME (52,2%), l'offre d'éducation sexuelle et de serviettes hygiéniques (47,8%), ainsi que des politiques permettant aux filles enceintes ou mères de continuer leur éducation (31,9%). Il est à noter que la mobilisation de la communauté enregistre la proportion la plus faible, avec 24,6%. Cela suggère que le soutien de la communauté en faveur de l'éducation des filles pourrait être renforcé.

En résumé, ces données indiquent que diverses approches sont utilisées pour promouvoir l'éducation des filles au Burundi, allant des incitations à l'apprentissage aux programmes de sensibilisation et aux politiques inclusives. L'ensemble de ces mesures vise à créer un environnement éducatif plus équitable et inclusif pour les filles.

Figure 18: Mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.1.2. Nature des interactions dans les écoles

Les relations qui se manifestent dans l'environnement scolaire se reflètent dans la prise en considération de la dimension du genre pour la gestion des organes scolaires, ainsi que dans la pédagogie qui intègre cette dimension de genre dans toutes les activités scolaires et parascolaires.

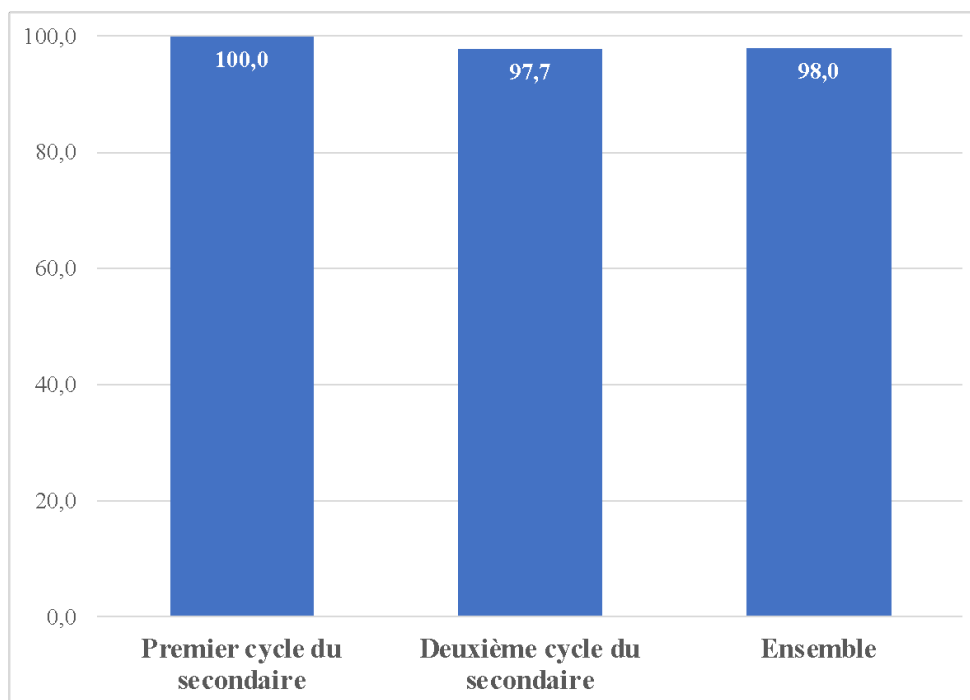
5.1.2.1. Interactions élèves / enseignant.e.s

Les résultats concernant le nombre de chefs d'établissement et d'enseignants qui assurent une répartition équilibrée des rôles des élèves en classe, en évitant toute forme de discrimination de genre, sont révélateurs du degré d'intégration de la pédagogie sensible au genre. Comme l'a souligné un enseignant, membre du CGE :

« Selon ma manière de gérer ma classe pendant mes cours, j'alterne entre les garçons et les filles pour répondre à mes questions liées à la leçon, dans le but d'encourager la participation de tous et de promouvoir l'équité entre les genres ». **(Enseignant, membre du CGE, Lycée Municipal KIBENG).**

Il est donc notable qu'une proportion très significative de chefs d'établissement et d'enseignants veillent à éviter toute forme de discrimination de genre comme l'indique la Figure 19. En effet, cela concerne 98% de l'ensemble de l'échantillon de l'enquête, avec des variations de 100% au 1er cycle du secondaire et de 97,7% au second cycle du secondaire. Ces résultats témoignent de l'engagement en faveur de l'égalité des sexes dans l'enseignement, où les enseignants veillent à promouvoir la participation de tous les élèves, indépendamment de leur genre.

Figure 19: Proportion de chef.fes d'établissements et enseignant.e.s établissant une répartition des rôles des élèves au sein de la classe en évitant toutes discriminations sexistes (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

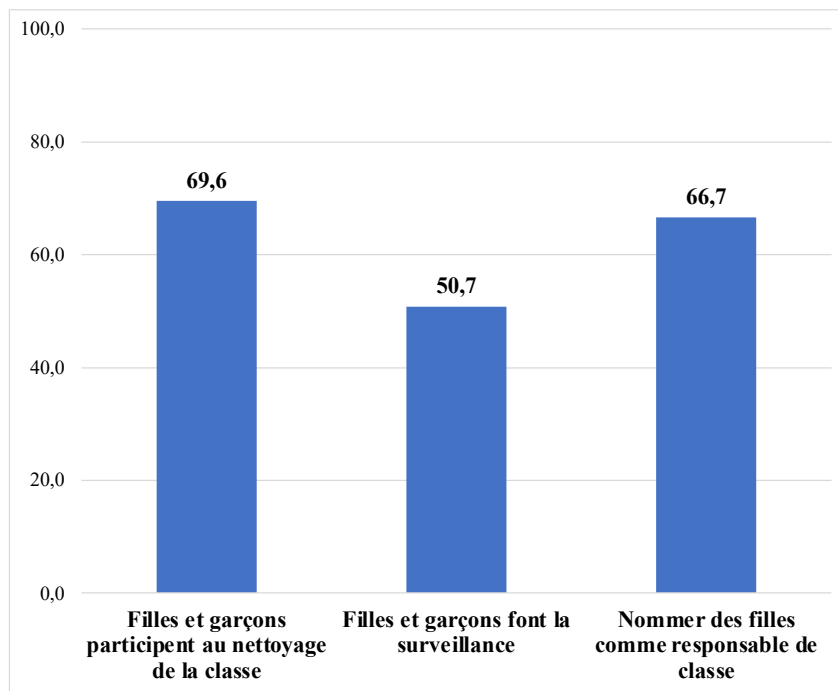
Les données relatives à la pédagogie sensible au genre et à la non-discrimination de genre dans la répartition des rôles entre les élèves révèlent quelques tendances intéressantes. Parmi les mesures prises par les chefs d'établissement et enseignants pour éviter toutes discriminations sexistes, la proportion la plus élevée (69,6%) concerne la participation des filles et des garçons au nettoyage de la classe (Figure 20). Cela signifie que de nombreuses écoles encouragent activement les élèves, quel que soit leur genre, à participer aux activités de maintenance et de propreté de leur environnement de classe.

Parallèlement, 66,7% des mesures prises recommandent de nommer des filles comme responsables de classe, ce qui est un moyen de promouvoir l'égalité des sexes en confiant des responsabilités de leadership aux filles.

En revanche, les mesures prises pour que filles et garçons participent à la surveillance de la classe sont moins fréquentes, avec une proportion de 50,7%. Cela indique qu'il existe une opportunité d'encourager davantage l'implication des élèves, indépendamment de leur genre, dans la surveillance des activités de classe.

Globalement, ces données montrent une volonté de promouvoir l'équité de genre à travers diverses mesures pédagogiques au Burundi, mais il reste des domaines où des améliorations peuvent être apportées pour renforcer l'inclusion des élèves, quel que soit leur sexe.

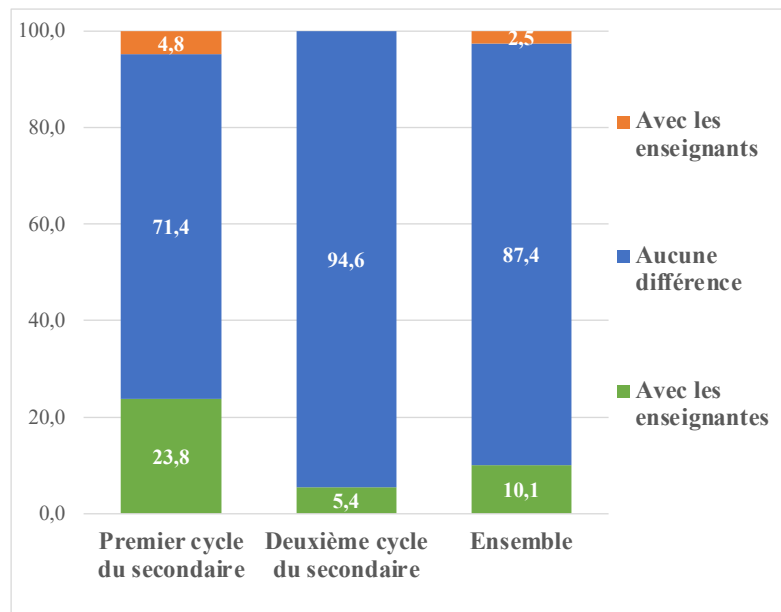
Figure 20: Mesures prises par les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s pour répartir les rôles des élèves et éviter toutes discriminations sexistes (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 21 montre que 87,4% des filles déclarent ne pas observer de différence notable entre les enseignants et les enseignantes quand il s'agit de sentiment d'aisance. Dans l'ensemble, 10,1% des élèves filles affirment être plus à l'aise avec les enseignantes qu'avec les enseignants alors que seuls 2,5% d'elles le sont avec les enseignants.

Figure 21 : Proportion de filles sentant le plus à l'aise avec les enseignants ou avec les enseignantes (%)

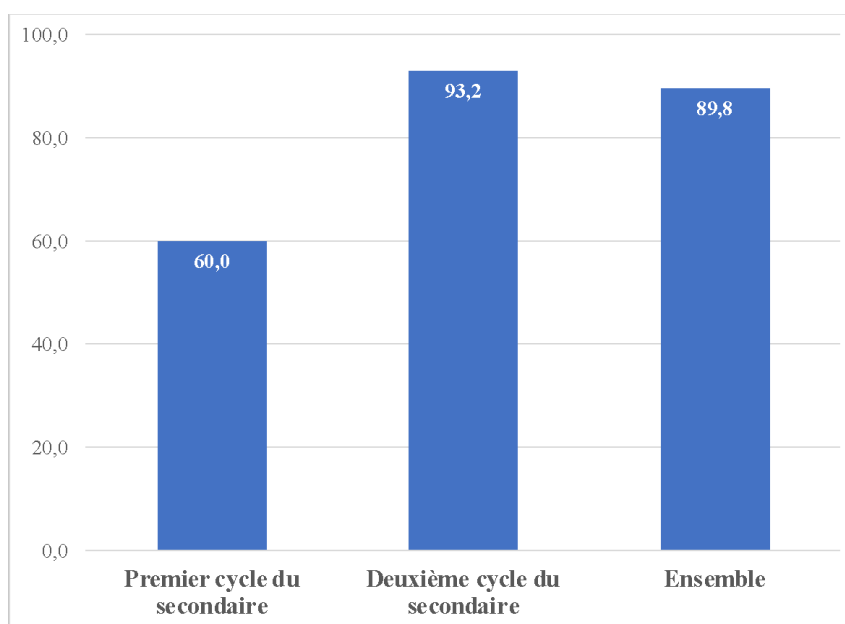


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'analyse des résultats concernant la non-discrimination de genre en classe met en lumière certaines tendances significatives. Les proportions les plus élevées d'enseignants enquêtés qui veillent à la participation égale des filles et des garçons en tant que leaders se situent à 93,2% au niveau du second cycle du secondaire, tandis qu'au premier cycle du secondaire, cette proportion est de 60% (Figure 22). Cela suggère que les enseignants du second cycle du secondaire sont plus enclins à encourager l'égalité de genre en offrant des opportunités égales d'intervention aux élèves, quel que soit leur genre.

Cependant, dans l'ensemble des enseignants interrogés, une proportion importante, 89,8%, soit plus de huit enseignants sur dix, affirment qu'ils veillent à ce que les filles et les garçons participent en classe et bénéficient d'opportunités égales pour prendre des responsabilités de leadership. Ces résultats indiquent un engagement substantiel de la part des enseignants pour favoriser l'équité de genre et l'inclusion dans leur enseignement. Cela témoigne de l'importance accordée à la promotion de l'égalité de genre dans le milieu éducatif, avec la grande majorité des enseignants jouant un rôle actif dans cette démarche.

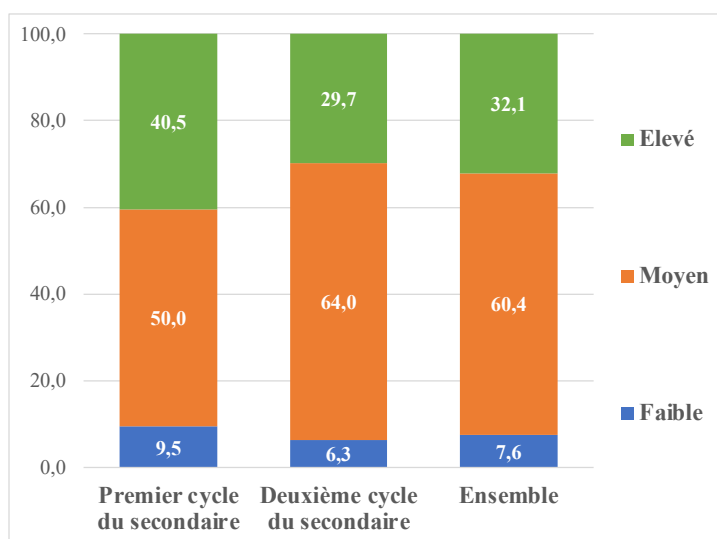
Figure 22: Proportion d'enseignants assurant une participation en classe et des chances égales d'intervention des filles et des garçons en tant que leaders (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La participation des filles dans les discussions de classe est élevée selon 32,1% des enquêtées comme l'indique la Figure 23. Cet avis est partagé par 40,5% des filles du premier cycle du secondaire et par 29,7% de celles du deuxième cycle. En outre, 60,4% des filles soutiennent que le niveau de participation dans les discussions de classe est moyen (50,0% au premier cycle et 64,0% au deuxième cycle). Par ailleurs, seuls 7,6% des filles enquêtées considèrent que le niveau de participation est faible.

Figure 23 : Niveau de participation dans les discussions de classe selon les filles enquêtées (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

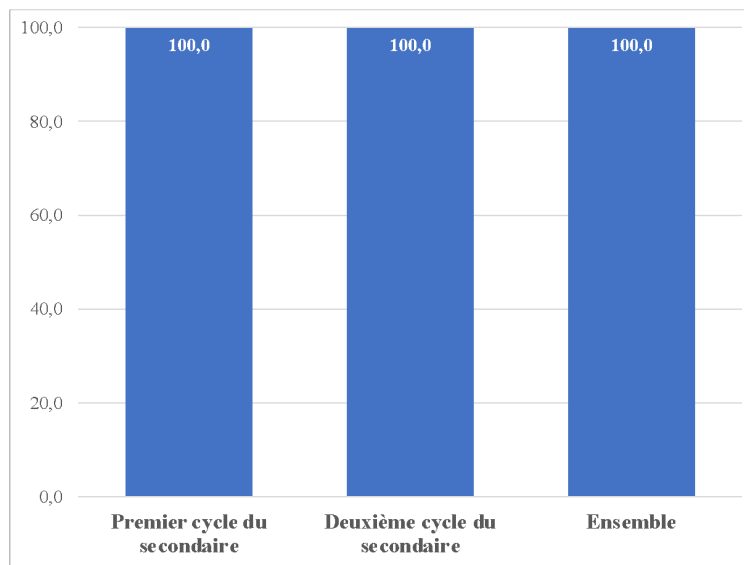
Cette évolution peut être noté dans le verbatim d'une fille bénéficiaire en 9^{ème} année :

« On avait peur de s'exprimer devant les autres camarades en classe mais actuellement je sais qui je suis et je me sens comme les autres. Je peux tenir une conversation avec les autres même en tant que l'organisatrice » (Fille bénéficiaire, 9^{ème} année, Lycée municipal de Buyenzi)

Le témoignage de cette fille bénéficiaire illustre une évolution significative de la peur initiale de s'exprimer en public à une affirmation de soi et une intégration sociale. Cette transformation suggère l'influence d'initiatives éducatives visant à renforcer la confiance et à favoriser l'inclusion. La mention de la capacité à tenir des conversations en tant qu'organisatrice souligne le rôle crucial de l'éducation dans le développement des compétences sociales des élèves. En somme, le verbatim met en lumière le potentiel transformateur de l'éducation sur la dynamique sociale et l'estime de soi des étudiants.

Les données montrent que la totalité des enseignants interrogés (100%) encourage les élèves les plus timides à participer en classe. De plus, cette approche est appliquée de manière équivalente tant au premier cycle qu'au second cycle du secondaire. Cela indique un engagement fort de la part des enseignants à créer un environnement d'apprentissage inclusif où tous les élèves, y compris les plus timides qui se sentent encouragés à participer activement en classe.

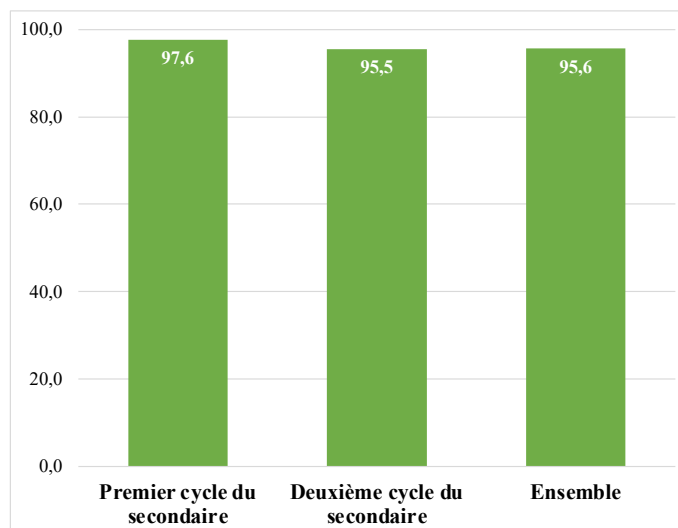
Figure 24: Proportion d'enseignant.e.s encourageant les élèves les plus timides à participer (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'incitation des filles à participer en classe par les enseignant.e.s est très fréquente comme illustré par la Figure 25. Ainsi, 95,6% des filles affirment être inciter par leurs enseignant.e.s à s'impliquer en classe. Cette tendance est la même quel que soit le niveau d'enseignement.

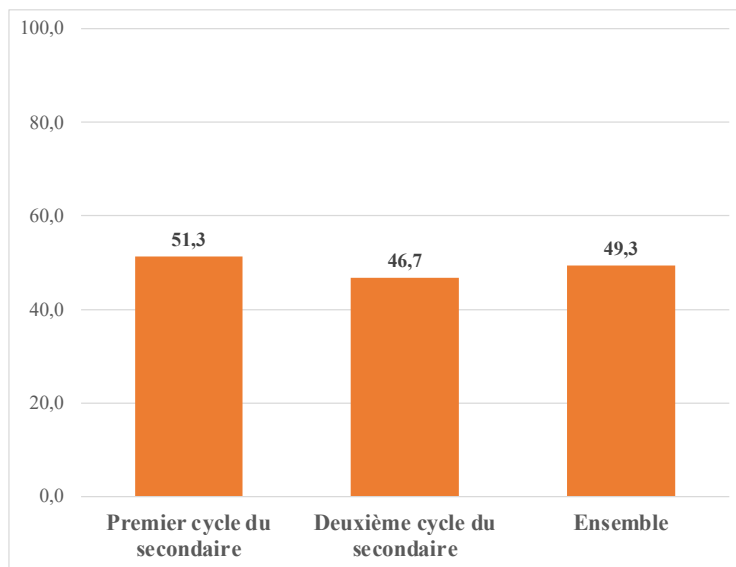
Figure 25 : Proportion des filles déclarant être incitées par leurs enseignants à participer en classe (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Près de la moitié (49,3%) des filles soutiennent que le niveau de participation n'est pas le même pour les autres filles comme l'indique la Figure 26. Cet avis est partagé par 51,3% des filles du premier cycle du secondaire et 46,7% de celles du deuxième cycle.

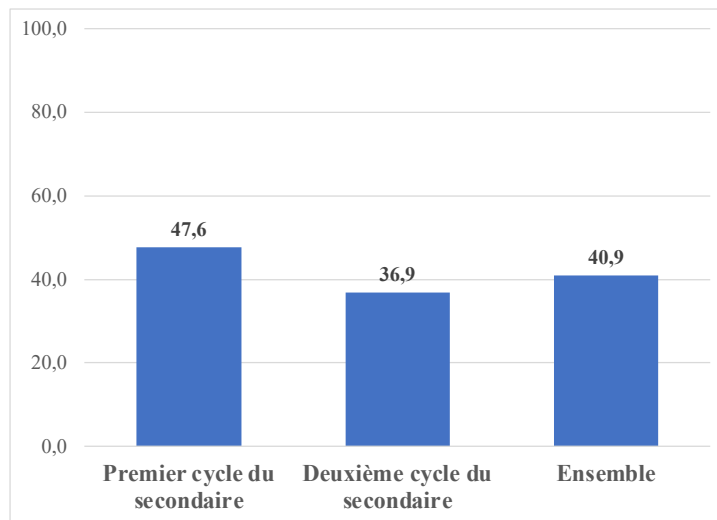
Figure 26 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation n'est pas le même pour les autres filles (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 27 montre que plus de deux cinquièmes (40,9%) des filles enquêtées pensent que la participation des filles est la même que celle des garçons. L'analyse selon le niveau d'enseignement montre que 47,6% (premier cycle) et 36,9% (deuxième cycle) partagent l'avis selon lequel la participation des filles et des garçons est la même.

Figure 27 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation est le même pour les garçons (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

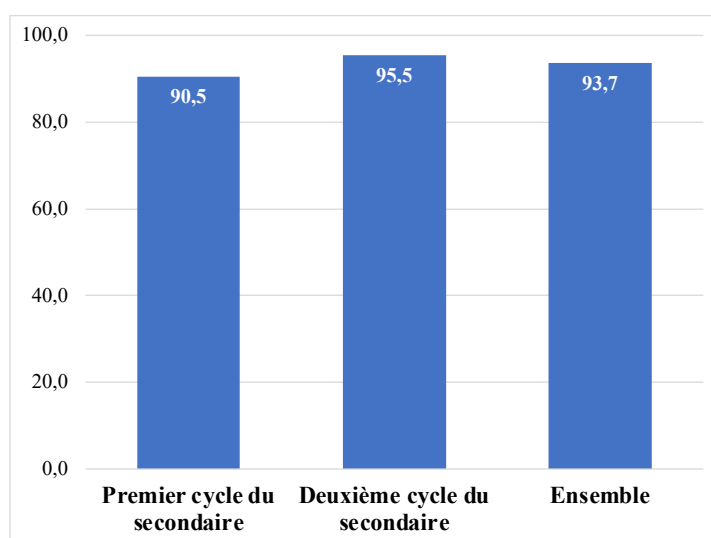
D'ailleurs comme on peut le noter dans les propos de cette fille bénéficiaire de l'une des composantes du modèle des centres d'excellence qui montre qu'au-delà de ce niveau de participation qui est la même chez les garçons que chez les filles, il y a une initiative individuelle visant à déconstruire les stéréotypes de genre au sein du lycée ; c'est ainsi qu'elle dit:

J'ai partagé l'expérience et les connaissances avec mes amies en leur montrant que toutes les activités que les garçons peuvent faire nous aussi nous pouvons les faire. (Fille bénéficiaire, en classe de 1^{ère} au lycée municipal de Kanyosha)

De ce fait, en partageant son expérience et ses connaissances, la bénéficiaire cherche à démontrer que les filles sont capables de réaliser toutes les activités des garçons. Cette action vise à promouvoir l'égalité des sexes et à construire une identité collective féminine basée sur la reconnaissance mutuelle des capacités. Dans un contexte plus large, cette démarche peut contribuer à la transformation des normes de genre au sein de la société.

Au total, la part de filles ayant le sentiment de s'exprimer de façon libre est très importante (93,7%) comme indiqué dans la Figure 28. Ce sentiment est plus important en termes de proportion de filles dans le deuxième cycle (95,5%) que dans le premier cycle (90,5%).

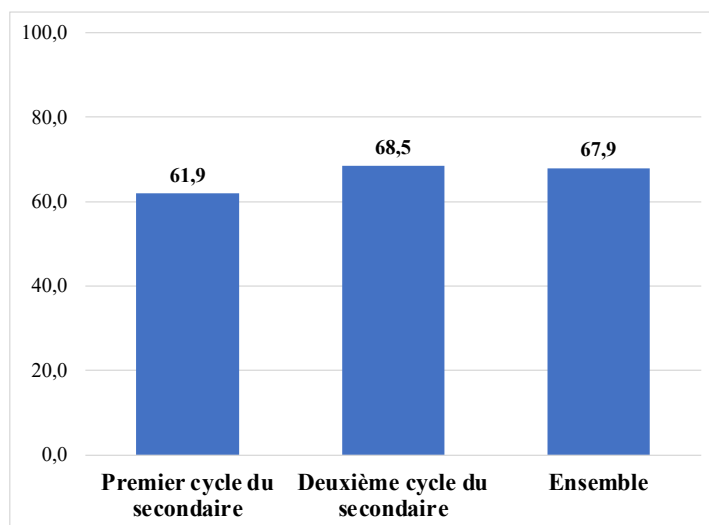
Figure 28 : Proportion de filles se sentant libre de s'exprimer (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Plus de deux tiers (67,9%) des filles enquêtées considèrent avoir leur mot à dire sur les apprentissages en classe en particulier sur le choix et le déroulement des leçons (Figure 29). La même tendance est observée dans le deuxième cycle du secondaire et dans le premier cycle. Ainsi, 61,9% (premier cycle) et 68,5% (deuxième cycle) des filles affirment avoir leur mot à dire en classe.

Figure 29 : Proportion de filles ayant leur mot à dire sur les apprentissages en classe comme le choix des leçons, déroulement... (%)



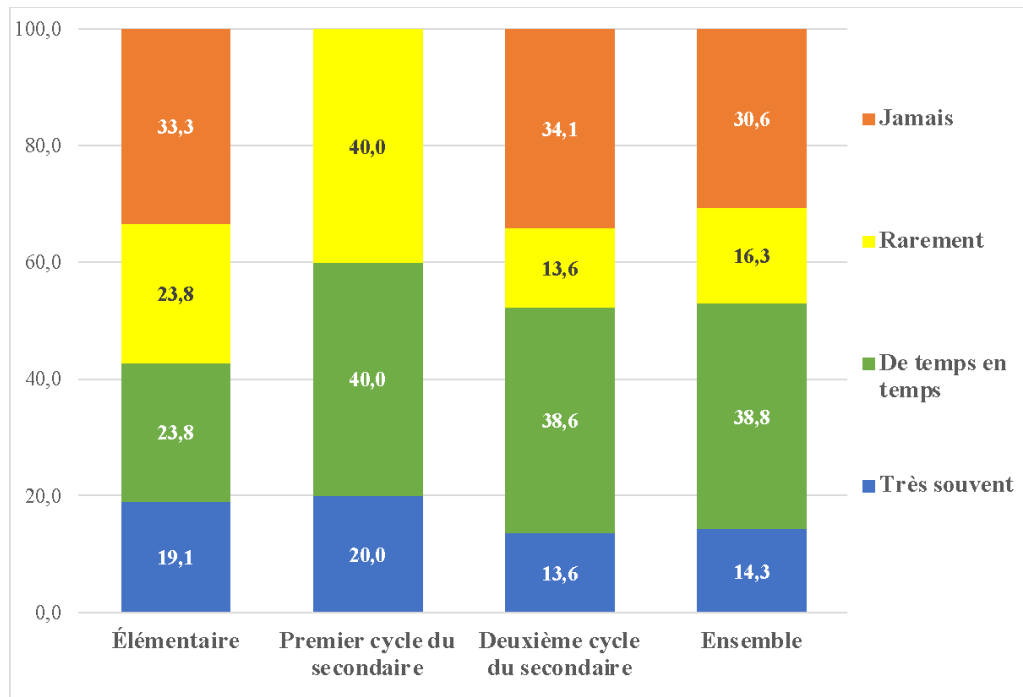
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 30 révèle que 38,8% des enseignants déclarent qu'ils ont parfois recours à un langage porteur de préjugés sexistes lorsqu'ils essaient d'encourager les élèves et 14,3% admettent qu'ils le font très souvent. En additionnant ces deux niveaux, on constate que plus de la moitié des enseignants (53,1%) utilisent un langage porteur de préjugés sexistes, créant ainsi un environnement défavorable à une éducation inclusive sensible au genre.

En revanche, 30,6% des enseignants déclarent qu'ils n'ont jamais utilisé de langage porteur de préjugés sexistes pour encourager les élèves, et 16,3% admettent qu'ils le font rarement. Force est de constater que les proportions d'enseignants utilisant occasionnellement et fréquemment un langage porteur de préjugés sexistes lorsqu'ils encouragent les élèves, augmentent au premier cycle (40%) et diminuent légèrement au niveau élémentaire et au deuxième cycle.

Ces données soulignent la nécessité de sensibiliser et former davantage les enseignants à l'importance d'éviter les préjugés sexistes dans leur communication avec les élèves, afin de promouvoir un environnement éducatif plus inclusif et égalitaire.

Figure 30: Proportion d'enseignant.e.s déclarant avoir un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La santé sexuelle et reproductive est une compétence enseignée aux élèves dans un environnement scolaire qui applique la pédagogie sensible au genre. Selon les enseignantes interviewées, elles donnent des informations sur la santé sexuelle et reproductive aux apprenants.es dans des proportions atteignant 81,6% de l'ensemble des enseignants.es interrogés.es.

Il est intéressant de noter que ces proportions varient en fonction du niveau scolaire. Elles sont de 60% au 1er cycle du secondaire et de 84,1% au second cycle du secondaire comme l'indique la Figure 31. Cette augmentation progressive est due au fait que les enseignantes considèrent qu'à mesure que les élèves grandissent, il est de plus en plus nécessaire de multiplier les séances d'information sur la santé sexuelle et reproductive. Au Burundi, les discussions familiales sur ce sujet sont souvent considérées comme des sujets tabous.

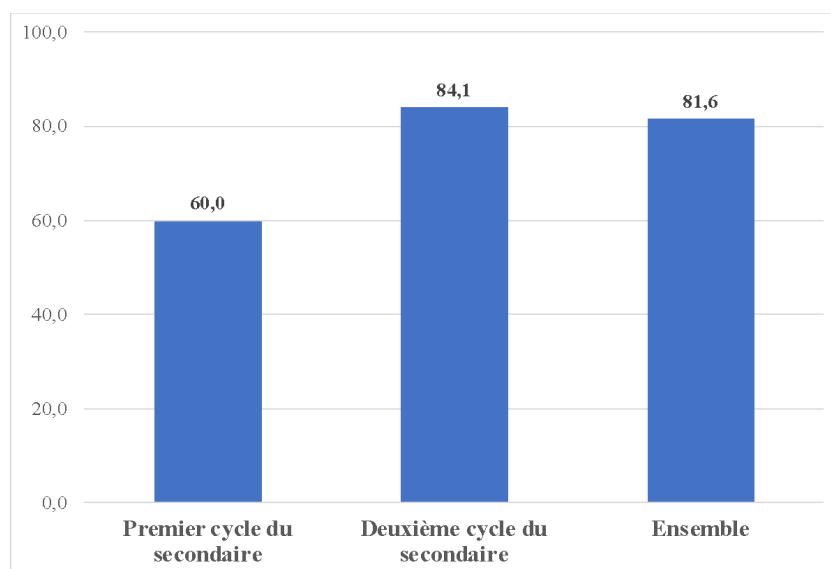
Une enseignante du Lycée Municipal de Kanyosha a souligné l'importance de cet accompagnement en déclarant :

« Moi en tant que mère et éducatrice, je me lamente à chaque fois sur le fait que nos élèves filles ont besoin d'un accompagnement social et psychologique et je lutte pour que le Ministère de l'Éducation Nationale mette à la disposition des écoles un psychologue qui s'occupe de leur orientation et de leur prise en charge en tant que responsable de leur avenir, en évitant des

mariages précoces et en embrassant de longues études » (Enseignante, Lycée Municipal de Kanyosha).

Cela montre à quel point les enseignants et les éducateurs sont conscients de l'importance de l'orientation et de l'accompagnement qu'ils offrent aux élèves, en particulier aux filles, pour les aider à prendre des décisions éclairées concernant leur santé sexuelle et reproductive, et à prévenir les mariages précoces au Burundi.

Figure 31: Proportion d'enseignantes fournissant des informations concernant la santé sexuelle et reproductive aux élèves (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.2. Initiatives développées

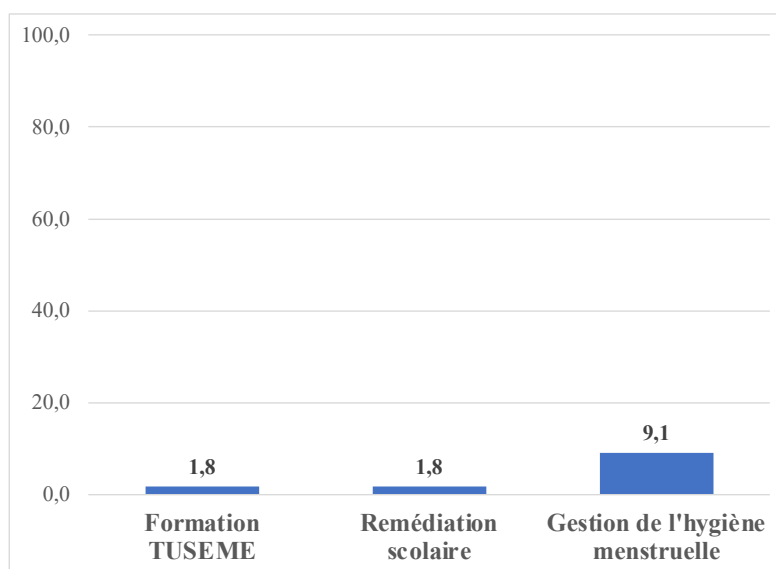
5.2.1. Initiatives développées dans les écoles anciennement bénéficiaires

Comme le modèle holistique de FAWE est récemment initié au niveau du Burundi (fév.2023), il n'existe pas de nombreuses initiatives développées par les écoles bénéficiaires ou au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale. Il est donc plus que nécessaire de noter que ce modèle n'a pas été expérimenté de façon holistique mais que certaines de ces composantes concordent avec les bonnes pratiques des chefs d'établissements et enseignants, c'est notamment celles se rapportant à la prise en charge des filles ayant des menstrues quand elles sont à l'école :

« Lorsqu'une fille se retrouve avec ses règles au moment des cours, nous nous organisons entre femmes et collectons de l'argent et on lui achète des serviettes hygiéniques afin qu'elle puisse continuer à participer en classe sans crainte de salir ses habits » (Enseignante, Lycée Municipal de Kanyosha).

Globalement trois composantes ont été reçues par les anciennes bénéficiaires comme indiqué dans la Figure 32. La gestion de l'hygiène menstruelle est la composante la plus fréquemment citée par les filles et concerne 9,1% des filles anciennes bénéficiaires. Seules 1,8% des anciennes bénéficiaires ont reçu la formation TUSEME et la remédiation scolaire.

Figure 32 : Composantes reçues par les anciennes bénéficiaires (%)



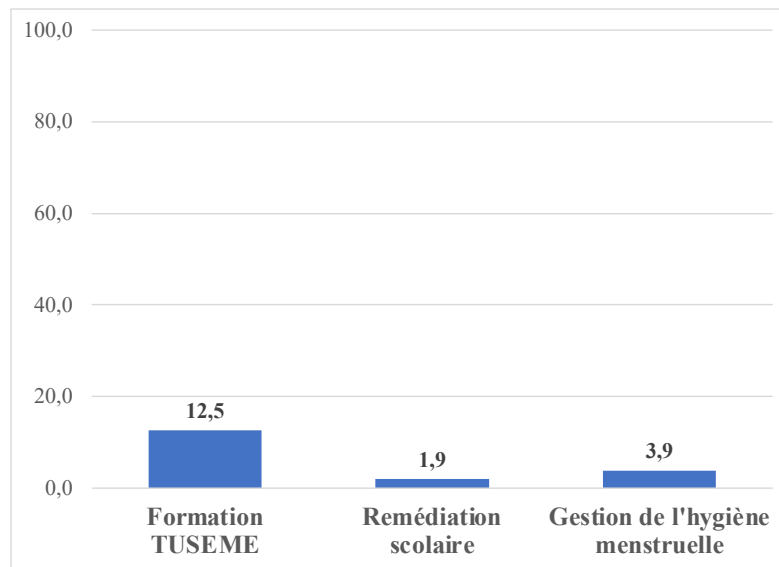
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au Burundi, les clubs TUSEME ne sont fonctionnels que dans les anciennes bénéficiaires du projet IFEEFA alors que dans les écoles nouvellement bénéficiaires du modèle, ces clubs ne sont qu'à leur phase expérimentale.

5.2.2. Initiatives dans les écoles anciennement bénéficiaires

Comme chez les anciennes, trois composantes ont été reçues par les nouvelles bénéficiaires comme indiqué dans la Figure 33. La formation TUSEME est la composante dominante et concerne 12,5% des filles nouvellement bénéficiaires. Seules 3,9% ont bénéficié de la composante gestion de l'hygiène menstruelle et 1,9% pour la remédiation scolaire.

Figure 33 : Composantes reçues par les nouvelles bénéficiaires (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

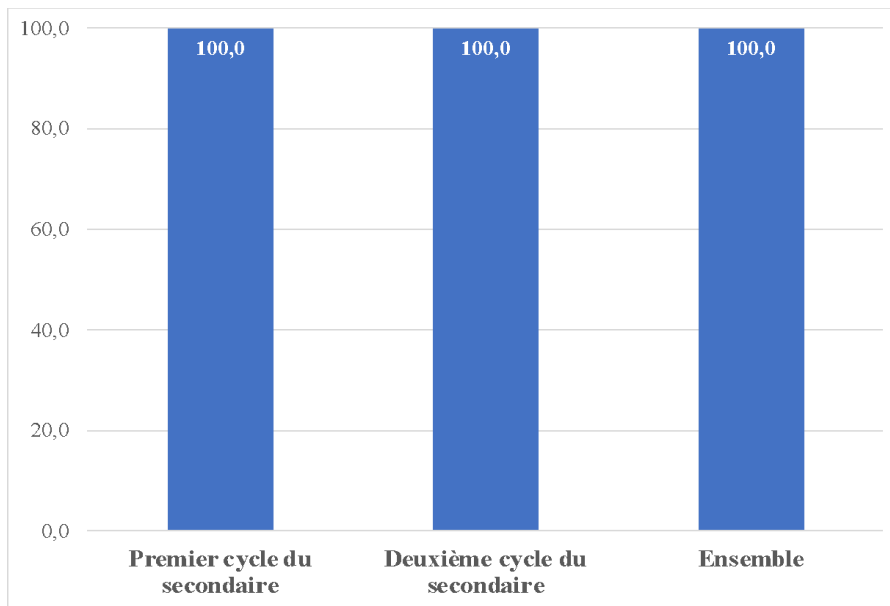
5.3. Scolarisation et performances scolaires des filles

L'analyse des résultats sur la scolarisation et les performances scolaires des filles permet d'apprécier les capacités des femmes enseignantes à participer à l'encouragement des filles à entreprendre les mêmes disciplines que les garçons. Elle permet également d'apprécier le niveau de performance scolaire des filles.

5.3.1. Leadership des femmes enseignantes

Les femmes enquêtées font partie du corps professoral devant prendre des responsabilités dans le cadre de la réalisation de leur mission d'enseignante. Les résultats de cette étude, à travers la Figure 34, mettent en évidence la proportion des enseignantes (100%) tenant les classes d'examens dans les deux cycles du secondaire.

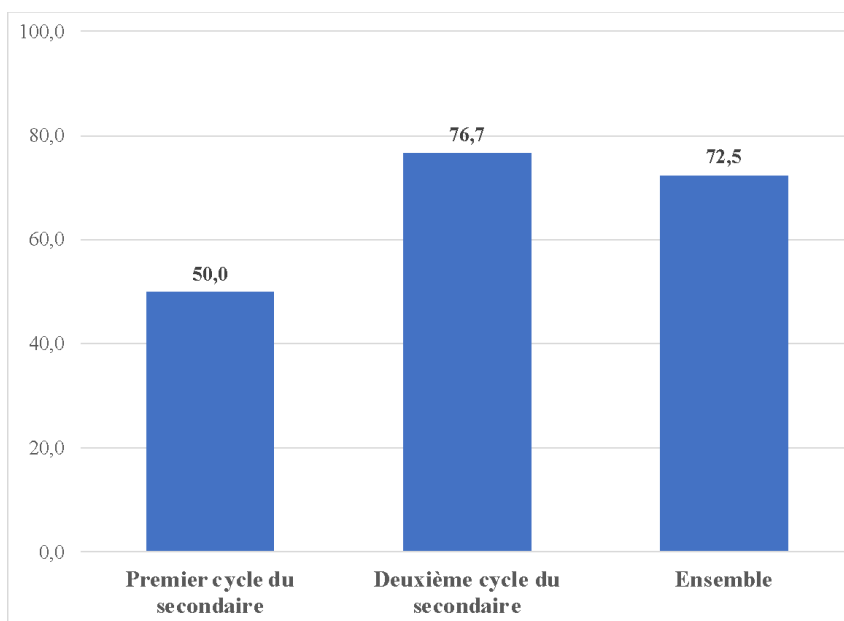
Figure 34: Proportion des enseignantes tenant des classes d'examens



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En dehors du rôle des femmes dans l'encadrement scolaire comme développé ci-haut, les femmes enseignantes ont aussi de grandes responsabilités dans l'animation des cellules pédagogiques (72,5%) comme l'indique la Figure 35. Cette proportion est en hausse dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (76,7%) alors qu'au premier cycle, les enseignantes concernées constituent la moitié des enseignantes de ce cycle.

Figure 35: Proportion de femmes responsables de l'animation des cellules pédagogiques (%)



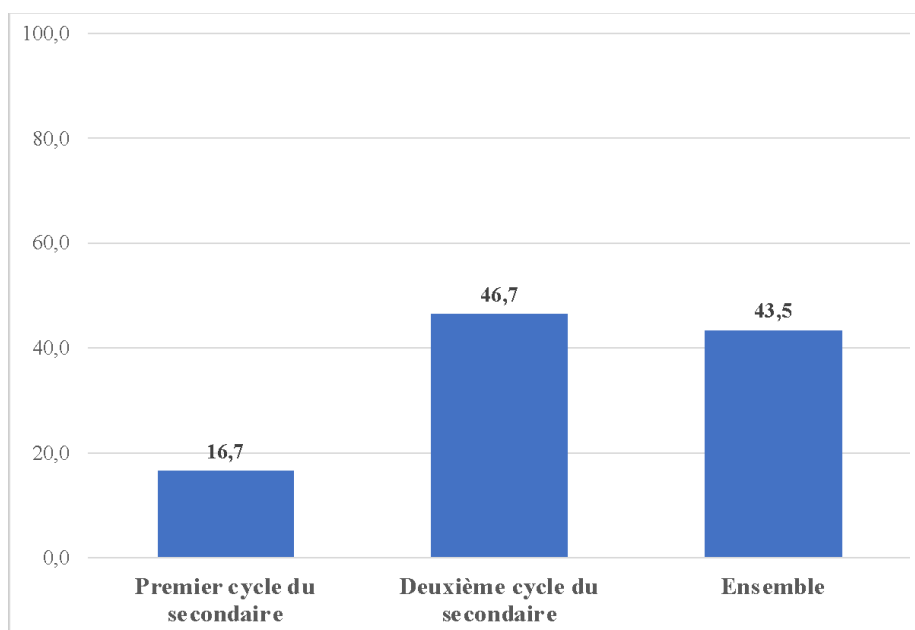
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Bien que les femmes responsables montrent une forte participation dans l'animation des cellules pédagogiques, leur engagement est beaucoup moins prononcé en ce qui concerne les initiatives individuelles et/ou collectives liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC), avec une proportion de 43,5% (Figure 36).

Ces différences de participation se manifestent en fonction des niveaux d'enseignement. Au second cycle, on observe une participation de 46,7% des femmes responsables dans des initiatives individuelles et/ou collectives autour des TIC, tandis qu'au premier cycle, la situation est moins favorable, avec seulement 16,7% de femmes responsables impliquées dans de telles initiatives.

En effet, cela montre que les femmes responsables sont plus engagées dans des activités d'encadrement, telles que l'animation des cellules pédagogiques, que dans des initiatives individuelles et collectives liées aux TIC. Il serait pertinent d'explorer les raisons de ces différences et de chercher des moyens de favoriser une plus grande participation des femmes dans le domaine des TIC. Cela pourrait contribuer à renforcer leur rôle dans l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation.

Figure 36: Proportion de femmes responsables des initiatives individuelles et/ ou collectives autour des TIC (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

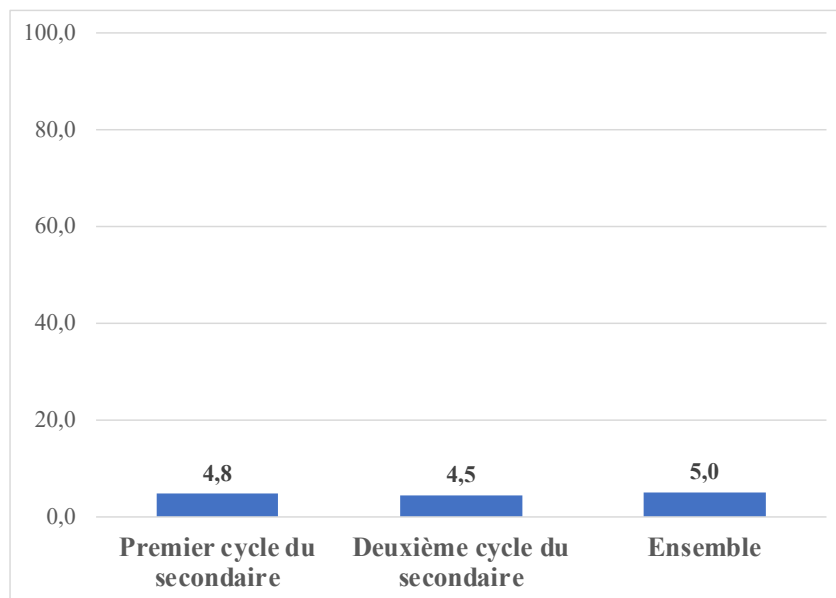
5.3.2. Accès des filles à l'école

Malgré les efforts déployés par l'État et ses partenaires pour favoriser l'accès à l'éducation, les résultats obtenus sont encore en deçà des attentes, en particulier en ce qui concerne la

scolarisation des filles. Cependant, le modèle des écoles centres d'excellence arrive à un moment opportun pour contribuer à l'inscription, à la rétention et à la réussite scolaire des filles en fournissant des informations basées sur des preuves concernant ces indicateurs clés. Ce modèle vise à améliorer la situation en offrant un enseignement de qualité et en créant un environnement propice à l'éducation, notamment pour l'accès et le maintien des filles à l'école. Il peut ainsi jouer un rôle crucial dans l'atteinte des objectifs d'inclusion et d'équité en matière d'éducation.

La Figure 37 montre que seuls 5% des filles enquêtées déclarent avoir suspendu leurs études. Au niveau du premier cycle, 4,8% des élèves soutiennent avoir suspendu leurs études contre 4,5% de celles du deuxième cycle.

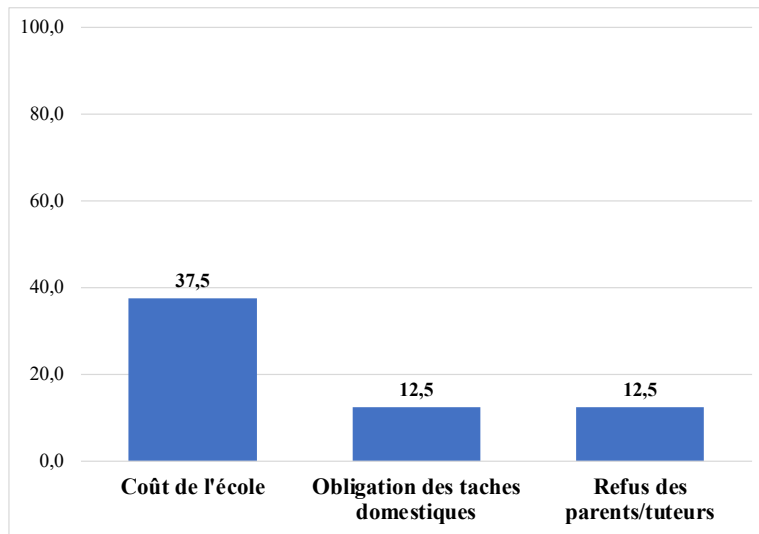
Figure 37 : Proportion de filles ayant suspendu leurs études (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La principale raison de la suspension des études des élèves filles est le coût de l'école comme illustré dans la Figure 38. Par ailleurs, 12,5% des filles justifient l'abandon des études par l'obligation des tâches domestiques et le refus des parents ou tuteurs.

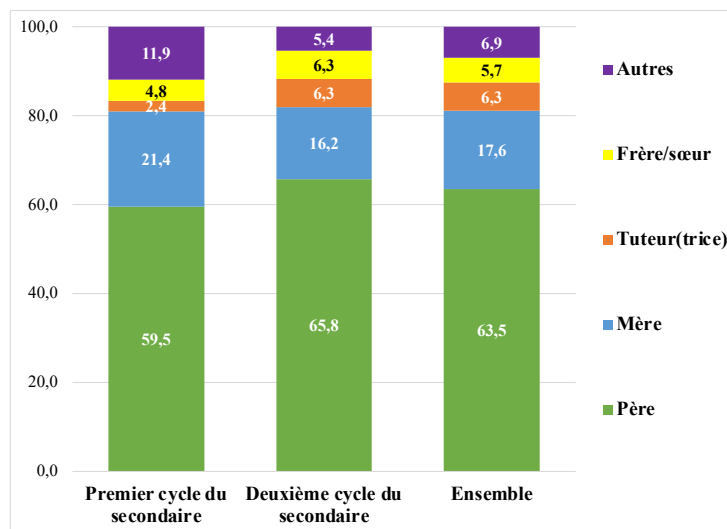
Figure 38 : Raisons de la suspension des études selon les filles les ayant suspendus (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Plus de 4/5 des filles affirment qu'il s'agit de leurs parents qui prennent en charge les frais de scolarité comme illustré dans la Figure 39. Ainsi, selon 63,5% d'entre elles, le père se charge de payer les frais scolaires contre 17,6% pour la mère. Les tuteurs(trices) sont chargés des frais scolaires selon 6,3% des enquêtées alors que pour 5,7% la prise en charge des frais incombe au frère ou à la sœur.

Figure 39 : Personnes prenant en charge l'école (%)

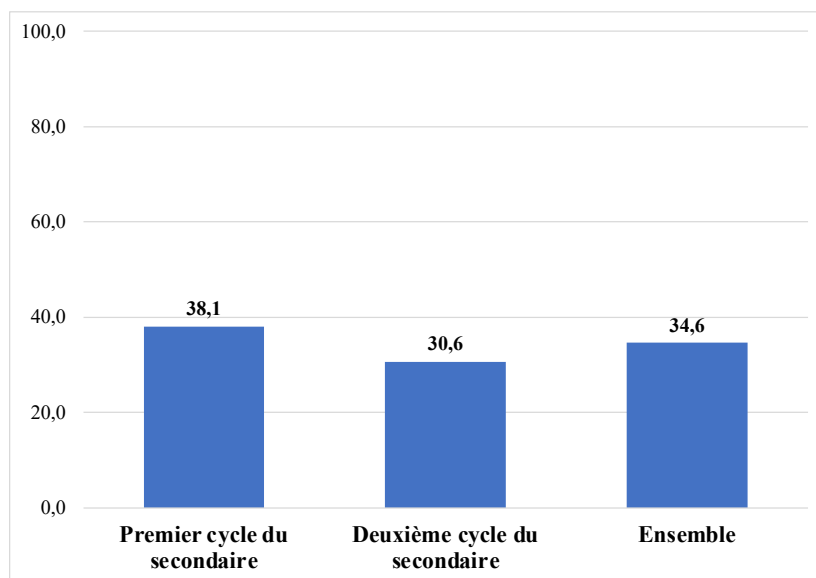


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les difficultés liées au paiement des frais scolaires sont rencontrées par les filles (Figure 40). Dans ce sens, plus d'une fille sur trois (34,6%) affirme être confrontée à des difficultés pour

couvrir les frais d'éducation. Cette affirmation est plus importante au niveau du premier cycle du secondaire (38,1%) qu'au deuxième cycle (30,6%).

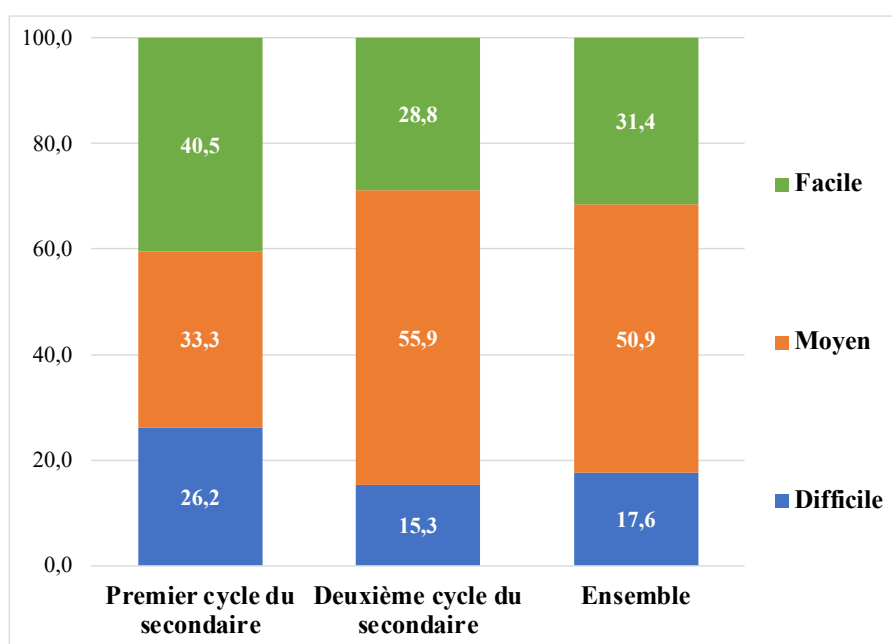
Figure 40 : Proportion de filles affirmant avoir rencontré des difficultés à payer les frais scolaires (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'accessibilité des filles à l'école est relativement aisée, avec seulement 17,6% des enquêtés affirmant que cet accès est difficile comme l'indique la Figure 41. En comparaison, 31,4% le jugent facile et 50,9% considèrent la difficulté comme moyenne. Au deuxième cycle du secondaire, la difficulté d'accès est encore moindre, n'étant signalée que par 15,3% des répondantes. En revanche, au premier cycle du secondaire, cette proportion atteint 26,2%. Néanmoins, près de 40% estiment que l'accès est facile.

Figure 41 : Niveau de difficultés liées à l'accès des filles à l'école selon les filles (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

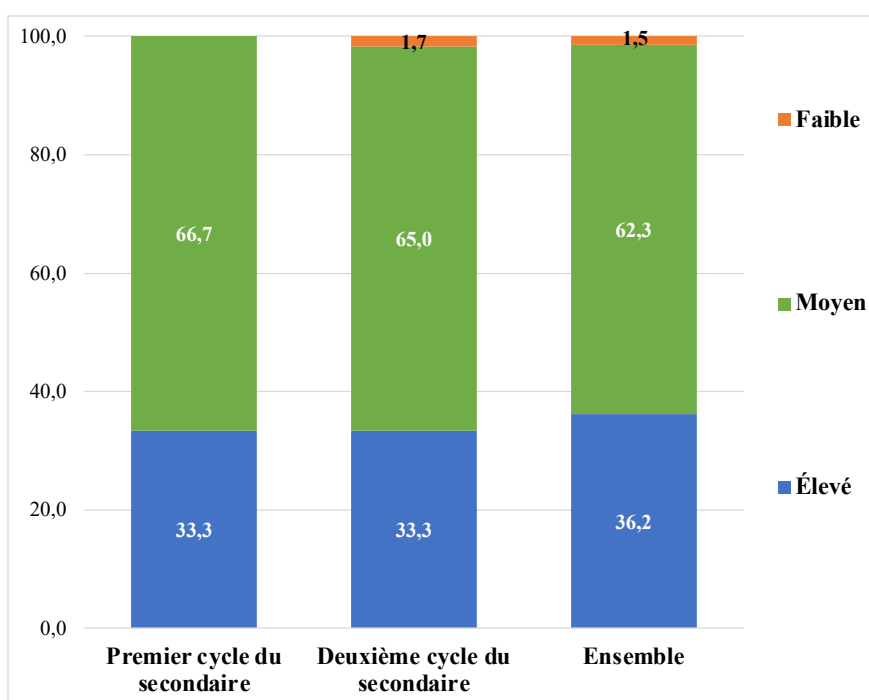
5.3.3. Performances des filles

D'après les réponses fournies par les enquêtés, les filles présentent un niveau de performance moyen de 62,3% en considérant l'ensemble des deux cycles. Il est important de noter que des variations de proportion existent entre les deux cycles. Le niveau de performance moyen est évalué à 66,7% pour le premier cycle et à 65,0% pour le deuxième cycle du secondaire.

Le niveau de performance "faible" est observé à 1,5% dans l'ensemble de l'échantillon et à 1,7% dans le cycle secondaire. Seul le niveau secondaire du premier cycle ne présente pas de niveau de performance "faible".

Le niveau de performance "élevé" est significatif car il permet aux filles de se sentir capables de réussir dans les évaluations scolaires, ce qui peut renforcer leur attachement à l'école. En revanche, le niveau de performance "faible" peut décourager les filles, les amenant à se sentir incapables de réussir les évaluations scolaires. Il est à noter que les réponses ne font état que de trois niveaux de performance, à savoir "élevé", "moyen" et "faible". Les modalités de réponse liées aux niveaux de performance "très élevé" et "très faible" ne sont pas notées dans les résultats.

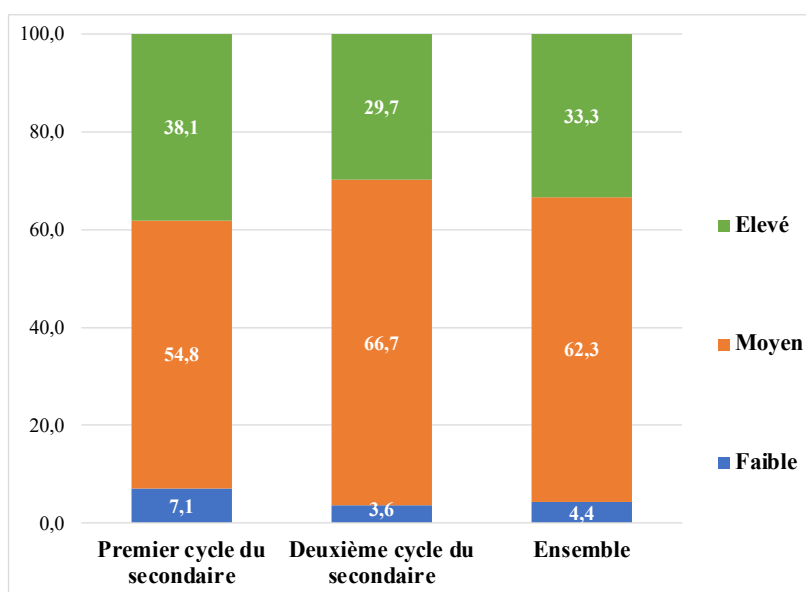
Figure 42: Niveau de performance des filles dans l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans l'ensemble, les performances scolaires des filles dans les écoles sont extrêmement satisfaisantes. Seulement 4,4% des répondants estiment que le niveau de performance est insuffisant (Figure 43). En revanche, 62,3% considèrent ce niveau comme moyen, tandis que 33,3% le jugent élevé. Le premier cycle du secondaire affiche le pourcentage le plus élevé de performances élevées, atteignant 38,1%. Cependant, il présente également le taux le plus élevé de performances faibles qui s'élève à 7,1%.

Figure 43 : Niveau de performance des filles dans l'école selon les élèves filles (%)



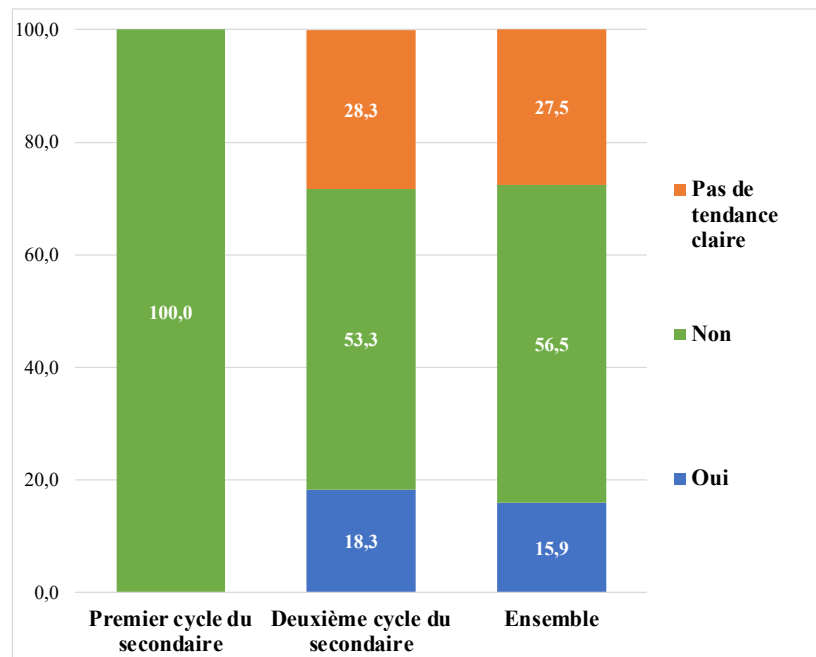
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En analysant les réponses des enquêtées, telles qu'illustrées dans le graphique 27, il apparaît que plus de la moitié d'entre elles (56,5%) estiment que les garçons n'ont pas un niveau de performance supérieur à celui des filles. En revanche, 15,9% des enquêtés estiment que les garçons ont des capacités supérieures à celles des filles, tandis que 27,5% estiment ne pas observer de tendance nette à ce sujet.

Lorsque l'on examine les réponses par niveau d'enseignement, il est intéressant de noter que toutes les enquêtées du premier cycle du secondaire ne s'accordent pas sur le fait que le niveau de performance des garçons est supérieur à celui des filles. En revanche, les répondants du niveau du secondaire présentent des variations importantes dans leurs opinions.

Les perceptions des niveaux de performances varient entre les niveaux d'enseignement, avec 18,3% affirmant que les garçons ont un niveau de performance supérieur à celui des filles, tandis que plus de la moitié (53,3%) estiment que les garçons n'ont pas de capacités supérieures à celles des filles, et 28,3% reste neutre sur la question. En effet, les perceptions concernant les performances des garçons par rapport à celles des filles varient considérablement en fonction des niveaux d'enseignement, avec un consensus plus fort au premier cycle du secondaire.

Figure 44: Comparaison du niveau de performance des élèves (niveau des garçons supérieur à celui des filles au sein de l'école) (%)

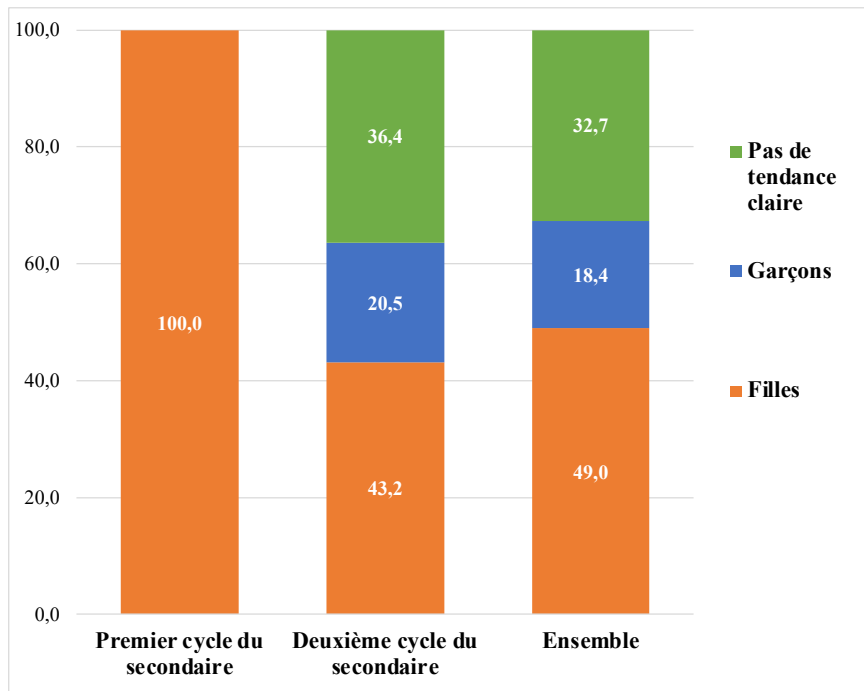


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 45 montre que dans l'ensemble, seulement 49,0% des répondants pensent que les filles sont les meilleures élèves, contre 18,4% qui estiment que ce sont les garçons. Par ailleurs, 32,7% ne perçoivent aucune tendance dominante des garçons ou des filles.

Il est intéressant de noter la corrélation entre les données du précédent graphique et celles du premier cycle du secondaire. En effet, au premier cycle, 100% des répondants sont d'accord pour affirmer que les meilleures élèves sont des filles, tandis que des divergences d'opinion sont observées au niveau du cycle secondaire. Dans ce scénario, 43,2% des répondants considèrent les filles comme de meilleures élèves alors que 20,5% jugent que les garçons sont souvent les premiers de la classe, et 36,4% ne discernent pas de tendance précise. Cela montre que les perceptions sur le genre et la réussite scolaire varient en fonction des niveaux d'enseignement, avec un consensus plus fort au premier cycle du secondaire en faveur des filles.

Figure 45: Meilleurs élèves par sexe selon les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%)



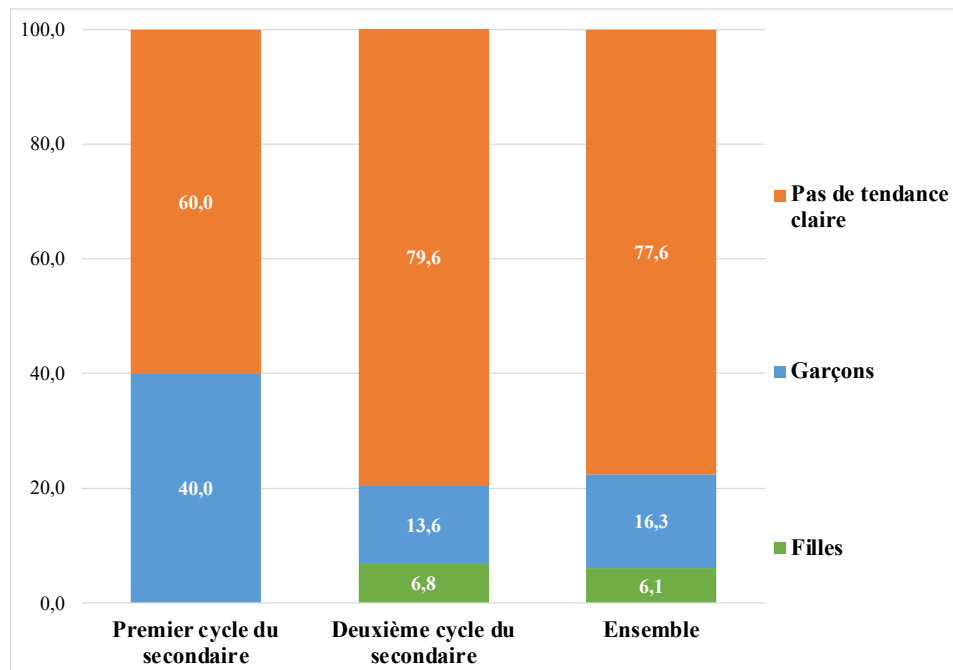
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Le graphique 29 montre que 77,6% des chefs d'établissement et des enseignants interrogés ne perçoivent pas de tendance distincte quant au classement des élèves selon leurs résultats. Cela suggère qu'il n'y a pas de lien évident entre l'idée que les filles sont de meilleures élèves que les garçons et les résultats scolaires effectifs.

Selon l'enquête, 16,3% des participants croient que les garçons ont généralement de moins bons résultats, contre 6,1% pour les filles. Au premier cycle, bien que 60% des chefs d'établissement et des enseignants ne voient pas de tendance particulière, 40% pensent que les garçons sont moins bien classés et 13,6% considèrent qu'ils sont franchement mal classés. Notamment, aucun répondant du premier cycle ne pense que les filles sont mal classées. Au second cycle, seulement 6,8% considèrent que les filles ont de mauvais résultats scolaires.

Ces résultats montrent que les perceptions sur le classement des élèves en termes de résultats varient considérablement, avec une majorité indiquant l'absence de tendance forte. Il est important de noter que le classement en termes de résultats ne semble pas être fortement lié aux perceptions concernant le genre et la réussite scolaire.

Figure 46: Classement des élèves en termes de résultats par sexe selon les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.4. Évaluation de l'impact des composantes

L'évaluation de l'impact des composantes du modèle vise les données sur les indicateurs principaux que sont : le maintien et la performance scolaire des filles, les conditions d'apprentissage, le personnel enseignant et la communauté.

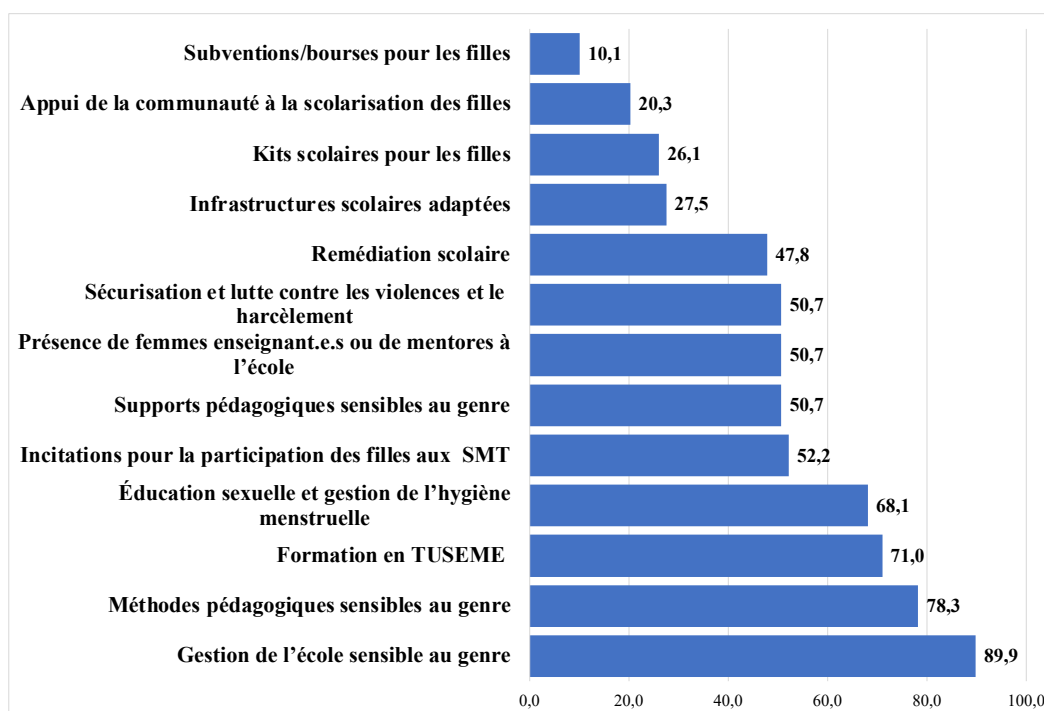
5.4.1. Impacts dans le maintien et la réussite des filles à l'école

Le modèle école sensible au genre comporte plusieurs aspects susceptibles d'impacter positivement les filles quant au maintien et à la réussite des filles à l'école. Selon les résultats présentés au niveau de la figure 30, nous avons 89,9% des enquêtés qui indiquent que la gestion de l'école sensible au genre semble être l'aspect le plus essentiel pour maintenir et faire réussir les filles à l'école.

En termes d'importance, 78,3% mettent en avant la méthode pédagogie sensible au genre, suivie de la formation sur TUSEME à 71% et de l'éducation sexuelle couplée à la gestion de l'hygiène menstruelle à 68,1%. D'autres éléments tels que l'incitation des filles à participer aux SMT, les supports pédagogiques adaptés au genre, la présence de femmes enseignantes ou mentors à l'école, et les initiatives contre les violences et le harcèlement sont respectivement de 52,2% et

de 50,7%. En revanche, l'octroi de subventions ou bourses pour les filles, à 10,1%, semble avoir un impact limité sur leur persévérance et réussite scolaire.

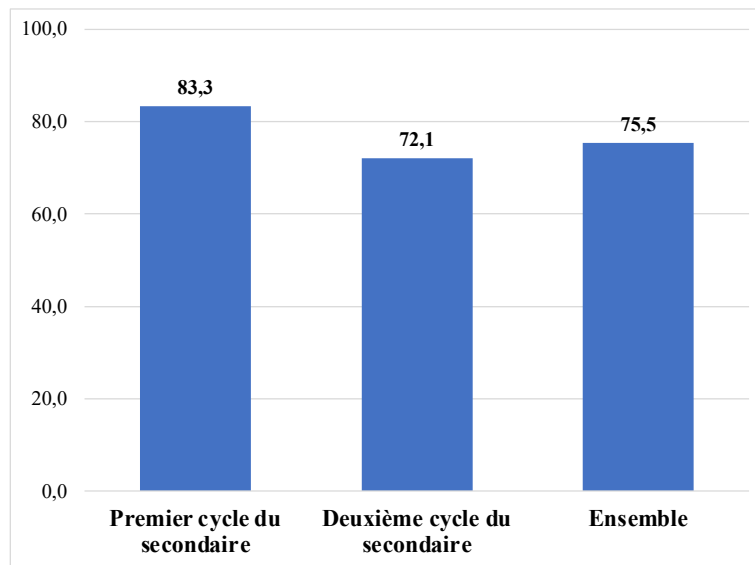
Figure 47 : Aspects du modèle des écoles sensibles au genre ayant un effet important sur le maintien des filles au sein de votre école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les résultats concernant l'impact des composantes du modèle se révèlent prometteurs. En effet, trois quarts des filles interrogées ont observé un effet positif sur leur maintien à l'école (Figure 48). De plus, il est remarquable de noter que les filles du premier cycle du secondaire sont celles qui ont le plus souvent constaté un effet sur leur maintien à l'école, avec un pourcentage de 83,3%.

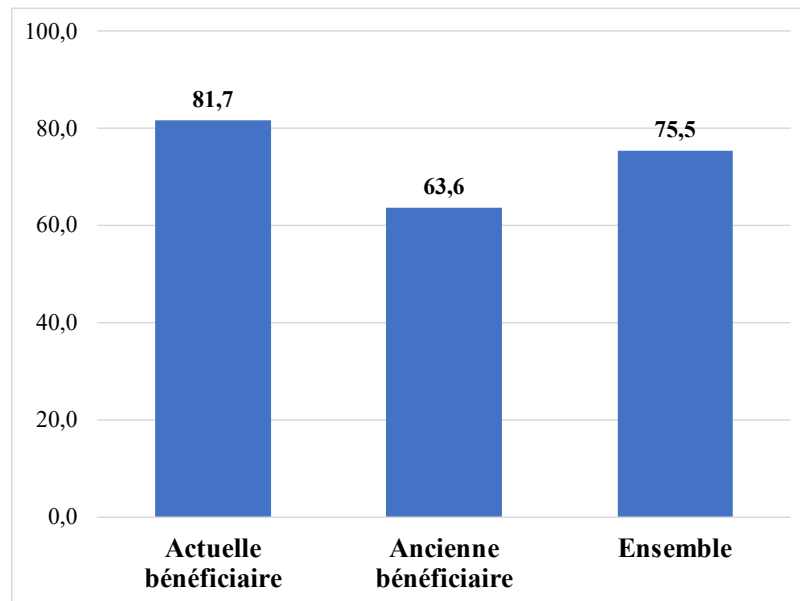
Figure 48 : Proportion de filles ayant relevé un effet sur votre maintien à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Par ailleurs, il est important de souligner que les bénéficiaires actuelles ont observé un effet plus marqué sur leur maintien à l'école par rapport aux anciennes bénéficiaires (Figure 49). Plus précisément, on constate que 81,7% des bénéficiaires actuelles ont relevé un impact positif sur leur maintien à l'école, tandis que cette proportion était de 63,6% pour les anciennes bénéficiaires

Figure 49 : Proportion de filles ayant relevé un effet sur votre maintien à l'école suivant le statut du bénéficiaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En effet, les initiatives actuelles produisent des effets plus significatifs en termes de maintien des filles à l'école notamment les clubs TUSEME comme on peut le noter dans les propos de cette fille bénéficiaire :

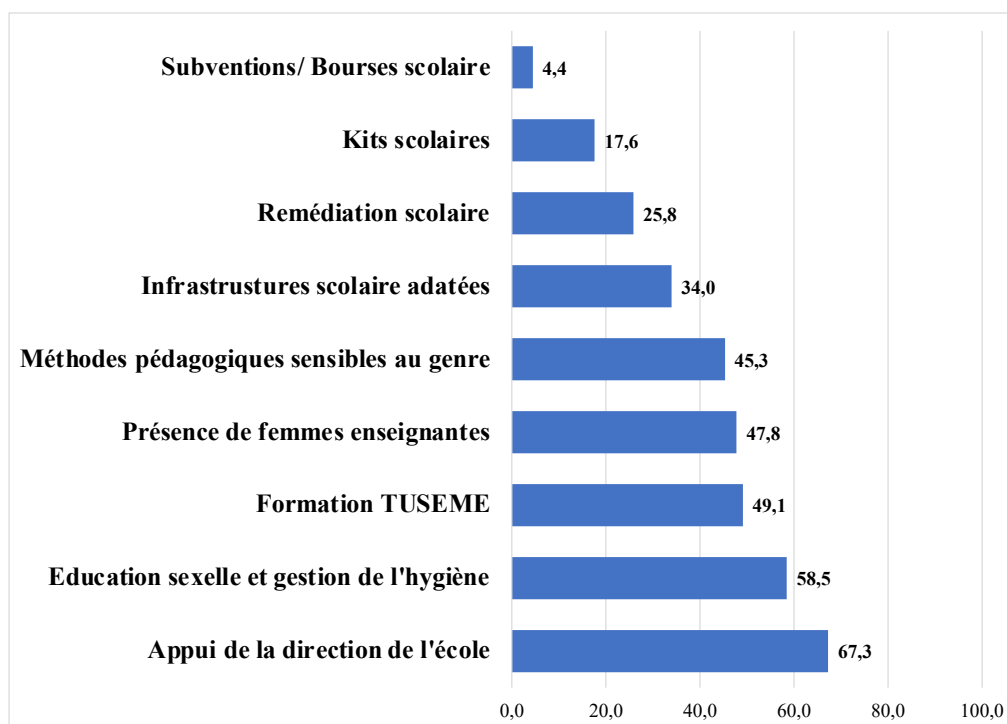
« Pour moi les changements se remarquent. Avant je ne m'intéressais pas beaucoup à l'école mais après avoir intégré le club, je suis comme une nouvelle personne. Je viens tous les jours à l'école et je fais mes révisions. Et je peux dire que mon rendement scolaire a augmenté. » (Fille bénéficiaire, 17 ans, Lycée municipal de Gasenyi)

En résumé, ce verbatim met en lumière une transformation marquée après l'intégration dans un club TUSEME. Initialement peu intéressée par l'école, la bénéficiaire devient une "nouvelle personne" en participant activement au club. Cette transition est marquée par une présence régulière à l'école, un engagement dans les révisions, et une amélioration perçue du rendement scolaire. Cela souligne l'impact significatif des activités parascolaires en tant qu'agents de socialisation positifs, influençant positivement le comportement et les performances académiques des élèves et particulièrement des filles.

Tous les éléments du modèle n'ont pas eu le même impact sur le maintien des filles à l'école. Les aspects les plus fréquemment cités par les filles comme ayant un effet important sont les suivants: l'appui de la direction de l'école (67,3%), l'éducation sexuelle et la gestion de l'hygiène (58,5%),

ainsi que les formations TUSEME (49,1%) (Figure 50). D'autres éléments comme les subventions/bourses (4,1%) et les kits scolaires (17,6%) ont été moins citées par les filles comme aspect ayant un effet sur leur maintien à l'école.

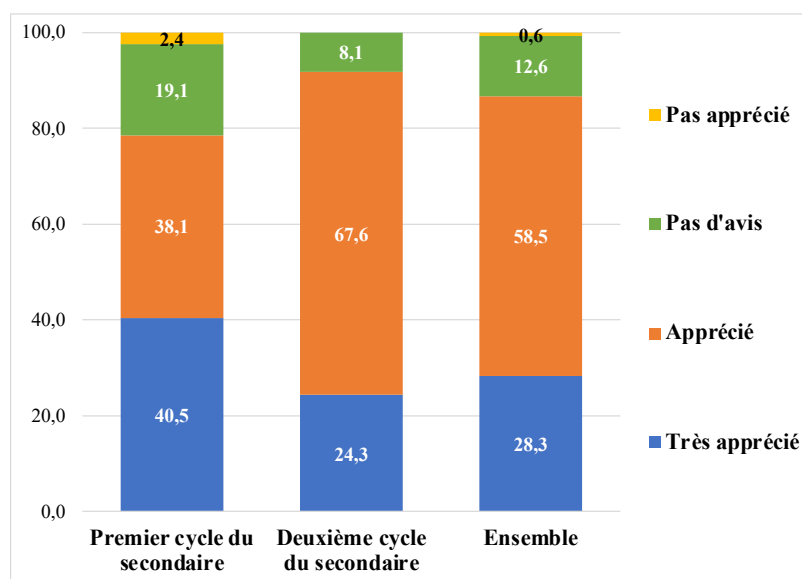
Figure 50 : Aspects du modèle des écoles sensible au genre ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Comme le montre la Figure 51 ci-dessous, 86,8% des répondantes ont favorablement accueilli les composantes du modèle : 58,5% l'ont apprécié et 28,3% l'ont particulièrement plébiscité. Cette appréciation est constante, indépendamment du niveau d'études. Toutefois, 2,4% des élèves du premier cycle élémentaire n'ont pas été satisfaites de ces composantes.

Figure 51 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le niveau d'enseignement (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.4.2. Impacts dans la réussite des filles à l'école

Les impacts du modèle des écoles centres d'excellence sur la réussite des filles à l'école se manifestent par la manière dont les élèves bénéficiaires de la formation ont modifié leurs comportements pour lutter contre les abandons scolaires, les absences en classe, les retards, les discriminations sexistes, et d'autres facteurs similaires. Cela se reflète dans les paroles d'une élève de la seconde science qui a déclaré :

« Le club TUSEME nous a ouvert les yeux et nous a poussé à choisir les sections ou les facultés dont on disait autrefois qu'ils appartenaient aux garçons : comme les sciences et technologies ». (Fille bénéficiaire, 18 ans, lycée Municipal Mutanga)

En d'autres termes, la formation et le modèle d'école centré sur l'excellence ont encouragé les élèves à adopter de meilleures pratiques en matière de présence en classe, de participation active et de recherche de compréhension des matières. Ces changements de comportement ont conduit à une amélioration de leurs résultats scolaires et ont contribué à réduire les abandons scolaires chez les filles.

5.4.3. Impacts sur les conditions d'apprentissage

Bien que le modèle des centres d'excellence soit encore en phase initiale au niveau national, il est clair que les améliorations des conditions d'apprentissage, susceptibles de porter leurs fruits

en termes de maintien et de réussite scolaire des filles, ne sont pas encore pleinement visibles dans les écoles bénéficiaires. Néanmoins, malgré les contraintes liées à la taille réduite des salles de classe et aux effectifs élevés, les chefs d'établissement et les enseignants ayant bénéficié du modèle font des efforts pour mettre en œuvre une pédagogie intégrant la dimension de genre, comme l'illustre le témoignage de cet enseignant de l'école LM KIBENGA :

« L'organisation et la disposition des bancs pupitres dans les salles de classes ne peuvent pas respecter la dimension genre car nous disposons de petites espaces et un effectif d'élèves très élevé. Mais malgré cela, les enseignants essayent de faire participer tout le monde sans discrimination entre les filles et les garçons. Les élèves sont placés dans leurs places respectives par ordre alphabétique et il peut arriver que deux garçons ou alors deux filles se retrouvent sur un même banc pupitre. » (Enseignante Lycée Municipal de KIBENGA).

5.4.4. Impacts sur le personnel enseignant

Dans une même logique d'évaluation des impacts du modèle, le personnel enseignant bénéficiaire des formations sur le GRP et des séances de sensibilisation sur les centres d'excellence apprécie positivement ce modèle. Les résultats reflètent des transformations pédagogiques intégrant le genre mais qui n'ont pas encore influencé la réussite scolaire étant donné que les chefs d'établissements n'ont pas encore eu le temps suffisant d'expérimenter ce modèle. Cependant, les chefs d'établissements et les enseignants enquêtés ont une appréciation positive du modèle comme en témoigne cette enseignante :

« Pour moi le modèle m'a appris à prendre en considération les avis de tous les élèves et même d'encourager les élèves timides à participer pendant la leçon au même titre que les autres » (Enseignante, Lycée Municipal de Kamenge).

Ici, l'enseignante souligne l'impact d'un modèle éducatif sur sa pratique, mettant en avant l'importance d'écouter tous les élèves et d'encourager la participation des élèves timides. Cette approche vise à créer un espace éducatif inclusif, égalisant les opportunités d'expression en classe. L'analyse suggère une sensibilité accrue aux dynamiques sociales, soulignant l'influence des modèles éducatifs sur la création d'un environnement pédagogique équitable et participatif.

5.4.5. Impacts sur la communauté

L'analyse des données sur la participation de la communauté dans la gestion des établissements scolaires indique que l'apport des parents et des adultes autour de l'école est important dans la

réussite scolaire des apprenants et apprenantes. Ceci est confirmé par l'un des directeurs des écoles ciblées.

« L'engagement des parents dans l'encadrement des élèves filles est remarquable car ils viennent suivre l'évolution et la situation scolaire de leurs enfants. Les parents sont d'avance impliqués car ils participent dans la planification et l'élaboration des textes règlementant les écoles. Les parents sont également impliqués dans la mesure où ils participent à la planification et à l'élaboration des textes et règlements des écoles ». (**Directeur du Lycée Municipal de BUTERERE**).

En d'autres termes, le directeur souligne l'engagement remarquable des parents dans l'encadrement des élèves filles, illustrant une connexion forte entre la sphère éducative et familiale. La participation des parents va au-delà du suivi académique, incluant leur implication dans la planification et la formulation des règles scolaires. Cette démarche reflète une approche inclusive où les parents jouent un rôle actif dans la gouvernance éducative, renforçant le capital social et favorisant une collaboration positive entre l'école et la communauté. Enfin, l'encadrement des apprenant.e.s influence positivement la réussite scolaire.

5.5. Analyse comparative des composantes

L'étude comparative des composantes du modèle porte sur une analyse des différentes composantes en tenant compte des forces et faiblesses liées à leur considération par différents chefs d'établissements et enseignants dans les écoles enquêtées.

5.5.1. Les composantes reçues par les écoles

La gestion et la pédagogie sensible au genre, le matériel d'apprentissage intégrant le genre, l'environnement scolaire sensible au genre et l'implication de la communauté constituent les composantes développées au niveau des écoles enquêtées. Cependant, l'exploitation de ces composantes diffère d'une école à l'autre mais également du niveau d'enseignement.

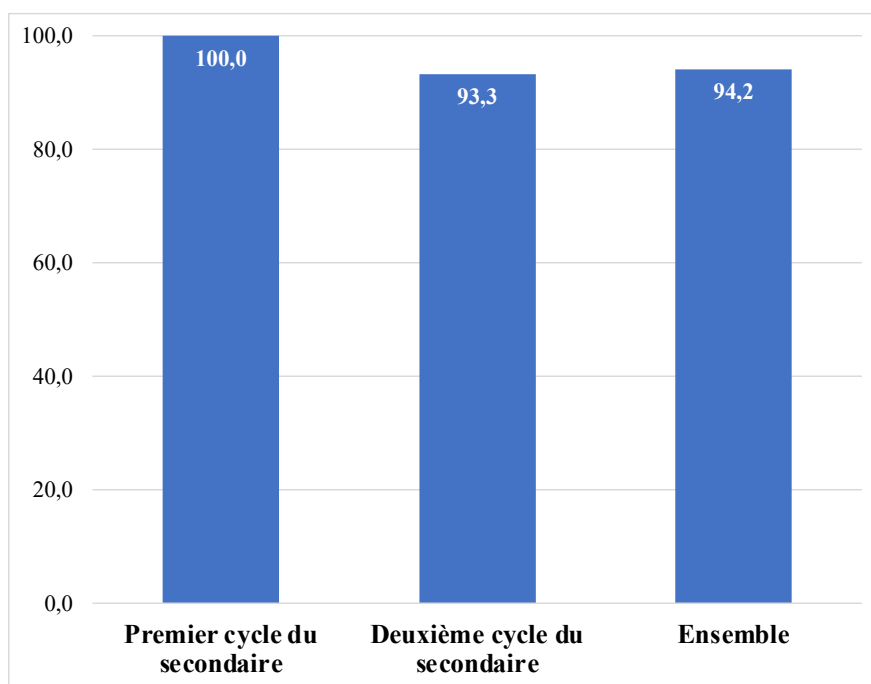
5.5.1.1. Gestion sensible au genre

La Figure 52 montre l'importance de la gestion sensible au genre dans la zone de recherche, en se concentrant sur le rôle des chefs d'établissement dans l'appui et la supervision des enseignants pour intégrer la pédagogie sensible au genre. Les résultats révèlent une forte implication des chefs d'établissement en faveur de l'initiative, avec 94,2 % d'entre eux qui apportent leur soutien et supervisent les enseignants afin de garantir l'intégration de la pédagogie sensible au genre. Ces résultats suggèrent que les chefs d'établissement jouent un rôle significatif dans la mise en œuvre de cette approche éducative. De même, il est essentiel de noter que cette implication des chefs

d'établissement est constatée à la fois au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire. Au premier cycle, l'ensemble des enquêtés (100 %) fournissent un appui à leurs subordonnés, tandis qu'au deuxième cycle 93,3 % d'entre eux mènent des actions pour soutenir leurs enseignants dans l'intégration de la pédagogie sensible au genre dans leurs pratiques d'enseignement.

Ces résultats reflètent un engagement fort en faveur de l'égalité des genres et de l'éducation inclusive, montrant comment les chefs d'établissement contribuent activement à la réussite de l'initiative du modèle d'école d'excellence visant à promouvoir le maintien et la réussite des filles à l'école. L'engagement des chefs d'établissement à soutenir leurs enseignants dans l'intégration de la pédagogie sensible au genre est un facteur clé pour faire progresser l'éducation sensible au genre dans la région de l'étude.

Figure 52: Proportion de chef.fes d'établissements appuyant et supervisant les enseignant.e.s pour que ceux-ci intègrent une pédagogie intégrant le genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

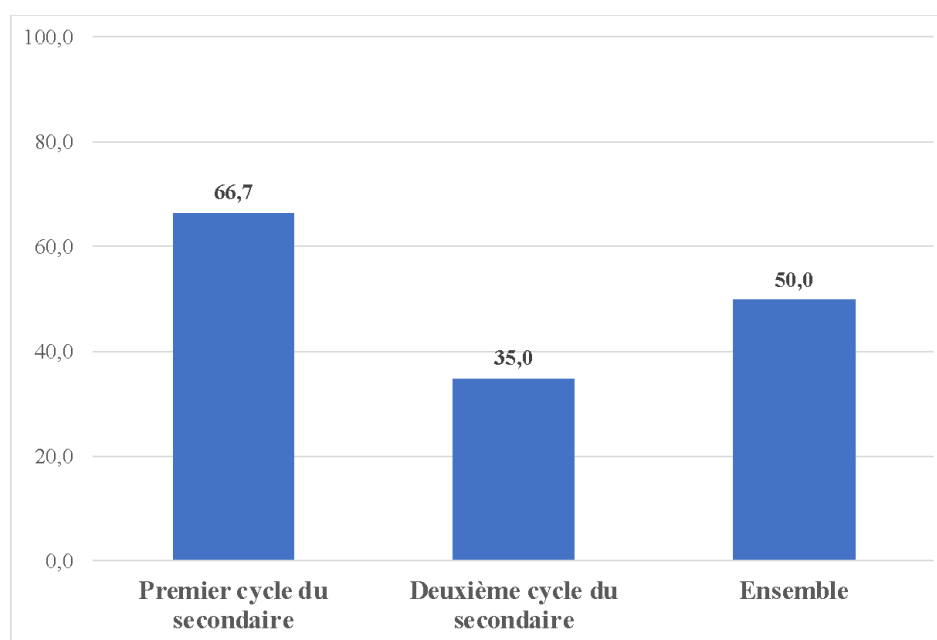
5.5.1.2. Pédagogie sensible au genre

Les résultats de la Figure 53 révèlent que, dans l'ensemble, 50 % des enseignants des écoles ciblées dans les deux cycles du secondaire ont reçu une formation sur les méthodes pédagogiques intégrant le genre.

Au premier cycle du secondaire, un pourcentage plus élevé d'enseignants (66,7 %) a été formé aux méthodes pédagogiques intégrant le genre. En revanche, au niveau du cycle secondaire,

moins de la moitié des enseignants ont eu accès à ce type de formation. Ces résultats mettent en évidence une disparité dans la formation en matière d'intégration de la perspective de genre dans l'enseignement entre les deux niveaux d'enseignement.

Figure 53: Proportion d'enseignant.e.s formé.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)



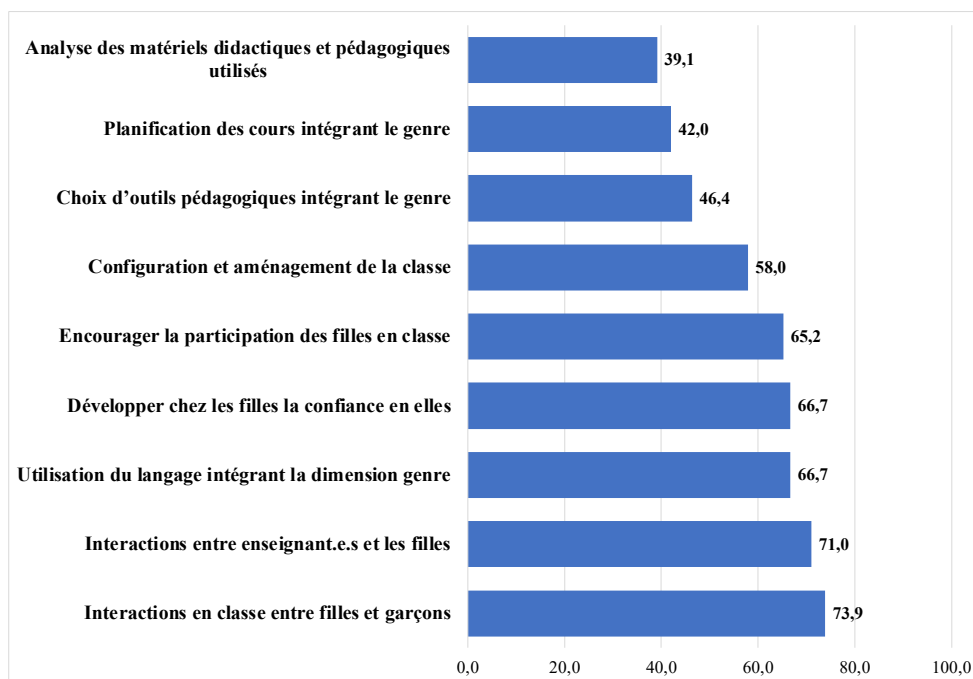
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 54 illustre la variété des formations suivies par les enseignants. Les formations les plus couramment suivies, qui ont été choisies par 50 % des enseignants, portent sur les domaines suivants : L'interaction en classe entre filles et garçons (73,9 %), l'interaction entre les enseignants et les filles (71,0 %), l'utilisation du langage intégrant la dimension de genre (66,7 %), le développement de la confiance en soi chez les filles (66,7 %), l'encouragement de la participation des filles en classe (65,2 %), la configuration et l'aménagement de la salle de classe (58,0 %). Ces formations mettent en évidence un intérêt marqué des enseignants pour des compétences et des pratiques pédagogiques qui favorisent l'égalité de genre et la participation des filles à l'apprentissage.

Cependant, d'autres thématiques liées à l'intégration de la dimension de genre dans l'éducation sont moins fréquemment suivies par les enseignants, notamment celles liées au choix d'outils pédagogiques intégrant le genre (46,4 %), à la planification des cours intégrant le genre (42,0 %) et à l'analyse des matériels didactiques et pédagogiques utilisés (39,1 %). Il est important de noter

que le renforcement de la formation dans ces domaines pourrait contribuer davantage à la promotion de l'égalité des sexes dans l'éducation.

Figure 54: Types de formations suivis par enseignant.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)

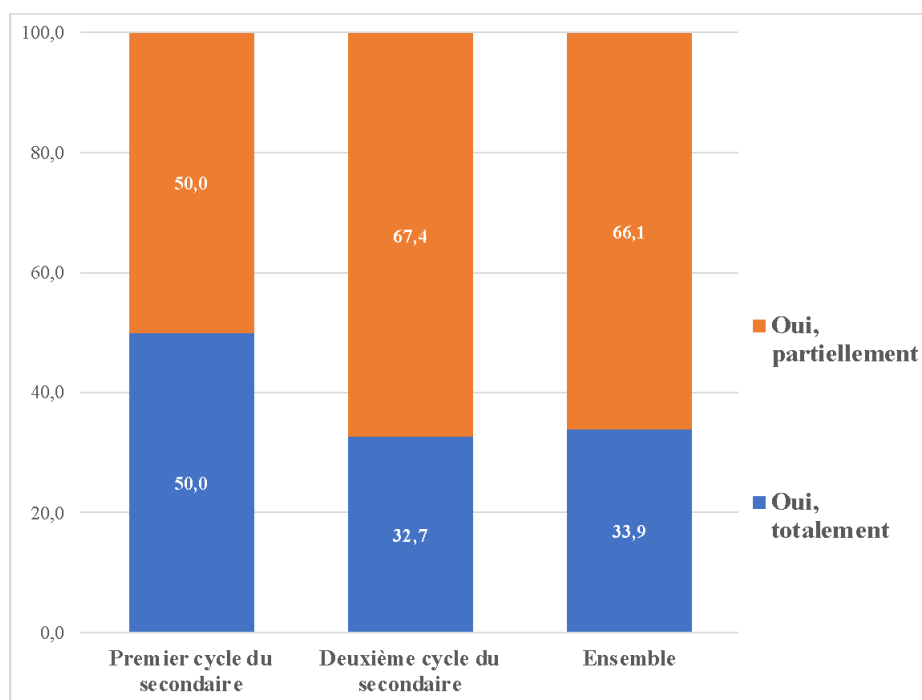


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 55 met en évidence un écart significatif dans l'application des méthodes pédagogiques intégrant le genre parmi les enseignants formés. Environ 33,9 % des enseignants formés ont appliqué ces méthodes de manière totale, tandis que la majorité, soit 66,1 %, les ont partiellement appliquées. Cette répartition suggère que l'application des connaissances acquises lors de la formation est encore limitée.

En examinant ces données par cycles, on constate que les enseignants du premier cycle du secondaire sont plus enclins à appliquer totalement les méthodes pédagogiques intégrant le genre, avec un pourcentage de 50 %. En revanche, dans le deuxième cycle, seulement 32,7 % des enseignants les appliquent totalement. Par contre, il est à noter que dans le dernier cycle d'études, 67,4 % des élèves n'appliquent pas entièrement les formations reçues. En comparaison, ce pourcentage diminue à 50 % dans le premier cycle.

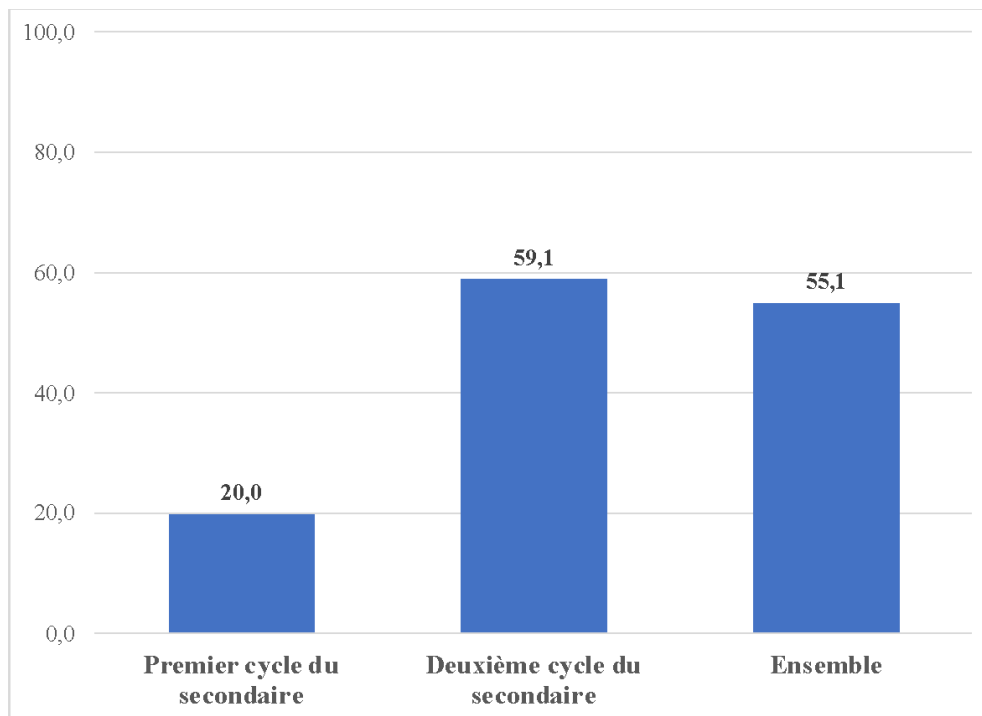
Figure 55: Proportion des enseignant.e.s formé.e.s appliquant les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Cette analyse des résultats de la Figure 56 met en lumière l'état des lieux de l'enseignement des élèves à analyser de façon critique et à déconstruire eux même la représentation des hommes et des femmes dans les manuels ou supports pédagogiques. La majeure partie des enquêtés (55.1%) déclarent avoir eu accès à ces enseignements. Cette proportion monte à 59.1% au deuxième cycle du secondaire alors qu'au premier cycle elle est faible à 20%. L'analyse approfondie visant à remettre en question la représentation des hommes et des femmes dans les manuels scolaires nécessite des efforts soutenus et méthodiques, car elle implique de changer les croyances et pratiques socioculturelles liées au genre au sein de la communauté.

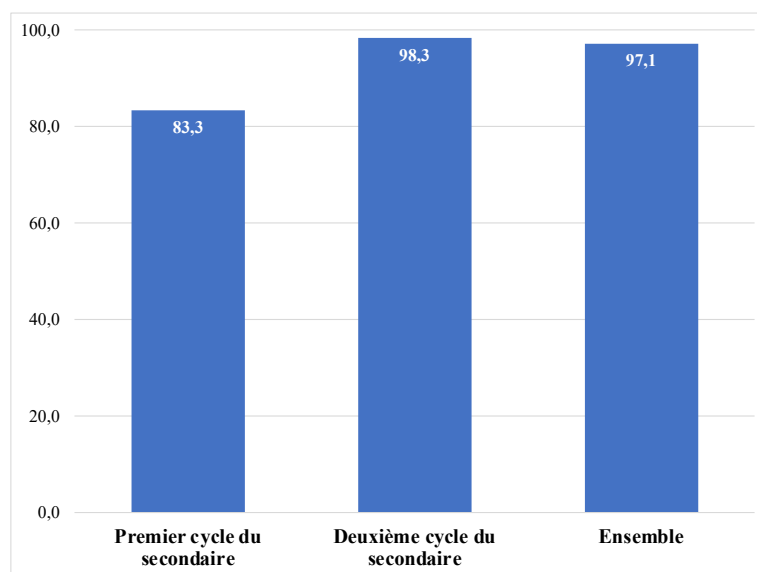
Figure 56: Enseignement aux élèves à analyser de façon critique et à déconstruire eux-mêmes la représentation des hommes et des femmes dans les manuels ou supports pédagogiques (%)



Source : FAWÉ, LARTES ET FPGL (2023)

L'incitation des filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologies est une initiative de nature à produire ses résultats. Ainsi, 97,1% des enseignants ont déjà incité les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologies dans la globalité comme indiqué dans la Figure 57. La proportion des enseignant.es est élevée au deuxième cycle (98,3%), alors qu'elle est en baisse au premier cycle à 83,3%.

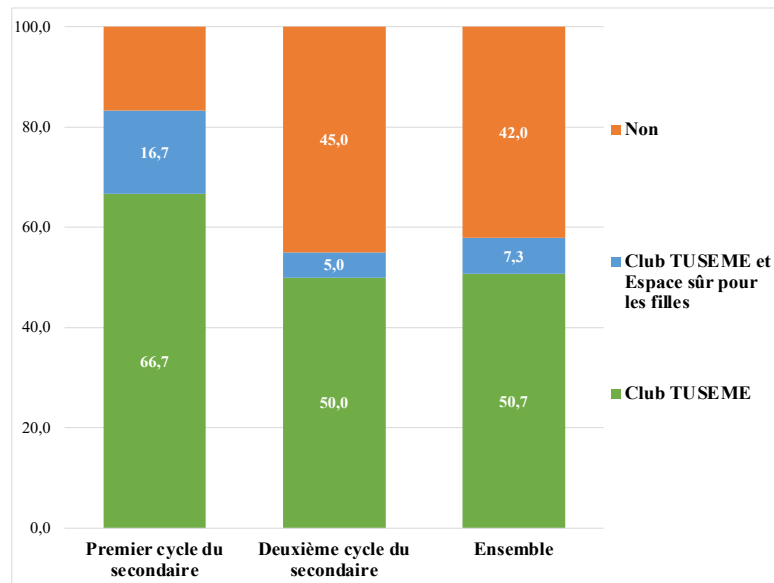
Figure 57: Proportion d'enseignant.e.s incitant les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologie (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La présence de clubs d'autonomisation des filles et des garçons tels que les clubs TUSEME est un facteur clé pour soutenir le maintien des filles à l'école (Figure 58). Environ 50,7 % des écoles enquêtées disposent de clubs TUSEME tandis que 42 % des écoles n'en ont pas. On observe une proportion plus élevée de clubs TUSEME dans le premier cycle, avec 66,7 % des écoles concernées, tandis que la moitié des écoles du deuxième cycle disposent de ces clubs, et 45 % n'en possèdent pas.

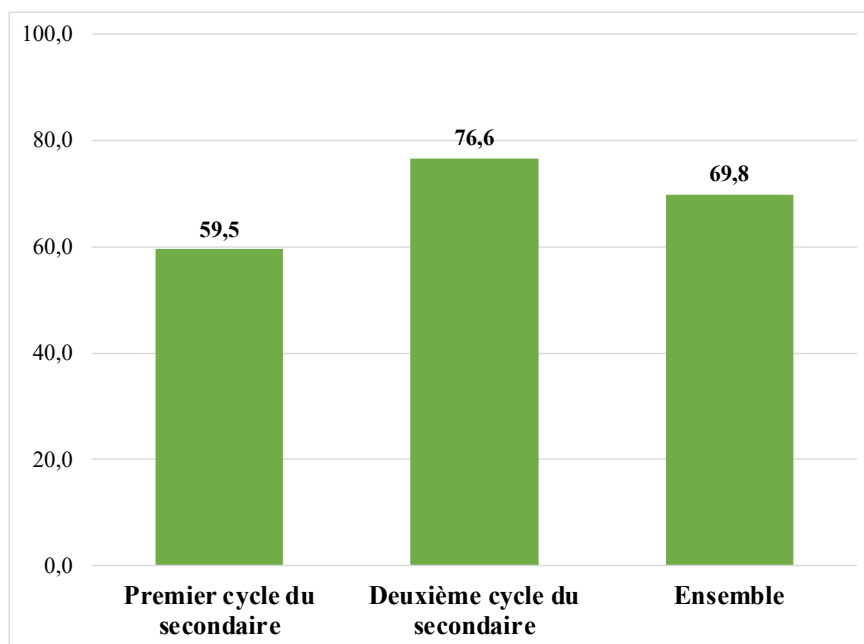
Figure 58: Proportion d'école ayant des clubs d'autonomisation des filles et garçons fonctionnels ou clubs TUSEME (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La participation des filles aux clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) est notable, avec une proportion de 69,8% dans l'ensemble (Figure 59). Cette participation est encore plus marquée au deuxième cycle du secondaire, atteignant 76,6% tandis qu'au premier cycle du secondaire, elle s'élève à 59,5%. Ces chiffres témoignent de l'impact positif de ces clubs sur l'autonomie et l'émancipation des jeunes filles, en particulier au deuxième cycle du secondaire.

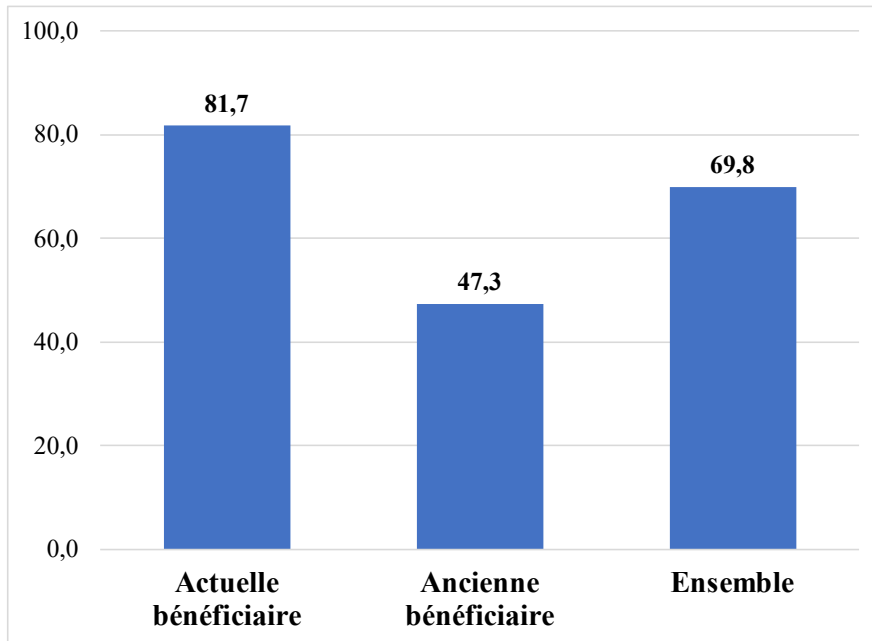
Figure 59 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La répartition en fonction du statut du bénéficiaire montre que 81,7% des bénéficiaires actuelles participent aux clubs TUSEME contre seulement 47,3% pour les anciennes bénéficiaires comme l'indique la Figure 60.

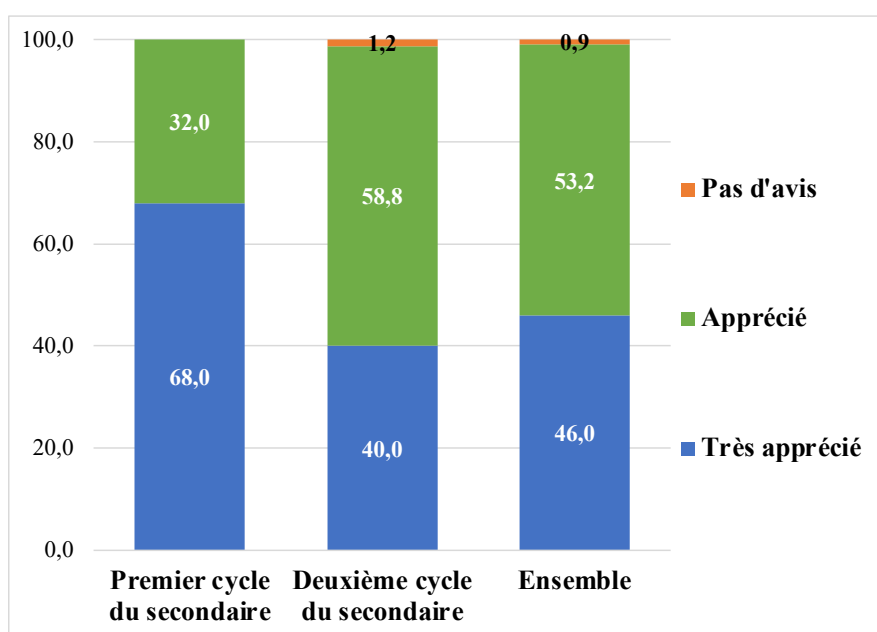
Figure 60 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) selon le statut du bénéficiaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les club TUSEME sont largement appréciés, avec 99,1% des répondants exprimant une opinion positive, comme illustré sur la Figure 61 ci-après. Parmi eux, 46% sont particulièrement enthousiastes quant à cette initiative. Ces chiffres soulignent l'impact remarquable et l'adhésion fervente aux clubs TUSEME.

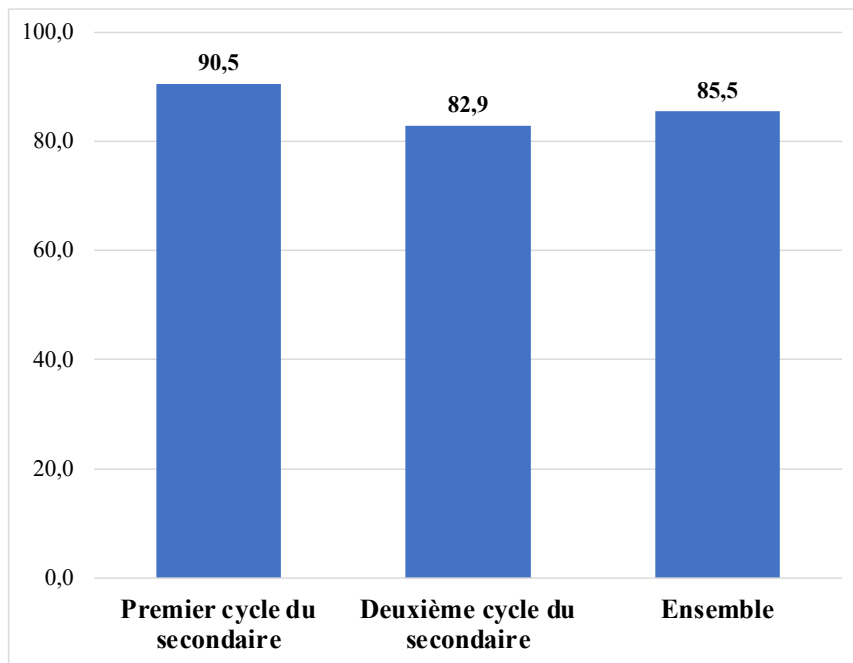
Figure 61 : Niveau d'appréciation des clubs TUSEME (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La proportion de filles ayant reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école est significative, atteignant 85,5% dans l'ensemble comme illustré dans la Figure 62. On observe que cette proportion est légèrement plus élevée au premier cycle du secondaire, atteignant 90,5% tandis qu'au deuxième cycle du secondaire, elle reste notable, s'élevant à 82,9%.

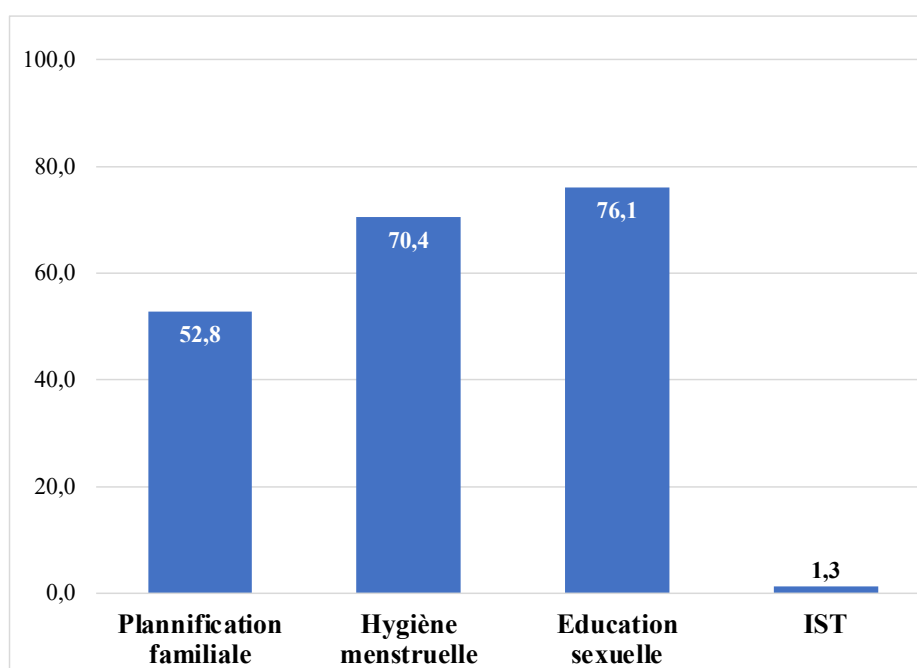
Figure 62 : Proportion de filles ayant reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Parmi les aspects de la santé sexuelle et reproductive (SR), les informations que les filles ont reçues se concentrent principalement sur l'éducation sexuelle (76,1%), suivie de près par l'hygiène menstruelle (70,4%) et la planification familiale (52,8%), Figure 62. Il est cependant préoccupant de constater que les informations sur les infections sexuellement transmissibles (IST) ont reçu une attention particulièrement limitée, avec seulement 1,3% des filles ayant reçu des formations dans cette catégorie.

Figure 63 : Domaine de la SR dans lequel les filles ont reçu de l'information à l'école (%)



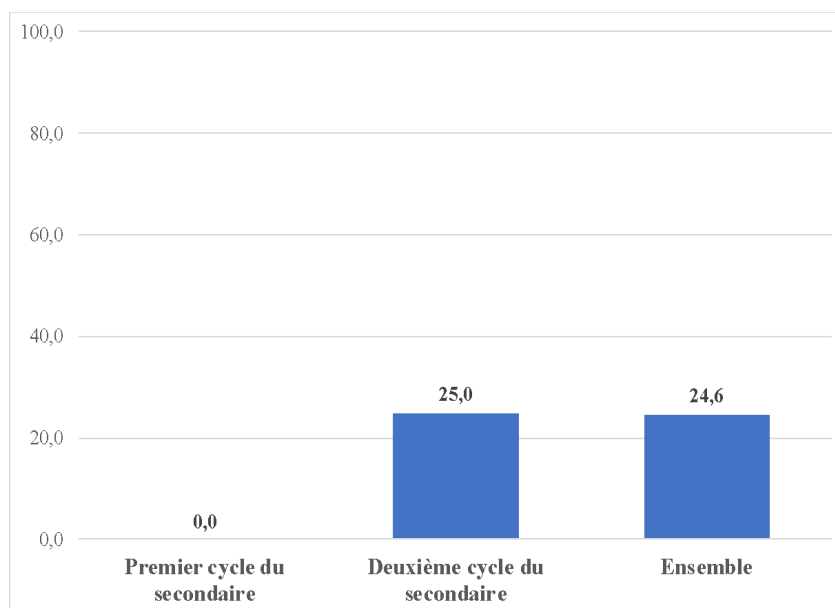
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.5.1.3. Matériel d'apprentissage intégrant le genre

Cette analyse vise à évaluer la qualité et la quantité des matériels/supports pédagogiques sensibles au genre, ainsi que leur utilisation par les enseignants pour promouvoir un apprentissage intégrant le genre. Or, une faible proportion d'enseignants, soit (24,6%), dispose de tels matériels. Cette proportion fluctue significativement entre le deuxième cycle du secondaire (25%) et le premier cycle du secondaire où aucun enseignant interrogé ne possède de supports pédagogiques axés sur le genre, comme le montre la Figure 64. Les matériels/supports pédagogiques sensibles au genre n'existent pas. Les livres et bancs disponibles en classe sont insuffisants et ne tiennent pas compte des spécificités liées au genre. Le témoignage ci-dessous illustre de manière explicite cette situation :

« On n'a pas vraiment de matériels didactiques appropriés à une pédagogie sensible au genre. Le peu qu'on a, tous les élèves le partagent ; ce qui fait que les élèves ne peuvent pas assimiler les leçons comme ils devraient le faire. » (Enseignant, lycée de Kibenga).

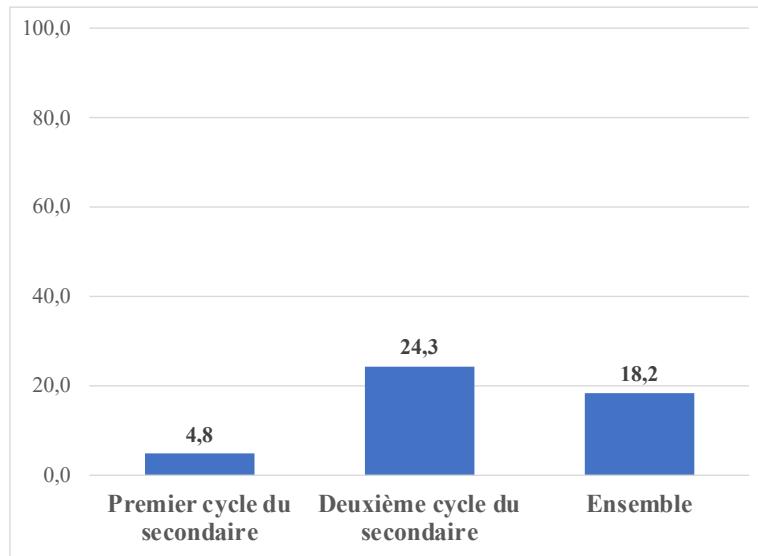
Figure 64: Proportion des enseignant.e.s disposant des matériels/supports pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La proportion de filles affirmant que leur établissement dispose de manuels ou de supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les genres est globalement faible, s'élevant à seulement 18,2% (Figure 65). Cependant, il est intéressant de noter que cette proportion est légèrement plus élevée au premier cycle du secondaire, atteignant 24,3%, par rapport au deuxième cycle du secondaire où elle est de seulement 4,8%.

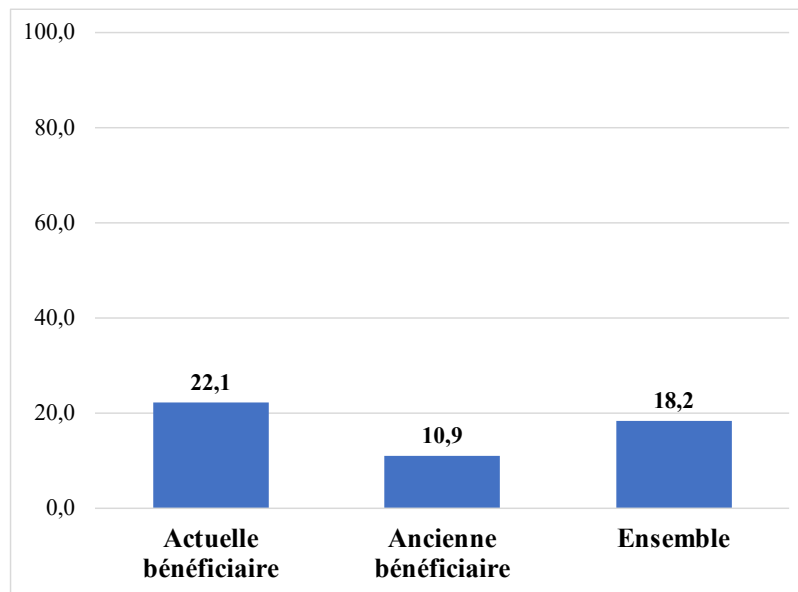
Figure 65 : Proportion de filles affirmant que l'établissement dispose de manuels ou supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les genres (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La proportion de filles affirmant que leur établissement dispose de manuels et/ou de supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les genres varie en fonction de leur statut. Pour les anciennes bénéficiaires, cette proportion est de 10,9%, tandis que pour les actuelles bénéficiaires, elle est plus élevée, atteignant 22,1% comme indiqué à la Figure 66. Cette différence suggère que les récentes initiatives ou programmes semblent avoir un impact positif sur l'accès à des ressources pédagogiques favorisant l'égalité des genres.

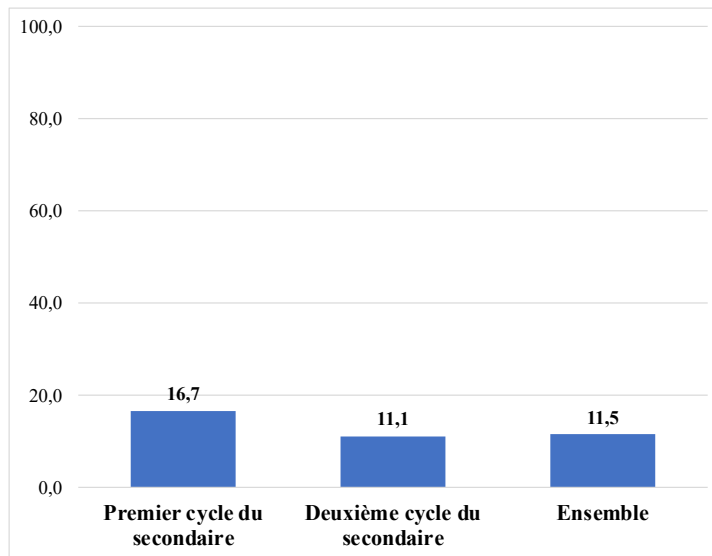
Figure 66 : Proportion de filles affirmant que l'établissement dispose de manuels ou supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les genres (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'introduction de la pédagogie sensible au genre se rapportant sur le matériel d'apprentissage est difficile à réaliser surtout pour les écoles et les enseignants nouvellement bénéficiaires du modèle. C'est dans ce sens que l'analyse des résultats sur les effectifs révèle que les enseignants développant et adaptant les matériels/supports pédagogiques intégrant le genre sont faibles (11,5%) dans l'ensemble des interviewés (Figure 67). Elles sont légèrement supérieures (16,7%) au premier cycle contre (11,1%) au second cycle du secondaire.

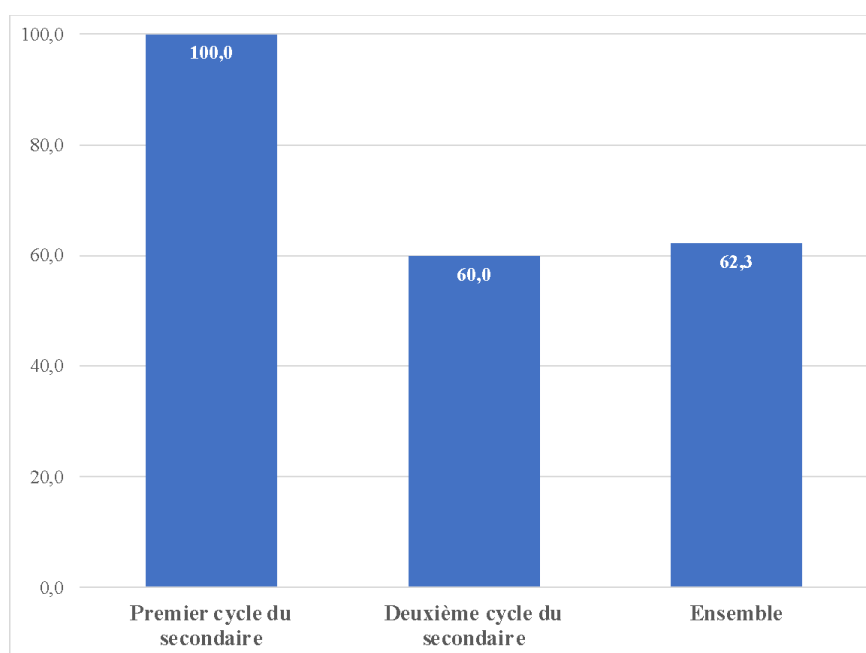
Figure 67: Proportion des enseignant.e.s développant et adaptant les supports pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les résultats de l'analyse des données relatives aux matériels d'apprentissage intégrant la dimension genre révèlent que 62,3 % des écoles enquêtées ne disposent pas d'un nombre suffisant de tables-bancs, avec un taux de 100 % pour le premier cycle du secondaire et de 60 % pour le second cycle du secondaire (Figure 68). Les enseignants interrogés font part de difficultés pour organiser les salles de classe de manière à respecter la dimension genre, en raison du grand nombre d'élèves et du manque de mobilier, notamment de bancs-pupitres.

Figure 68: Proportion d'école ne disposant pas de tables bancs en quantité suffisante (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

A ce propos, il faut noter des difficultés des écoles à disposer les salles de classes tout en respectant la dimension genre comme le fustige les enseignants enquêtés :

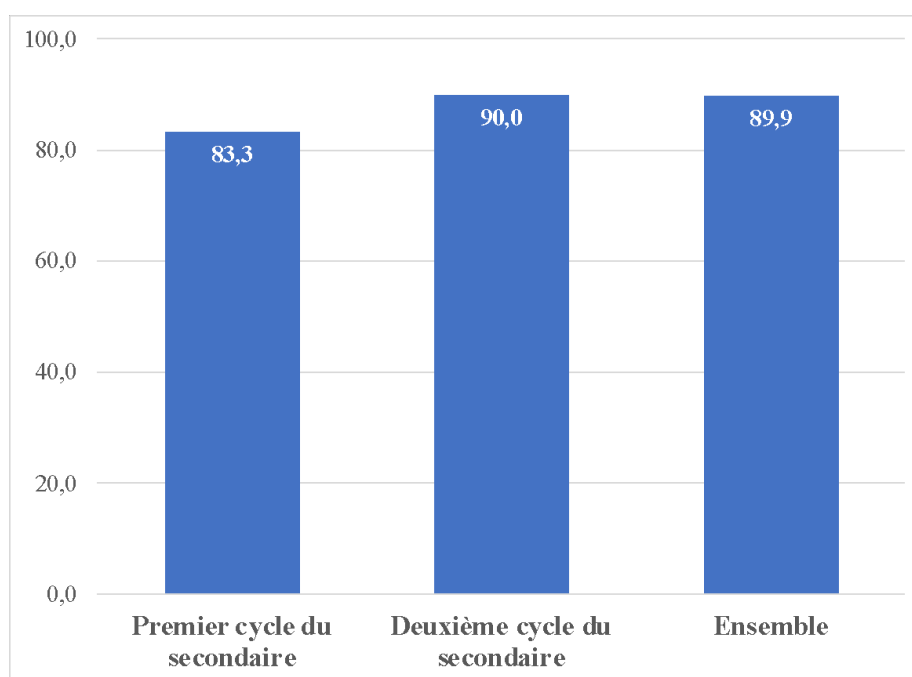
« La disposition de la classe est un peu difficile car nous avons des classes fondamentales qui ont un nombre d'élèves très élevé, une classe peut contenir 150 élèves et cela empêche l'organisation de la classe qui intègre la dimension genre. Toutefois dans les classes post fondamentales, les effectifs des élèves diminuent et il devient facile d'organiser la classe. »(Enseignant au lycée municipal de Cibitoke)

5.5.1.4. Environnement scolaire sensible au genre

L'analyse de l'environnement sensible au genre permet d'apprécier l'état des lieux des écoles enquêtées sur l'existence des infrastructures qui respectent la dimension genre mais également la capacité de ces écoles à procurer aux apprenants et apprenantes un environnement d'apprentissage adapté et sécurisant surtout pour les filles.

La majorité des écoles sondées, soit 89,9% ou 9 écoles sur 10, possèdent des toilettes séparées pour les élèves. La Figure 69 montre que presque toutes ces écoles garantissent la confidentialité pour les élèves, qu'ils soient garçons ou filles. Toutefois, cette tendance fluctue entre le 2nd cycle du secondaire, où 90% des écoles offrent des toilettes séparées, et le 1er cycle du secondaire, où ce pourcentage est de 83,3%.

Figure 69: Proportion d'école disposant toilettes fonctionnelles séparées filles et garçons (%)

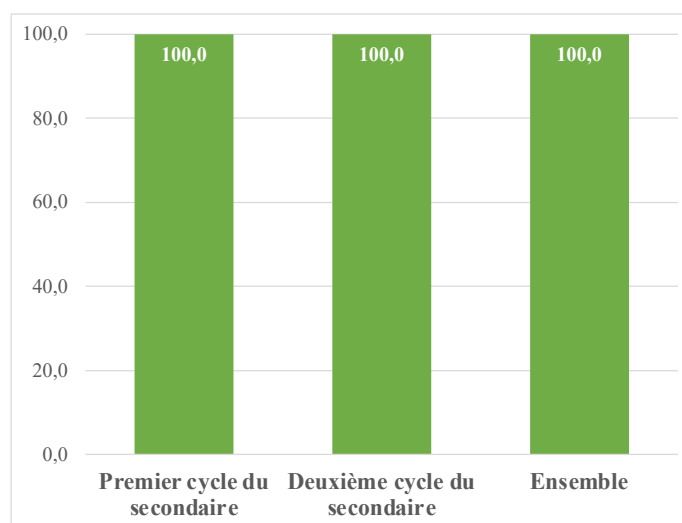


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La totalité des filles interrogées affirment que les toilettes dans leurs écoles sont séparées de celles des garçons (Figure 70). Cela démontre un engagement envers l'égalité des sexes et le respect des besoins spécifiques des élèves de chaque genre. Comme le soutien le propos suivant :

« Concernant les infrastructures sensibles au genre, les toilettes sont séparées pour les filles et garçons, elles se trouvent en peu plus loin des salles de classe, il y a des savons pour se laver les mains après le passage aux toilettes et des poubelles pour la gestion de l'hygiène menstruelle. » (Enseignante, Lycée Municipal de Gikungu).

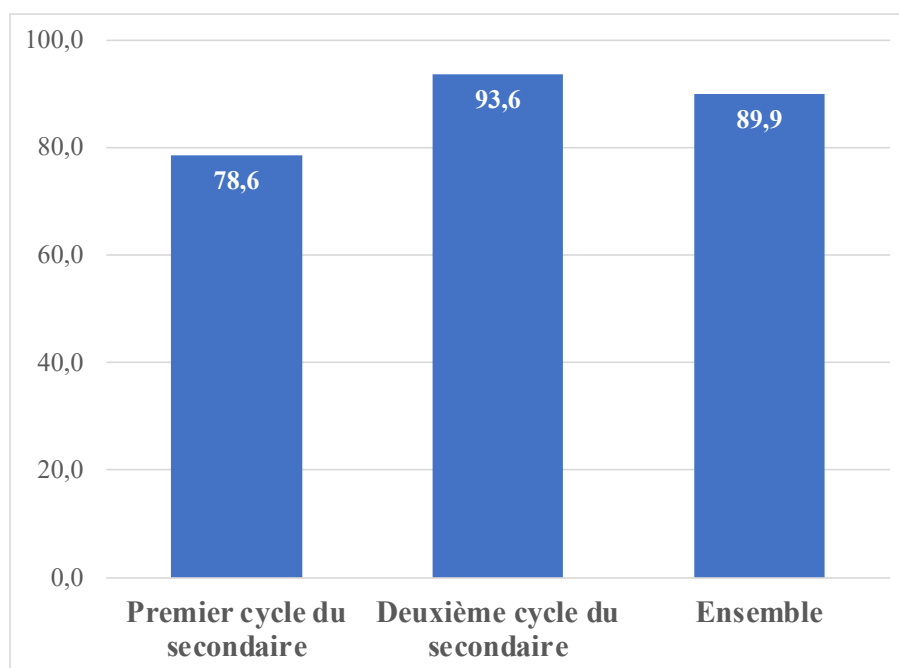
Figure 70 : Proportion de filles soutenant que les toilettes sont séparées de celles des garçons (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La proportion de filles utilisant les toilettes de l'école est en grande partie importante, s'élevant à 89,9% dans l'ensemble (Figure 71). Cependant, il est intéressant de noter qu'il existe une différence entre les niveaux d'enseignement, avec une utilisation moins fréquente des toilettes au premier cycle du secondaire (78,6%) par rapport au deuxième cycle (93,6%).

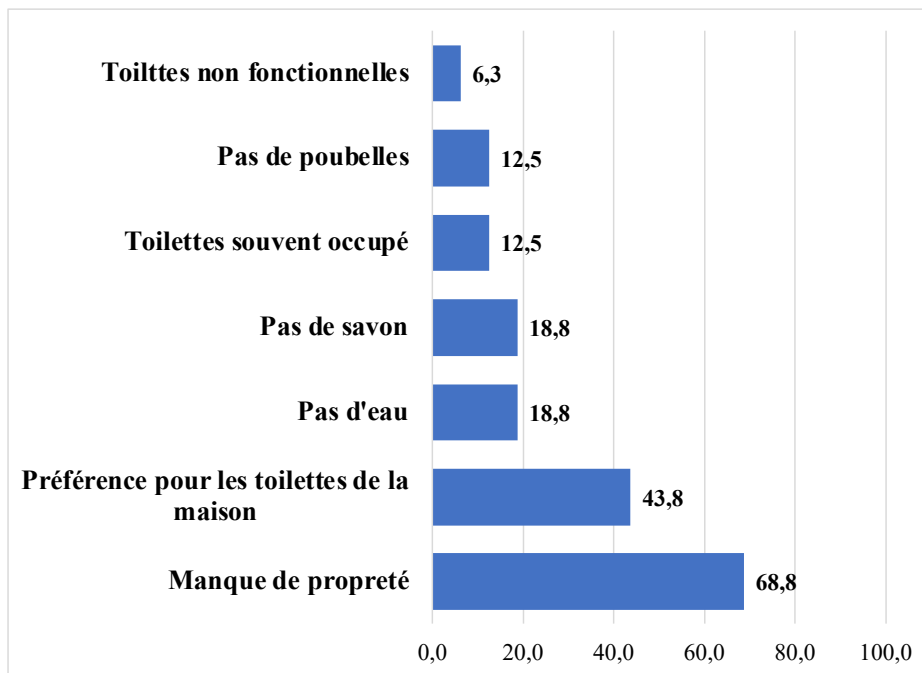
Figure 71 : Proportion de filles utilisant les toilettes de l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Parmi les motifs qui dissuadent les filles d'utiliser les toilettes de l'école, on retrouve en premier lieu le manque de propreté (68,8%), suivi par la préférence pour les toilettes à domicile (43,8%), ainsi que le manque d'eau et de savon, à part égale et concerne 18,8% des filles qui ne les utilisant pas (Figure 72).

Figure 72 : Raisons de la non utilisation des toilettes (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Ainsi, le témoignage de cette enseignante met en évidence des défis liés aux infrastructures dans le contexte scolaire, révélant des aspects importants de la vie quotidienne des élèves ; elle dit :

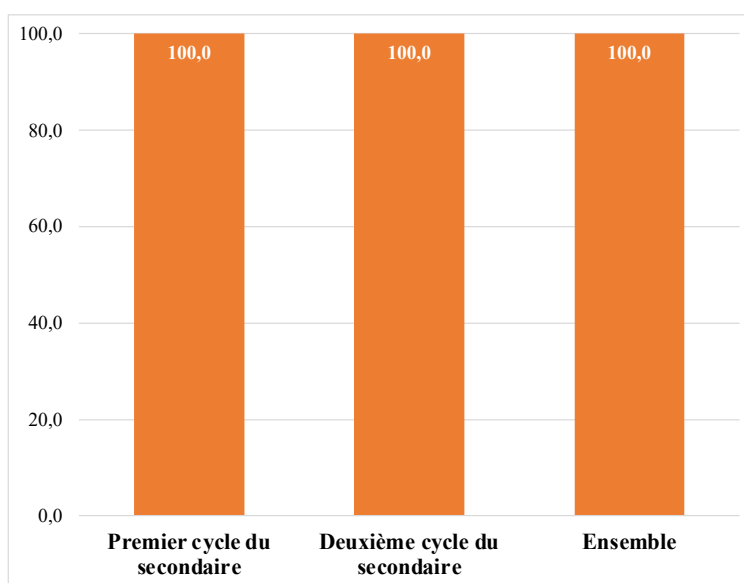
« Il y a un bloc sanitaire pour les garçons et un bloc sanitaire des filles mais elles fonctionnent mal car il n'y a pas de l'eau en permanence. Il n'y a pas des citernes pour la conservation de l'eau utilisable dans les toilettes. Il n'y a pas de l'endroit pour le lavage des mains après l'utilisation des toilettes. C'est vraiment choquant. » (Enseignante, 40 ans, lycée municipal de Kanyosha)

La mention de toilettes séparées pour les garçons et les filles reflète la considération des besoins spécifiques de chaque genre, en accord avec les normes sociales et les préoccupations liées à la vie privée et à la dignité. Aussi, l'enseignante souligne des défis majeurs d'infrastructures dans l'établissement, en mettant en lumière des problèmes tels que le manque d'eau permanente dans les toilettes de l'école, l'absence de citernes et l'absence d'installations pour le lavage des mains. Ces problèmes dépassent le confort et soulignent des inégalités d'accès aux ressources de base,

illustrant des lacunes dans la gestion des infrastructures scolaires et mettant en évidence des défis sociétaux plus larges liés à l'éducation et à la santé des élèves.

Ainsi, la totalité des chefs d'établissements et enseignants interviewés confirment que les écoles ciblées de l'enquête ne disposent pas d'infirmierie dans les proportions de 100% au niveau du premier cycle qu'au second cycle du secondaire (Figure 73). L'absence d'accès aux services de santé de premier secours porte atteinte considérablement à l'apprentissage et à la sécurité des élèves. En effet, lorsqu'ils tombent malades, ils sont souvent laissés à même le sol ou devant le bureau du directeur.

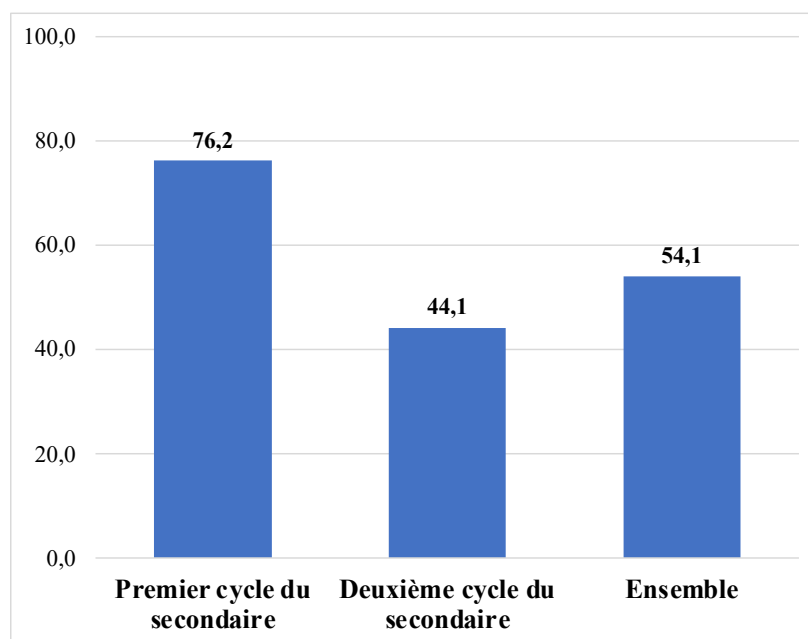
Figure 73: Proportion d'école ne disposant pas infirmerie (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La présence de cantines scolaires au sein des écoles présente des variations significatives. Dans l'ensemble, la proportion de filles affirmant la présence d'une cantine scolaire est de 54,1% (Figure 74). Cependant, cette proportion est nettement plus élevée au premier cycle du secondaire, atteignant 76,2%, tandis qu'elle est sensiblement plus basse au deuxième cycle du secondaire, s'établissant à 44,1%.

Figure 74 : Proportion de filles affirmant la présence d'une cantine scolaire au sein de l'école (%)

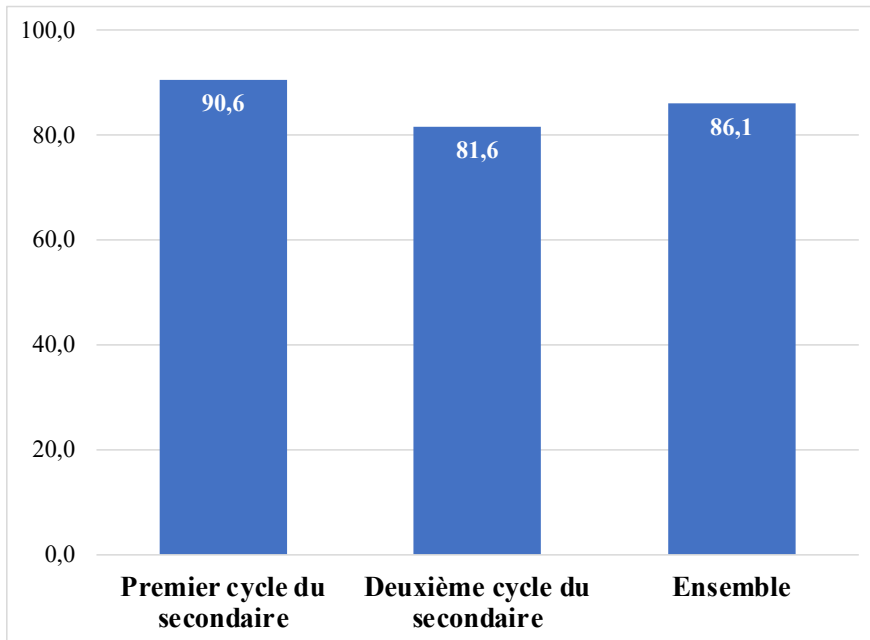


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne la fréquentation de la cantine scolaire, un pourcentage considérable de 86,1% des filles déclarent manger régulièrement à la cantine de l'école (

Figure 75). On observe toutefois une légère différence entre les niveaux scolaires, avec une proportion de 90,6% au premier cycle du secondaire et de 81,6% au deuxième cycle du secondaire.

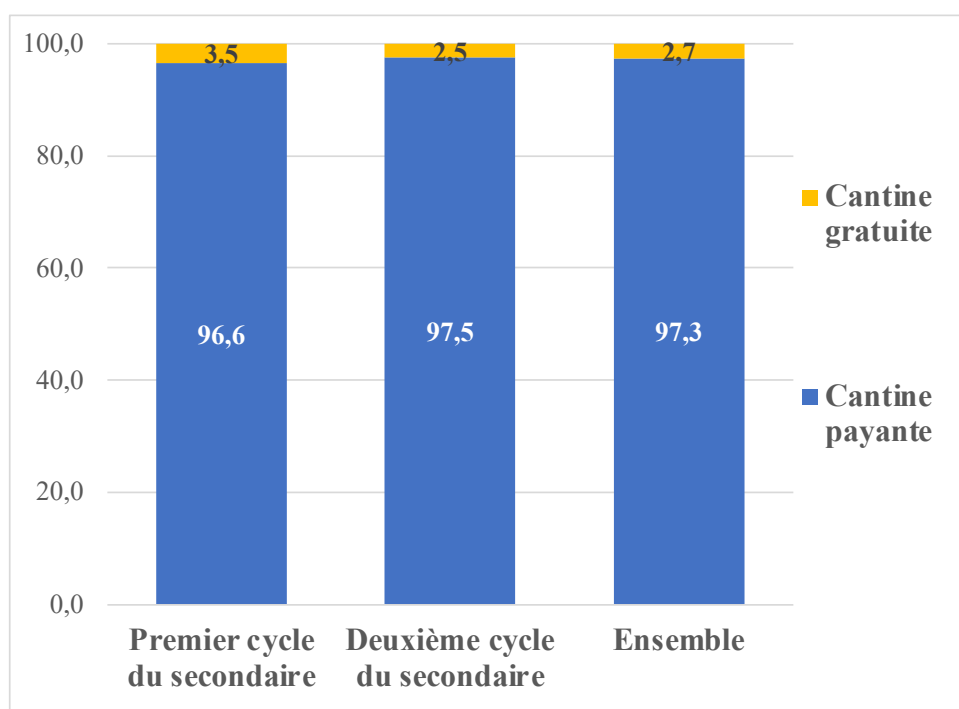
Figure 75 : Proportion de filles fréquentant la cantine (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La majorité des cantines scolaires sont payantes, représentant 97,3% des cas. Seules 2,7% des écoles offrent des cantines gratuites (Figure 76).

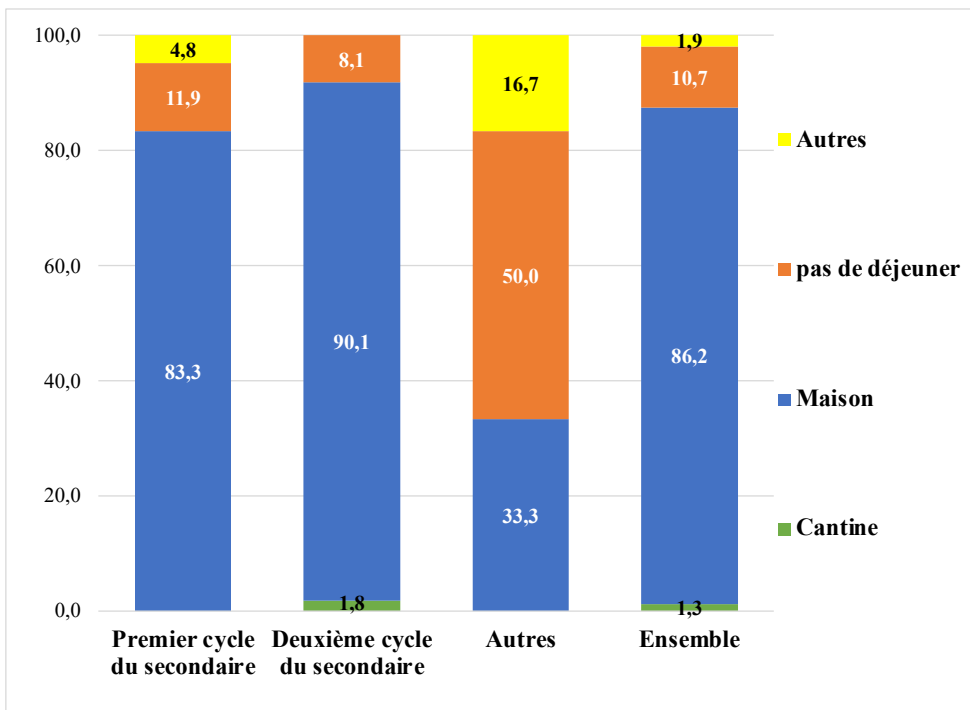
Figure 76 : Gratuité de la cantine scolaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Malgré la présence des cantines dans plus de la moitié des écoles, la majorité des filles (86,2%) préfèrent prendre leur déjeuner à la maison (Figure 77). De plus, il est à noter que 10% des filles ne prennent pas de déjeuner du tout. Ces préférences des élèves soulignent la nécessité d'explorer davantage les raisons qui sous-tendent ces choix, d'autant plus que seulement 1,3% des filles prennent leur déjeuner à la cantine.

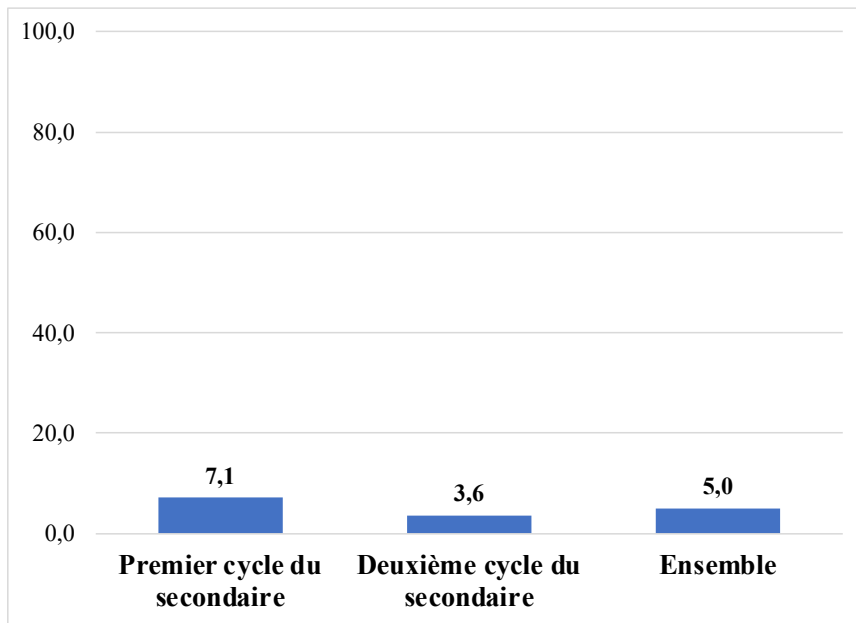
Figure 77 : Lieu ou les filles enquêtées prennent leur repas de midi (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La proportion de filles qui manquent l'école pendant leurs menstrues est relativement faible, elles ne représentent que 5% de l'ensemble des filles interrogées comme illustré dans la Figure 78. Au premier cycle du secondaire, cette proportion atteint 7,1%, mais au deuxième cycle du secondaire, elle diminue significativement à seulement 3,6%.

Figure 78 : Proportion de filles ne venant pas à l'école lors des menstrues (%)

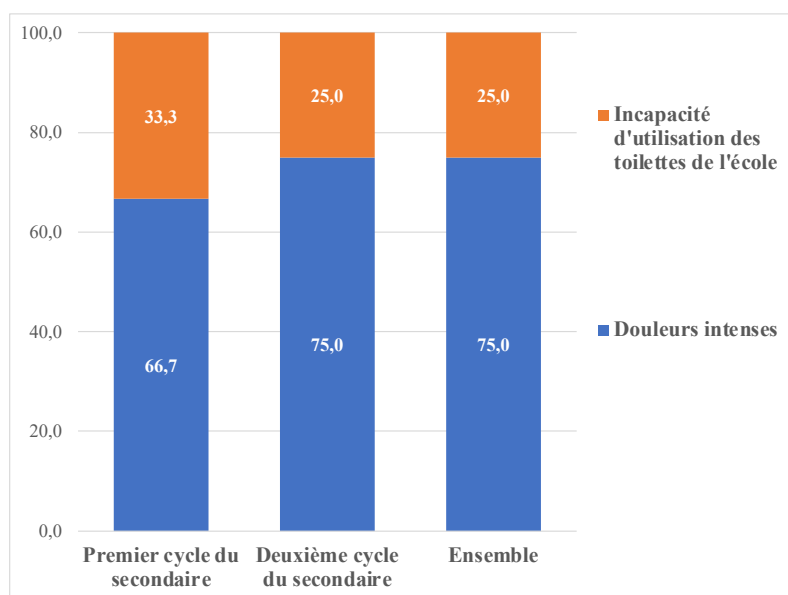


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La principale raison pour laquelle les filles n'assistent pas à l'école pendant leurs menstrues est la douleur intense, citée par 75% des répondantes (Figure 79). On observe également, mais dans une moindre mesure, l'incapacité à utiliser les toilettes de l'école, mentionnée par 25% des filles. Il y a aussi l'absence d'infirmières comme nous cité dans le verbatim du Préfet du Lycée Municipal de Musaga :

«Les élèves qui tombent malade au moment des cours reçoivent du paracétamol pour calmer la douleur et/ou baisser la température car l'école ne disposant d'infirmierie. » (Préfet du Lycée Municipal de Musaga)

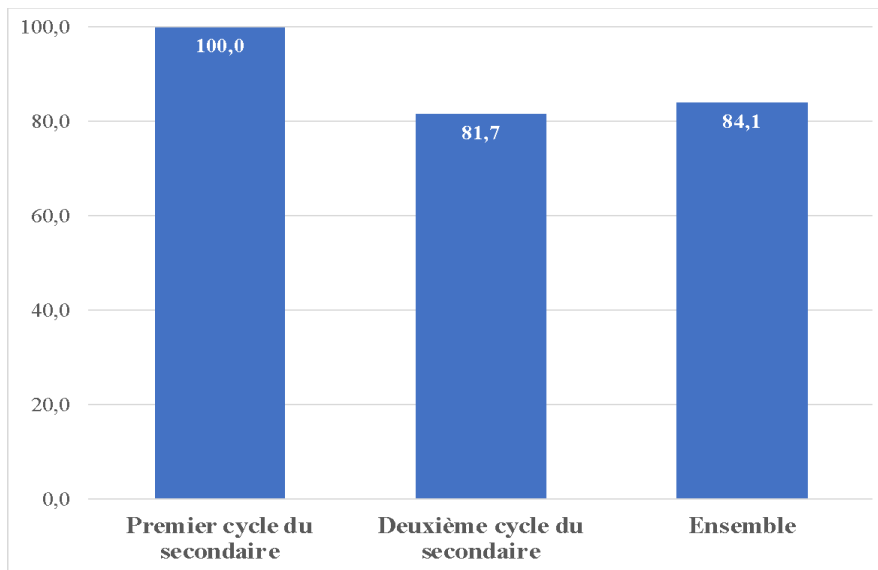
Figure 79 : Raisons du non venue lors des menstrues (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Contrairement à l'absence de l'infirmerie dans les établissements scolaires ciblés par l'enquête, les chefs d'établissements et les enseignants interviewés confirment que leurs écoles disposent d'une boîte à pharmacie dans les proportions de 84,1% dans l'ensemble (Figure 80). La proportion de chefs d'établissements et les enseignants partageant cet avis varie de 100% au niveau du premier cycle du secondaire contre 81,7% du second cycle du secondaire.

Figure 80: Proportion d'école disposant d'une boîte à pharmacie (%)

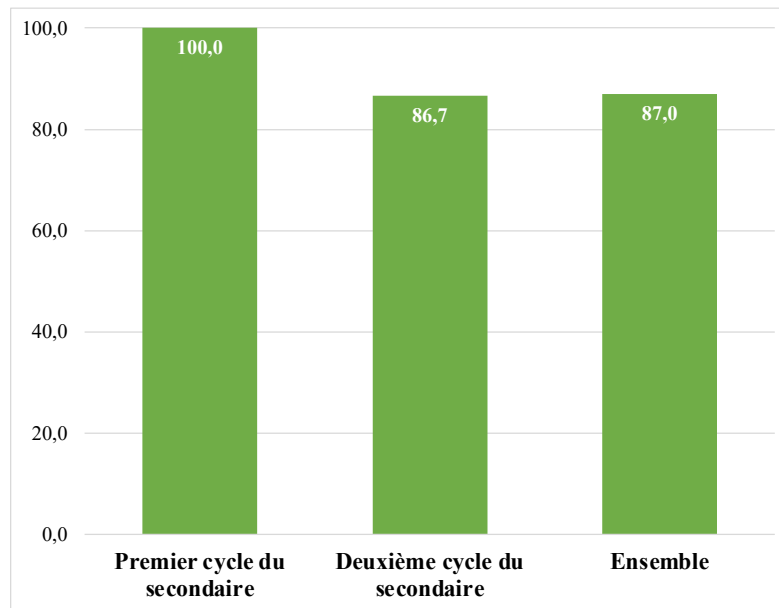


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'analyse des infrastructures scolaires axées sur la sensibilité au genre montre que 87% des écoles sondées possèdent un laboratoire ou un espace spécifique à l'enseignement des sciences et des technologies, comme le démontre la Figure 81. Ce taux est de 100% pour le premier cycle du secondaire et de 86,7% pour le second cycle. Ces données suggèrent une promotion active de l'apprentissage des technologies de l'information et de la communication (TIC) et un accès facilité à l'enseignement scientifique.

Par ailleurs, la sécurité des élèves en milieu scolaire est une responsabilité partagée entre chefs d'établissements, enseignants, et tous les acteurs de la communauté éducative.

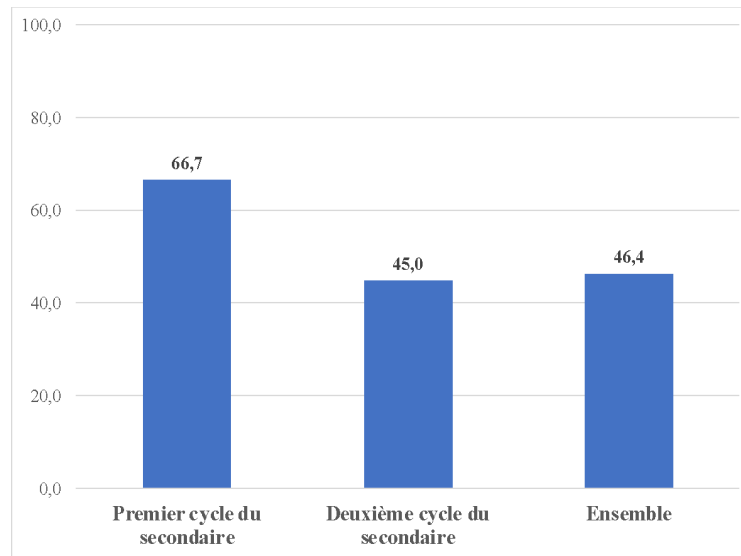
Figure 81: Proportion d'école disposant d'un laboratoire ou espace pour l'enseignement des sciences et technologies (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Cependant, il est important de noter que toute personne qui manque à ses devoirs est passible de sanctions en vertu du statut général des fonctionnaires. Les écoles enquêtées ont mis en place des politiques ou des codes de conduite pour lutter contre les violences basées sur le genre, le harcèlement et la discrimination, bien que leur adoption varie d'une école à l'autre. Dans l'ensemble, la Figure 82 montre que 46,4 % des écoles disposent de telles politiques, avec des proportions plus élevées de 66,7 % au premier cycle du secondaire par rapport à 45 % au second cycle du secondaire. Il est donc recommandé de développer des politiques/codes de conduite visant à garantir la sécurité des élèves en général et des filles en particulier.

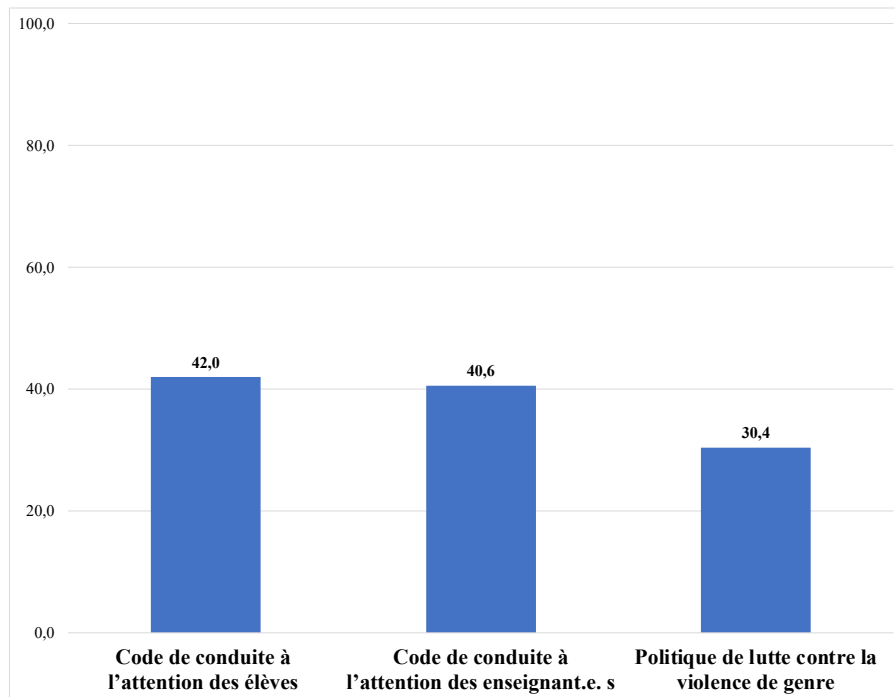
Figure 82: Proportion d'école disposant de politiques ou codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Parmi les codes de conduite élaborés pour la sécurité des apprenants contre les violences basées sur le genre, le harcèlement et la discrimination, le code de conduite à l'égard des élèves (42%) reste la méthode la plus employée pour rendre l'environnement scolaire plus sécurisant comme illustré dans la Figure 83. Ensuite, le code de conduite à l'attention des enseignants 40,6% et la politique de lutte contre la violence de genre 30,4% et enfin les autres codes non spécifiés qui sont de 1,5%.

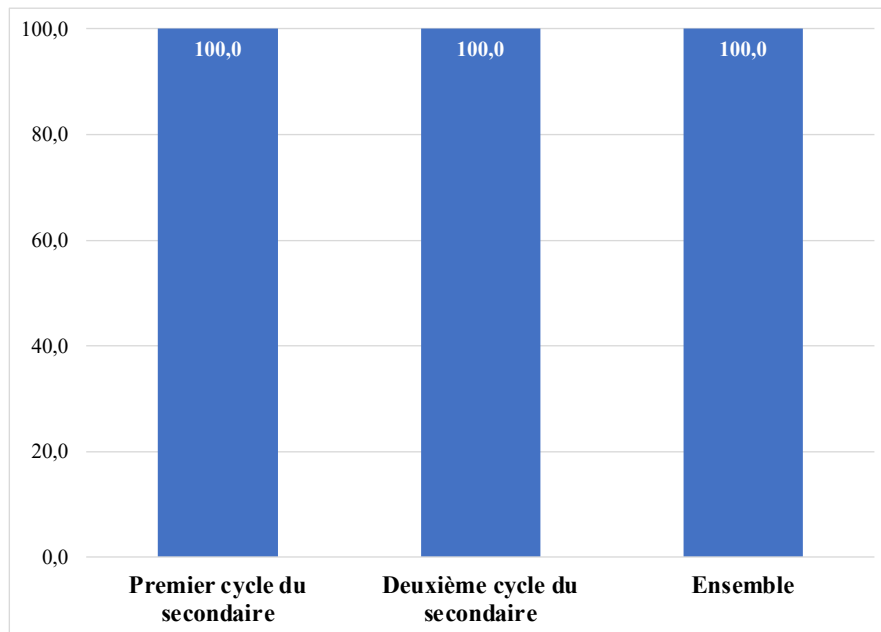
Figure 83: Codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans l'ensemble, tous les enseignants et chefs d'établissements interviewés affirment que les règles sont régulièrement appliquées en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations comme l'indique la (Figure 84) dans le premier cycle du secondaire comme dans le second cycle du secondaire.

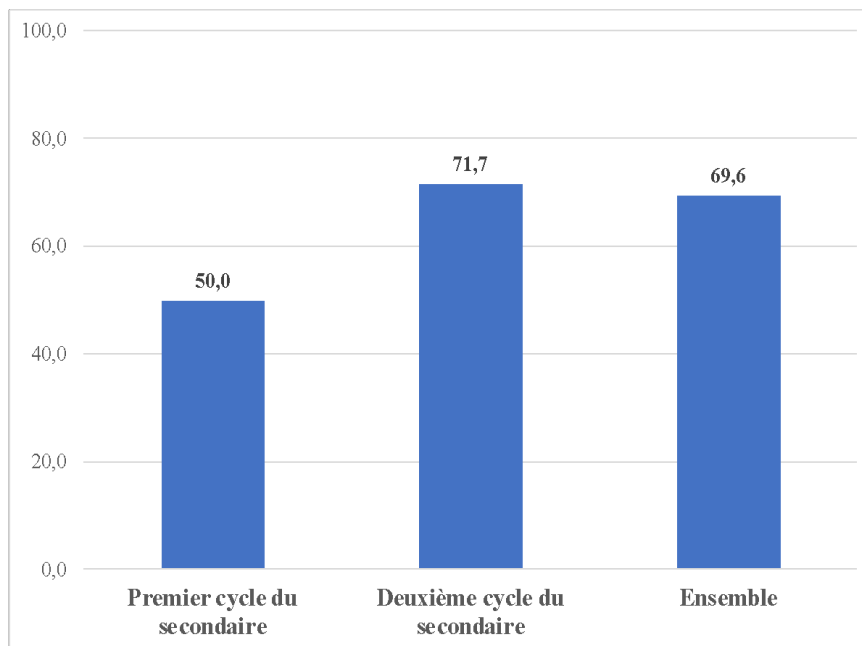
Figure 84: Proportion de chef.fes d'établissements affirmant que les règles sont régulièrement appliquées en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'analyse des données sur l'animation des séances permet d'apprécier le degré dont les enseignants ou chefs d'établissements participent dans la promotion de la réussite scolaire des élèves. En effet, les chefs d'établissements ou enseignants affirment animer des séances de remédiation au profit des élèves en difficulté 69,6% (Figure 85) d'une manière générale. Un nombre important 71,7% de ces enseignants ou chefs d'établissements est au niveau du second cycle du secondaire contre 50% au 1^{er} cycle du secondaire soit une personne sur deux personnes interviewées.

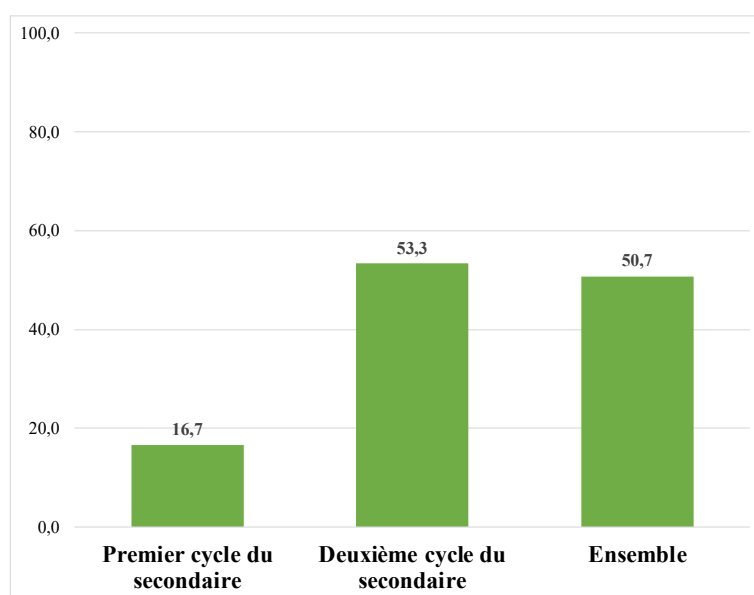
Figure 85: Proportion de chefs d'établissements ou enseignants séances de remédiation au profit des élèves en difficultés (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les résultats indiquent que plus de la moitié des personnes interrogées affirment que les écoles enquêtées disposent d'installations sportives et récréatives, avec une proportion de 50,7 % (Figure 86). Cependant, il convient de noter que cette proportion varie considérablement, passant de 53,3 % dans le second cycle du secondaire à une proportion nettement plus faible de 16,7 % dans le premier cycle du secondaire.

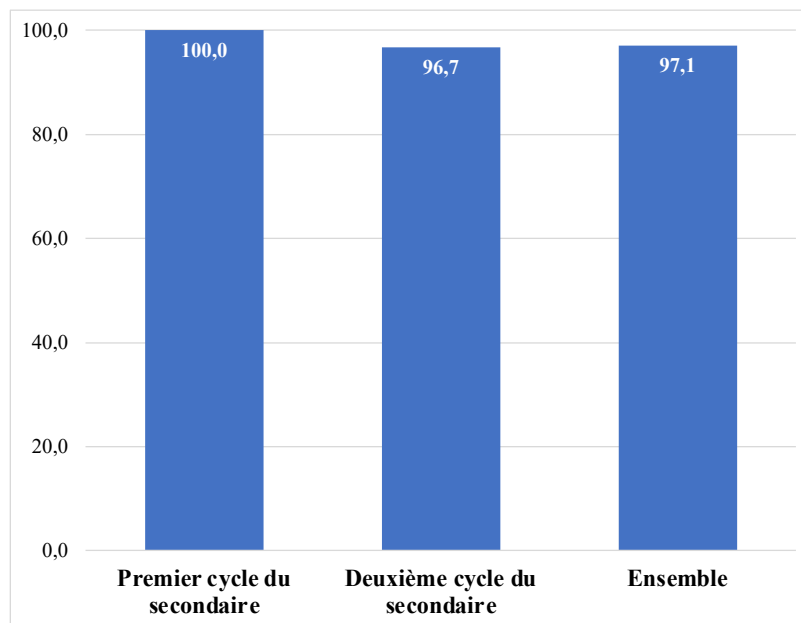
Figure 86: Proportion d'école disposant d'installations sportives et récréatives (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Selon les résultats, pendant la récréation, les élèves filles et garçons partagent les mêmes espaces sportifs et les activités extra-scolaires sans aucune discrimination, comme affirmé par les enseignants enquêtés, dans des proportions globales de 97,1 % (Figure 87). Plus précisément, 100 % des enseignants interrogés au premier cycle du secondaire ont confirmé que les garçons et les filles sont traités de la même manière en ce qui concerne l'accès au sport et aux activités récréatives et extra-scolaires. De plus, 96,7 % des enseignants dans le second cycle du secondaire partagent cette perception d'égalité en ce qui concerne les activités sportives et récréatives dans l'environnement scolaire.

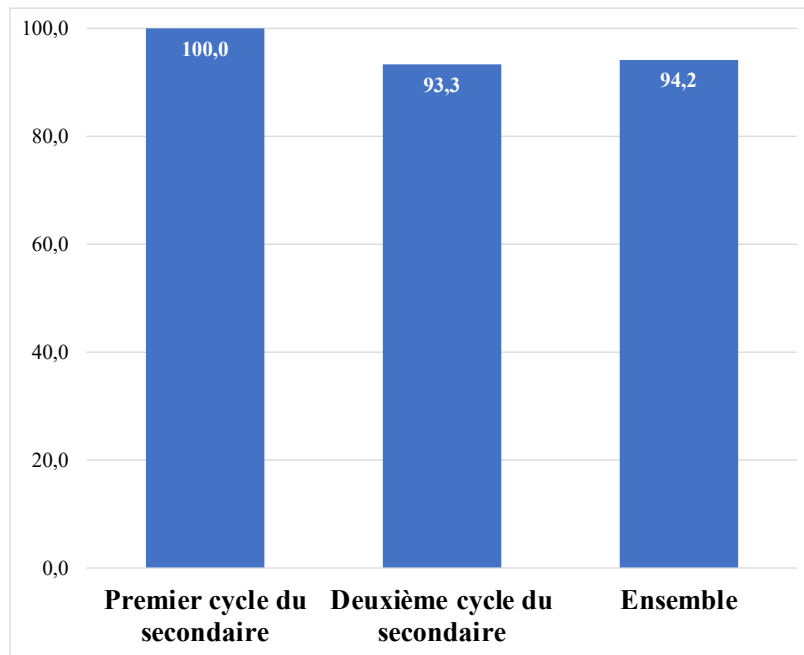
Figure 87: Proportion d'enseignant.e.s affirmant que les filles et les garçons ont un accès égal aux sports et activités extra-scolaires (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Comme l'environnement scolaire constitue un cadre d'éducation et d'apprentissage, les élèves doivent se sentir en sécurité et surtout les filles, afin de pouvoir participer aux diverses activités éducatives et d'apprentissage. En effet, les résultats de la Figure 88 révèlent que 94,2% des enseignants enquêtés sont sensibilisés sur la sécurité des filles avec 100% au premier cycle du secondaire et 93,3% au second cycle du secondaire.

Figure 88: Proportion d'enseignant.e.s et du personnel de l'école sensibilisés à la sécurité des filles (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En effet, des efforts institutionnels sont déployés pour assurer la sécurité des filles à l'école, mettant en avant la sensibilisation du personnel enseignant à cette question. L'inclusion de tous les enseignants dans cette sensibilisation suggère une norme culturelle institutionnelle axée sur la sécurité des filles comme nous pouvons le noter dans les d'une enseignante de 44 ans au Lycée Municipal de Mutanga :

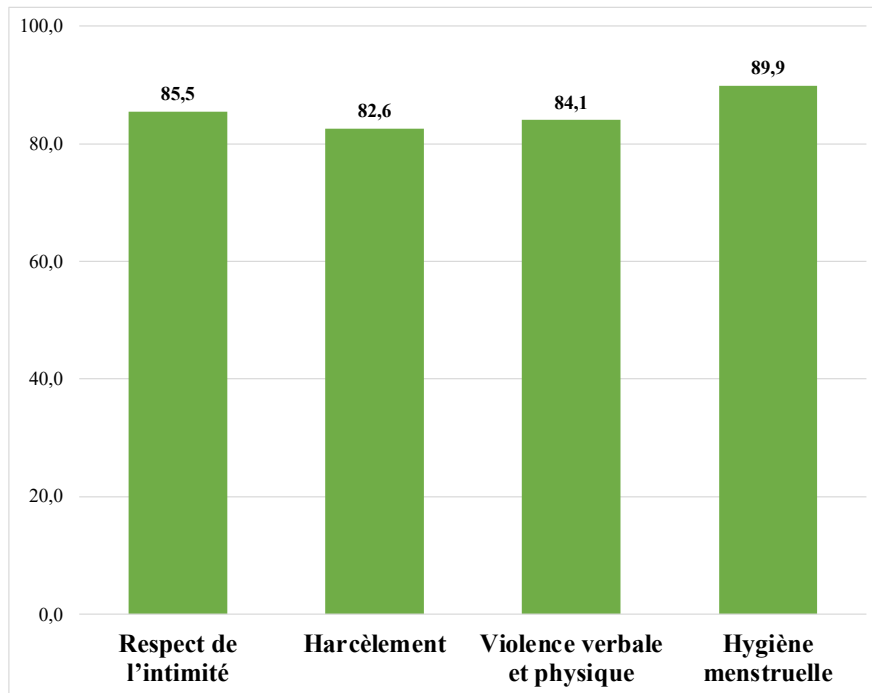
« Le personnel de l'école est sensibilisé pour assurer la sécurité des filles au sein de l'école. Et là, je dirai que tous les enseignants sont sensibles à cela. Nous avons aussi des tantes et oncles ».
(Enseignante, 44 ans, lycée municipal de Mutanga)

L'enseignante souligne la référence aux "tantes et oncles" ; ce qui indique également la présence de figures de soutien, renforçant le réseau social de l'école. Cette initiative reflète la réponse de l'école aux préoccupations plus larges de la société concernant la sécurité des filles et la création d'un environnement éducatif inclusif.

Dans la même logique de sensibilisation des enseignants sur la sécurité des élèves et en particulier celle des filles, quelques aspects sont pris en compte dans un but de renforcement de capacité de ces enseignants. Ainsi, l'hygiène menstruelle est l'aspect sur lequel les enseignants sont beaucoup plus sensibilisés (89,9%) comme l'indique la Figure 89, suivi par le respect de l'intimité (85,5%), la violence verbale et physique (84,1%) et le harcèlement (82,6). Cependant, on note que même si la sensibilisation des enseignants sur la sécurité des filles dans

l'environnement scolaire n'est pas effective, les aspects faisant l'objet de sensibilisation sont pertinents.

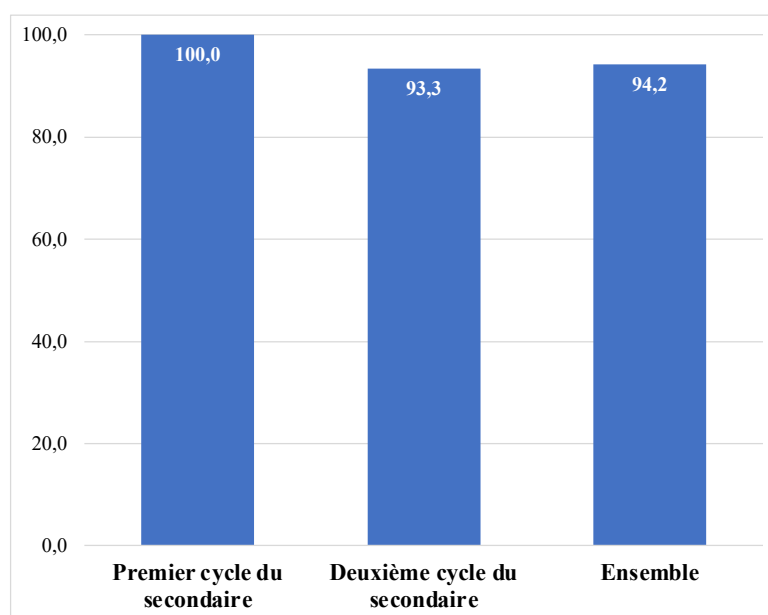
Figure 89: Aspects sur lesquels les enseignant.e.s sont sensibilisé.e.s (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 90 indiquent que, en plus des aspects mentionnés précédemment, les enseignants interrogés ont également été sensibilisés à la lutte contre les Violences Basées sur le Genre (VBGMS). Dans l'ensemble, 94,2 % des enseignants interrogés ont déclaré avoir reçu une sensibilisation à la lutte contre les VBGMS. Il est important de noter que tous les enseignants interrogés au premier cycle du secondaire (100 %) affirment avoir été sensibilisés à la lutte contre les VBGMS, tandis que dans le second cycle du secondaire, les proportions d'enseignants sensibilisés dans ce sens sont de 93,3 %.

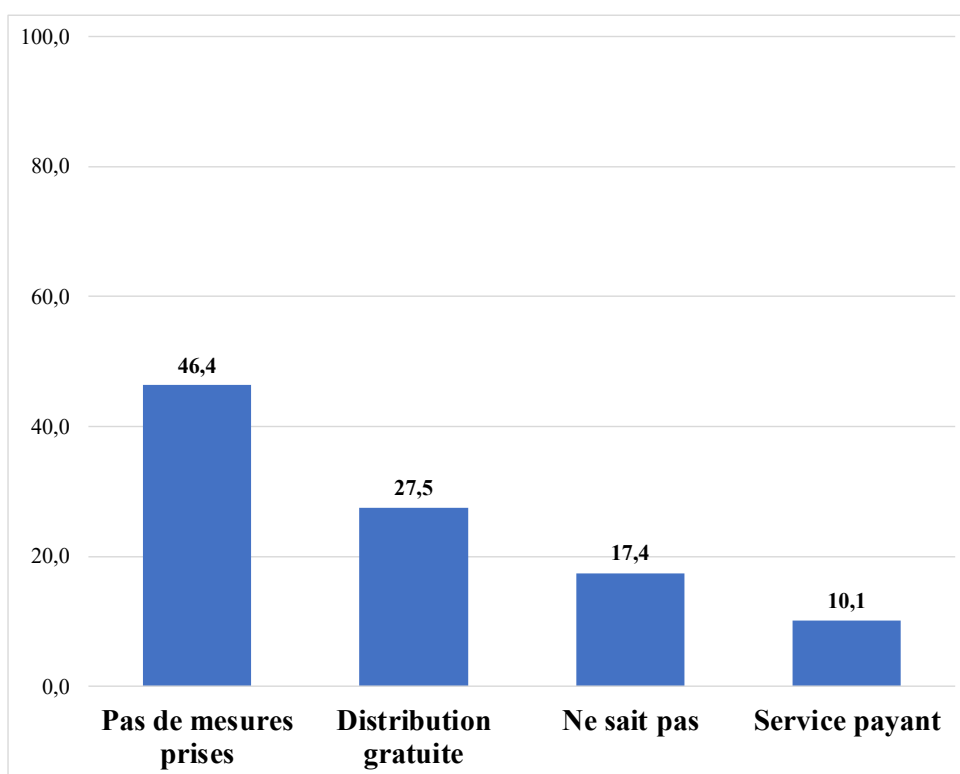
Figure 90 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisé.e.s à la lutte contre les VGMS (Les violences de genre en milieu scolaire) (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les données montrent que, dans le cadre des mesures prises pour rendre l'environnement scolaire favorable au maintien et à la sécurité des filles, des dispositions sont prises pour garantir que les filles aient accès aux serviettes hygiéniques. Par ailleurs, une proportion importante des réponses (46,4 %) indique qu'aucune mesure n'est prise à cet égard (Figure 91). En revanche, 27,5 % des enquêtés déclarent qu'une distribution gratuite de serviettes hygiéniques est assurée pour les filles, tandis que 10,1 % affirment qu'il s'agit d'un service payant. Enfin, 14,7 % des enquêtés n'ont pas d'informations sur l'accès des filles aux serviettes hygiéniques.

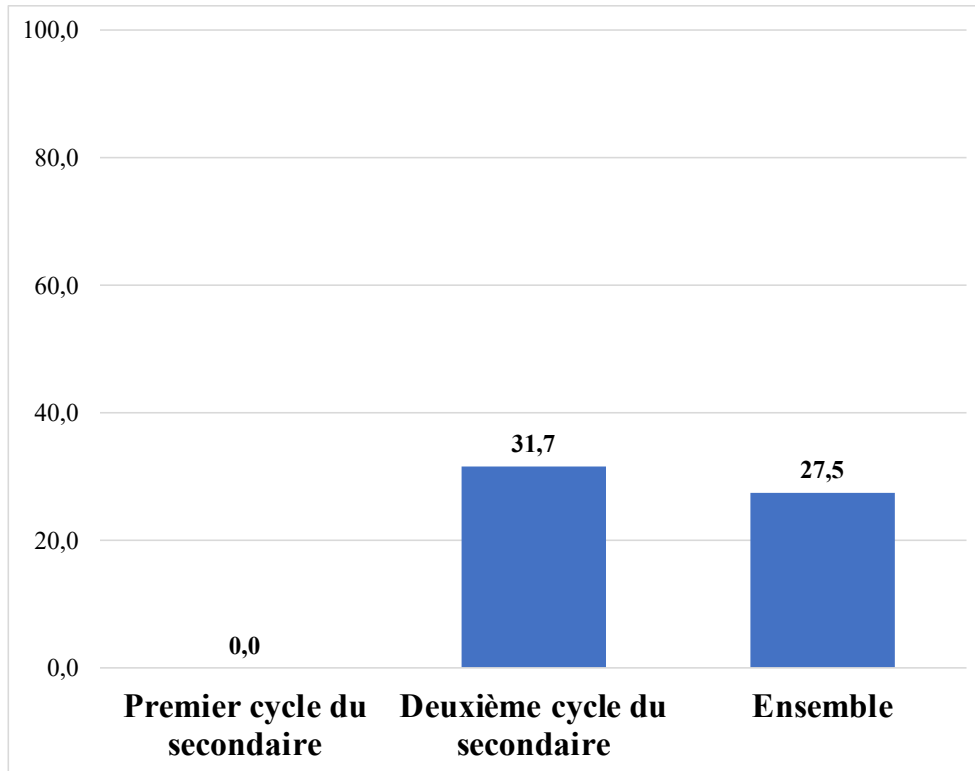
Figure 91: Mesures prises par l'école pour veiller à ce que les filles aient accès aux serviettes hygiéniques (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Par ailleurs, certains enseignants et chefs d'établissement disposent d'un dispositif de signalement et de prise en charge psychosociale et sanitaire des enfants victimes de violence. Dans l'ensemble, 27,5 % des chefs d'établissement et enseignants de l'échantillon d'enquête déclarent posséder un tel dispositif, avec une proportion de 31,7 % dans le second cycle du secondaire (Figure 92). Cela indique une certaine sensibilité à la protection et au bien-être des élèves, en particulier en ce qui concerne les enfants victimes de violence.

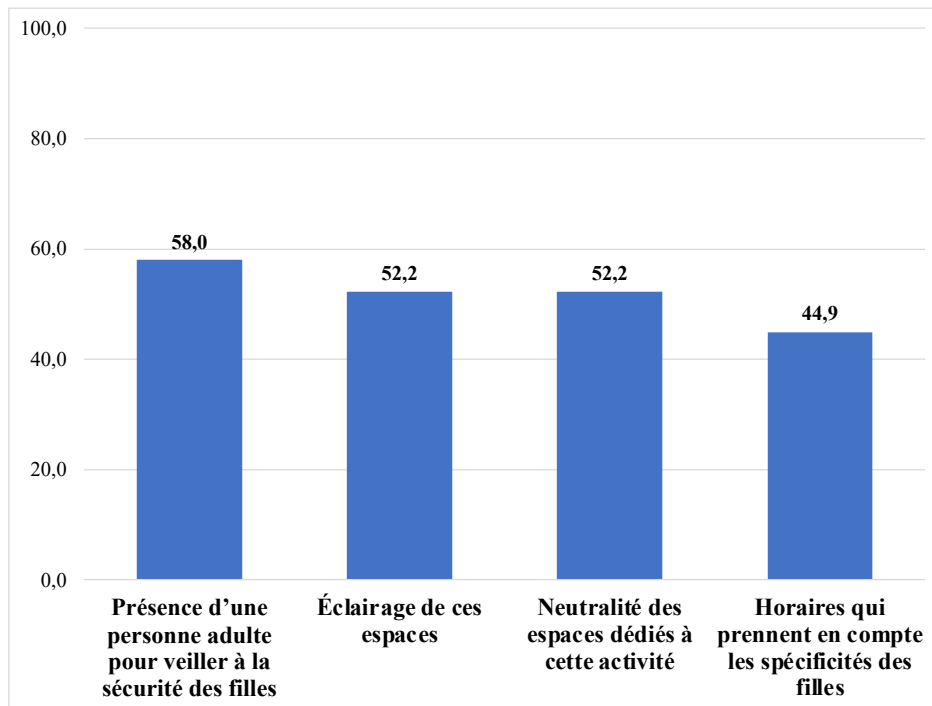
Figure 92: Proportion de chef.fes. d'établissement ou enseignant.e.s déclarant avoir un dispositif de signalement et de prise en charge psychosociale et sanitaire des enfants violentés (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Il est positif de noter que les écoles prennent des mesures pour assurer la sécurité des filles lors des séances d'accompagnement scolaire. Environ 58 % des écoles ont mis en place la présence d'une personne adulte pour veiller à la sécurité des filles, ce qui constitue la principale mesure. De plus, environ 52,2 % des écoles accordent de l'importance à la neutralité des espaces dédiés à ces activités et à l'éclairage des espaces. Plus de quatre cinquième (44,9%) des écoles tiennent compte de la spécificité des filles en répartissant les horaires pour garantir leur sécurité (Figure 93). Ces mesures visent à créer un environnement d'apprentissage sûr et propice à la réussite des filles à l'école.

Figure 93: Dispositifs pris en tenant compte de la sécurité des filles pour les séances d'accompagnement scolaire (%)



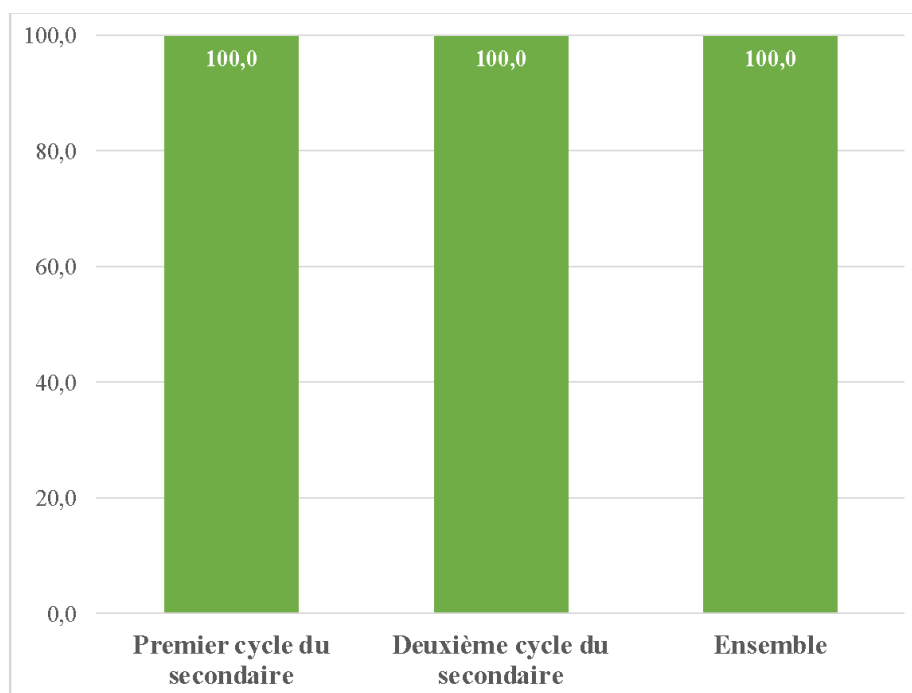
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.5.1.5. Implication de la communauté

L'analyse des résultats sur l'implication de la communauté renseigne sur la participation de la communauté dans la gestion de l'école et de sa contribution dans la promotion de l'enrôlement, du maintien et de la réussite scolaire. Le Comité de Gestion de l'École (CGE) est l'une des structures de gouvernance de l'école donnant accès aux membres des communautés de participer dans la prise des décisions.

Selon les données de la Figure 94, toutes les écoles enquêtées dans le cadre du projet disposent de cette structure à 100% que ce soit au niveau du premier cycle ou du deuxième cycle du secondaire.

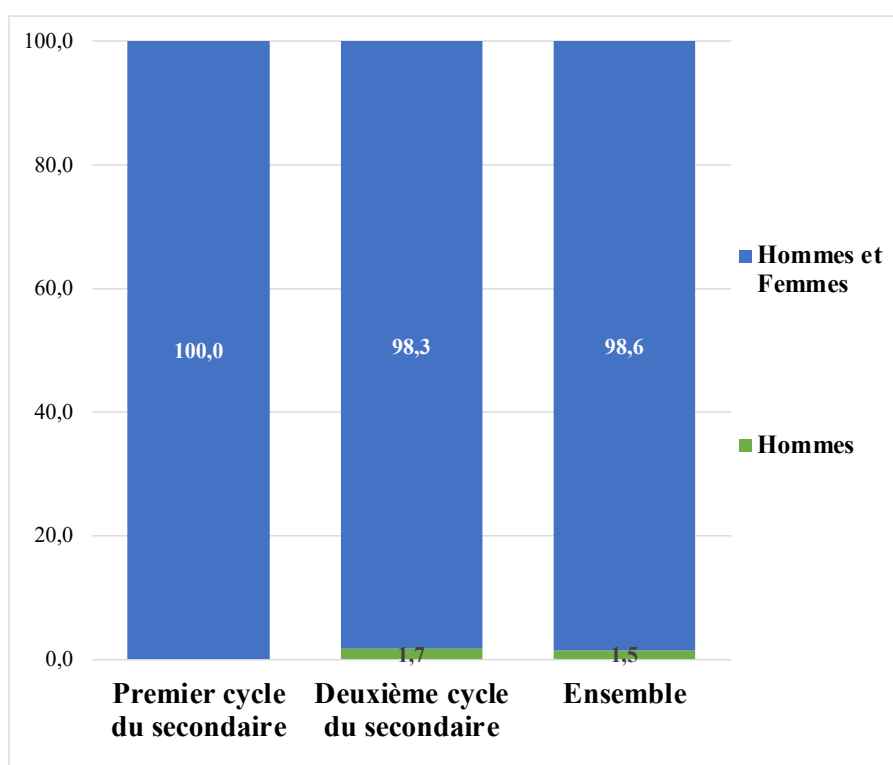
Figure 94: Proportion d'école ayant un Comité de Gestion de l'École (CGE) fonctionnel (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Selon la Figure 95, la grande majorité des Comités de gestion de l'école (CGE) sont mixtes (98.6%), c'est-à-dire composés à la fois d'hommes et de femmes, dans toute la zone d'étude. Cette composition mixte des CGE reflète un engagement en faveur de l'égalité des sexes et de la participation de tous les membres de la communauté, quel que soit leur genre, dans la gestion de l'école. Cela renforce l'idée que la dimension genre est respectée et que la communauté travaille ensemble pour promouvoir l'éducation et la réussite scolaire des élèves, en particulier des filles.

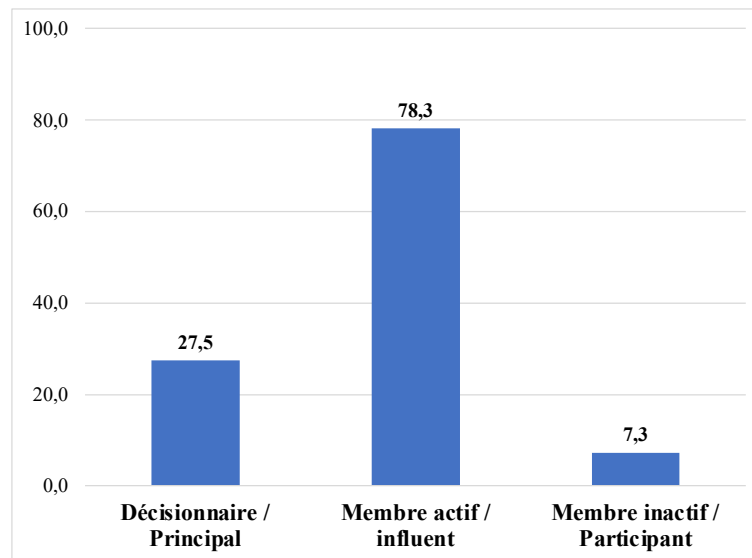
Figure 95: Composés du CGE par sexe selon le niveau d'enseignement (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les données indiquent que bien que les Comités de gestion de l'école (COGES) soient mixtes, les données de la Figure 96 montrent que les hommes ont des rôles importants quant à la prise de décision. Pour dégager les postes des femmes dans les COGES, trois niveaux de postes de responsabilités ont été considérés. Il s'agit du poste décisionnaire principal, membres actifs ou influents et les membres inactifs/participants. En effet, les résultats montrent que les femmes sont plus nombreuses à occuper des postes de membres influents ou actives (78,3%) mais minoritaires aux postes de décisionnaire principal et membres inactifs/ participant respectivement de 27,5% à 7,3%. L'analyse de ces données révèle la domination des hommes dans la sphère de prise de décision. Toutefois, les femmes ne sont pas exclues car elles sont majoritaires parmi les membres influents et actifs.

Figure 96: Postes occupé par les femmes au sein du COGES (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

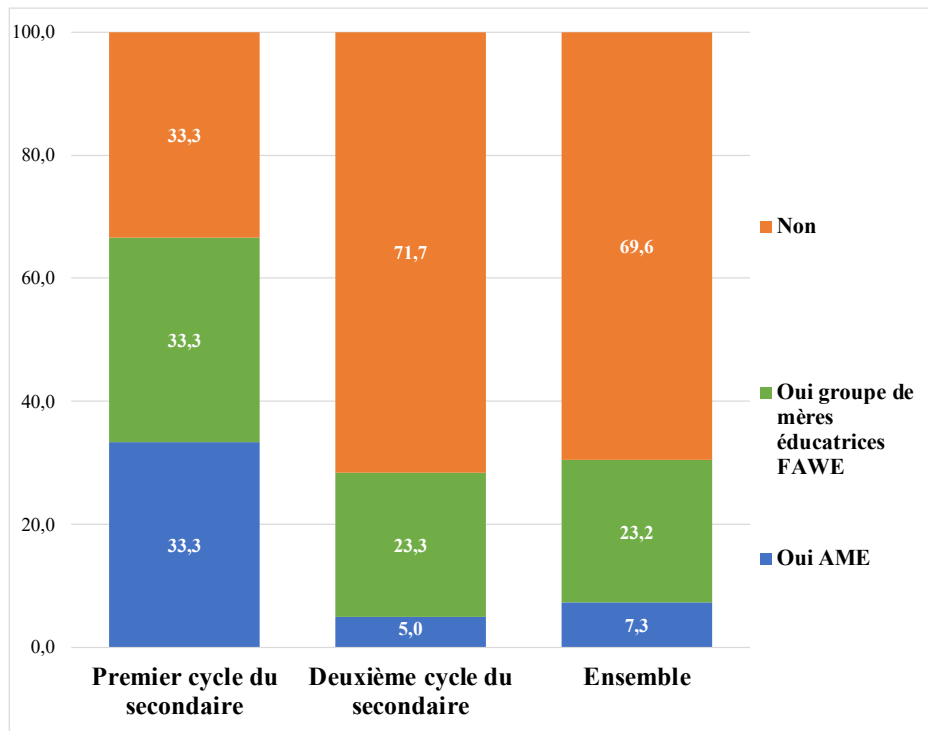
Au regard des résultats obtenus selon la Figure 97, plus de la moitié des écoles enquêtées ne possèdent pas l'association du type mères d'élèves ou groupes de mères éducatrices fonctionnelles de FAWE. Dans l'ensemble, 23,2% des répondants confirment l'existence des associations du type groupe de mères éducatrices FAWE et 7,3% des répondants confirment l'existence des Associations de mères d'élèves alors que 69,6% des répondants déclarent la non existence des associations de ce genre.

Dans le premier cycle, la proportion des répondants soutenant l'existence des associations du type mères d'élèves et l'existence des groupes des mères éducatrices de FAWE sont respectivement de l'ordre de 33,3% pour les deux. Un tiers de ces derniers affirment qu'aucune de ces deux types d'association n'existe dans son école.

Au niveau du deuxième cycle du secondaire, seuls 5% des répondant.e.s déclarent qu'il y'a une AME dans l'établissement contre 23,3% qui confirment la présence d'un groupe des mères éducatrices FAWE. Plus de deux tiers (71,7%) témoignent de l'absence d'une AME et d'un groupe de mères éducatrices FAWE.

Les répondants à propos des associations des mères d'élèves (AME) et celles des groupes des mères éducatrices fonctionnelles de FAWE constituent la moitié des répondants affirmant la non existence des associations de ce genre au niveau de leurs écoles.

Figure 97: Existence d'une association de mères d'élèves (AME) ou groupes de mères éducatrices fonctionnelle (%)

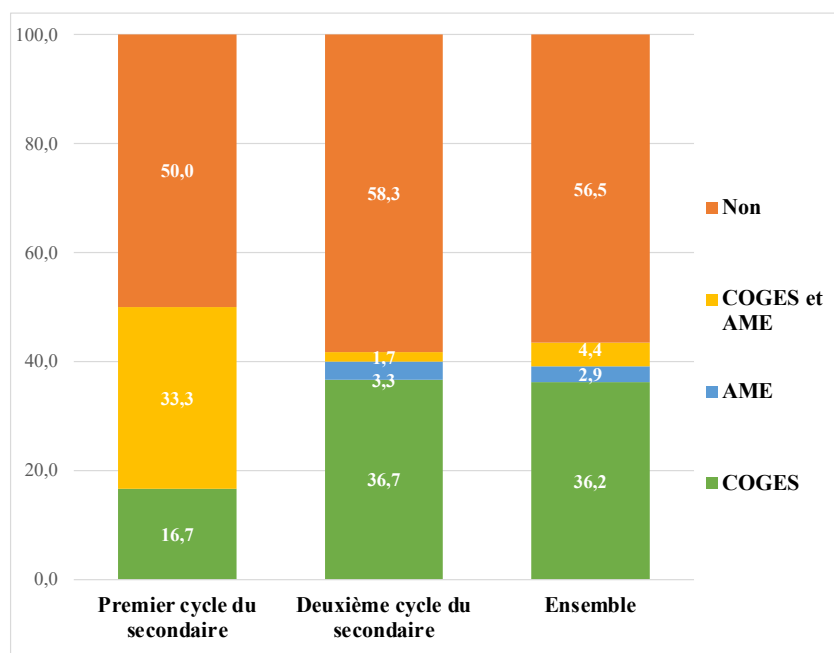


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 98 révèle que 56,5% des répondants affirment que les CGE ou AME ne sont pas impliqués dans l'élaboration des politiques et programmes intégrant la dimension genre au profit de l'école contre 36,2% des répondants enquêtés indiquant le contraire. Seuls 2,9% attestent que l'AME est impliquée dans ce processus. La moitié des répondants au niveau du premier cycle contre 58,3% des répondants au deuxième cycle estiment que les CGE et les AME ne sont pas impliqués dans l'élaboration des politiques intégrant la dimension genre au sein de l'école.

Par ailleurs, 36,7% des enquêtés au niveau du deuxième cycle du secondaire estiment que les CGE sont impliqués dans l'élaboration des politiques et des programmes intégrant la dimension au profit de l'école alors que dans le premier cycle 16,7% estiment que les CGE sont impliqués.

Figure 98: Implication du CGE ou de l'AME dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école (%)

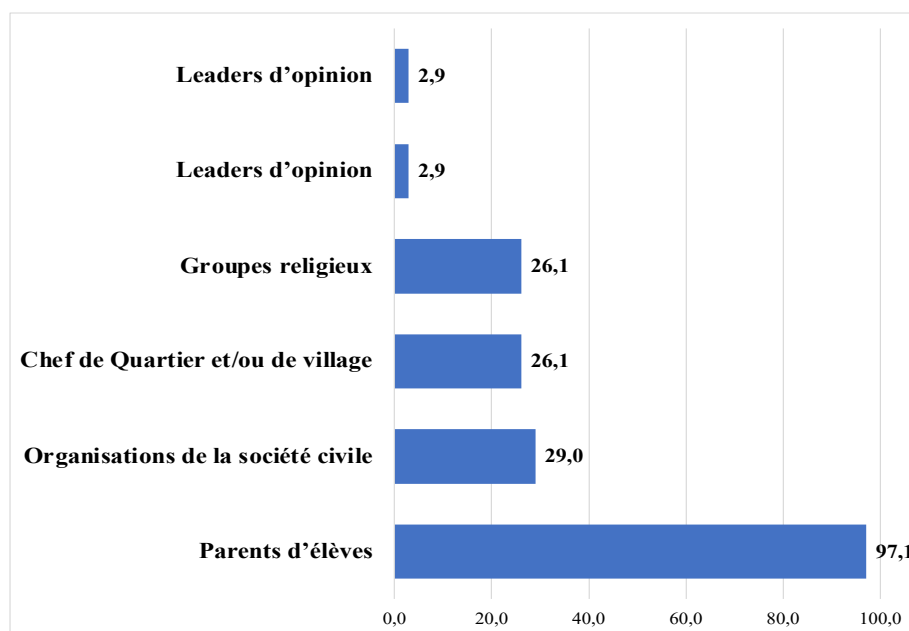


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les résultats de la Figure 99 confirment le postulat que le rôle d'enrôlement et de maintien des filles à l'école dans la communauté revient principalement aux parents. En effet, 97,1% des répondants estiment que les parents d'élèves sont des acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école. Les organisations de la société civile, les chefs de quartier et/ou de village, les groupes religieux sont respectivement considérés par 29%, 26,1%, 26,1% des enquêtés comme étant les acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans la communauté.

Les relais communautaires sont appréciés par 15% des enquêtés comme étant des acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans les communautés alors que les leaders d'opinion sont appréciés à 2,9% des enquêtés. Ce résultat traduit que les parents jouent énormément le rôle d'enrôlement et de maintien des filles à l'école et bénéficie des appuis minimales provenant de certains acteurs au niveau de la communauté dont la société civile, les groupes religieux, ainsi que les chefs des quartiers.

Figure 99: Les acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans la communauté (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Ainsi, le témoignage suivant de ce préfet des études met en lumière le rôle actif des parents dans le contexte éducatif. Il souligne le rôle actif des parents dans la vie éducative en contribuant financièrement aux enseignants vacataires et en participant à la sensibilisation sur la prévention des grossesses en milieu scolaire. C'est ce que révèle les propos de ce préfet d'études :

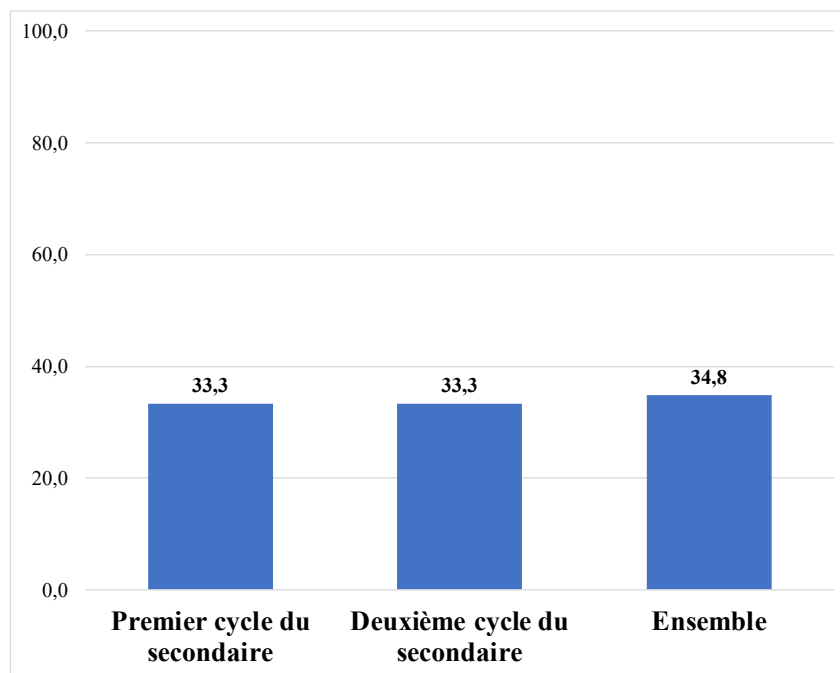
« Les parents contribuent d'abord aux paiements des frais des enseignants vacataires, ils contribuent également à la sensibilisation des élèves pour éviter les grossesses en milieu scolaire suite à la non maîtrise de leur sexualité. » **(Préfet des études au lycée municipal Gikungu)**

Cette collaboration reflète une approche holistique de l'éducation, où les parents sont considérés comme des partenaires clés dans la création d'un environnement éducatif équilibré. Cela met en lumière l'interconnexion des sphères sociale et éducative, soulignant la capacité des institutions éducatives à répondre aux préoccupations sociétales plus larges.

Comme précédemment développé, la Figure 100 marque des corrélations importantes avec le précédent graphique quant à l'appui de certains acteurs à l'éducation des filles. Plus d'un tiers (34,8%) des chef.fes d'établissement / enseignant.es confirment l'existence des mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles. La proportion chef.fes. d'établissements /

enseignant.e.s témoignant de l'existence de mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles reste invariable quel que soit le niveau d'enseignement. Ce constat corrobore les données ci-haut explorées.

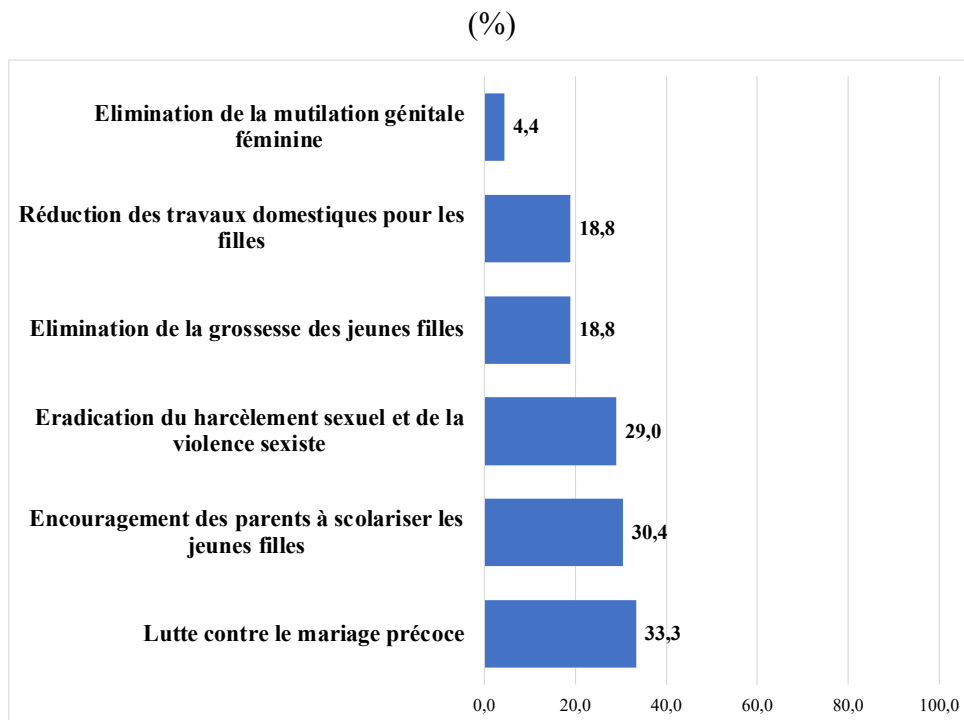
Figure 100: Proportion de chef.fes. d'établissements / enseignant.e.s confirmant l'existence de mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'adoption de diverses mesures pour promouvoir l'éducation des filles illustre l'engagement des acteurs communautaires en faveur de la cause des femmes et des filles. La Figure 101 montre que parmi ces initiatives, certaines reçoivent une plus grande approbation que d'autres. Notamment, les mesures contre le mariage précoce (33,3%), celles incitant les parents à scolariser leurs filles (30,4%), et celles visant à éliminer le harcèlement sexuel et la violence basée sur le genre (29%) sont particulièrement appréciées. En revanche, les efforts pour éradiquer les mutilations génitales féminine sont perçus comme étant moins significatifs comparativement aux autres.

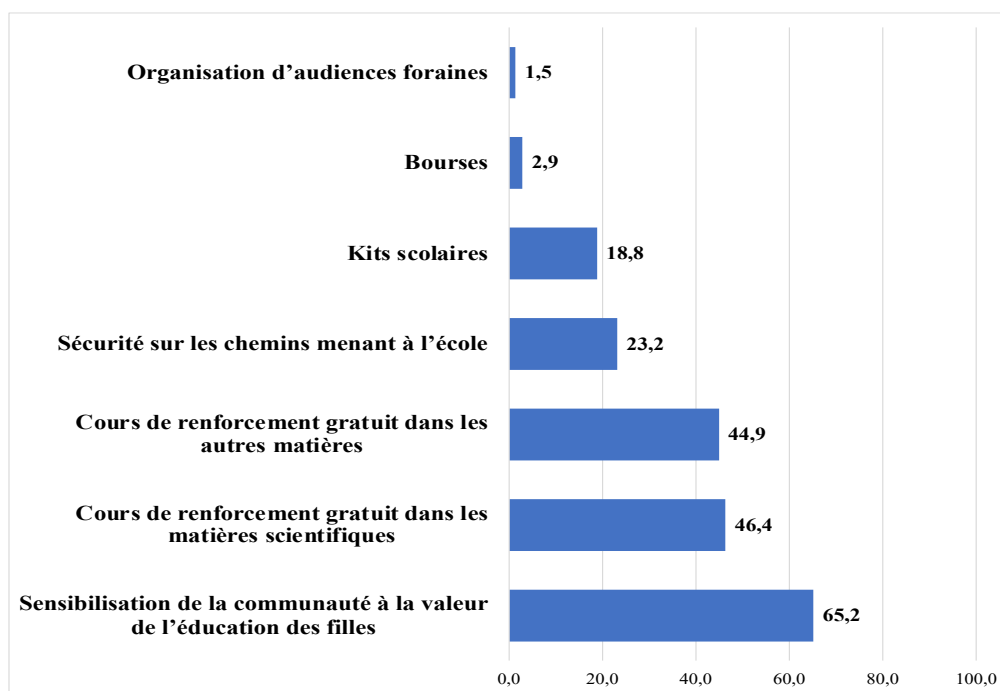
Figure 101: Différentes mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La prise des initiatives au niveau des communautés représente la valeur ajoutée pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (Figure 102). Les initiatives telles que la sensibilisation de la communauté à la valeur de l'éducation des filles (65,2%), les cours de renforcement gratuits dans les autres matières (44,9%), les cours de renforcement des capacités dans les matières scientifiques (46,4%) sont significatives pour l'accès et le maintien des filles à l'école. L'organisation d'audience foraines (1.5%), les bourses d'études (2.9%) et autres (2.9%) contribuent beaucoup moins à l'accès et au maintien des filles à l'école d'audience foraines.

Figure 102: Initiatives prises au niveau de la communauté pour l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

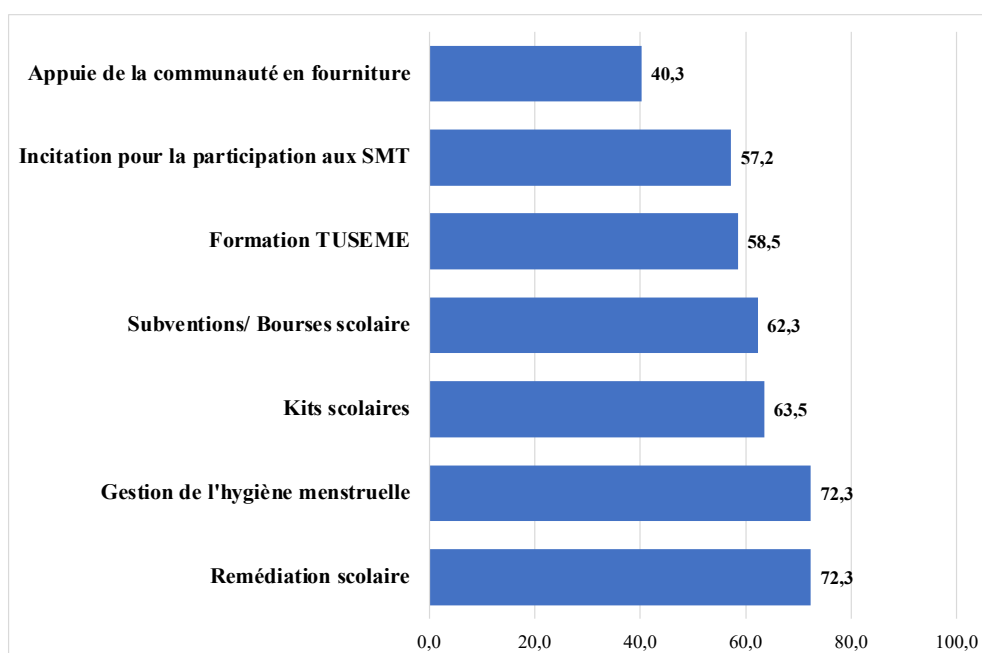
5.5.2. Les composantes ayant les plus fortes performances

L'analyse des données sur les composantes ayant les plus fortes performances permet d'apprécier les pertinences du modèle et d'appréhender les nouvelles stratégies de mise en œuvre en vue de produire des impacts sur les indicateurs principaux, elle permet également de faire le point des améliorations nécessaires pour le renforcement dans ce sens.

5.5.3. Les composantes à renforcer

Le maintien et la réussite des filles à l'école dépend en grande partie de l'environnement scolaire dans lequel elles se situent. Parmi les raisons citées par les filles pour les encourager à rester à l'école, on trouve : la remédiation scolaire (72,3%), la gestion de l'hygiène menstruelle (72,3%), les kits scolaires (63,5%) et les subventions/bourses (62,3%) (Figure 103).

Figure 103 : Besoins des filles enquêtées pour leur maintien et leur réussite à l'école (%)

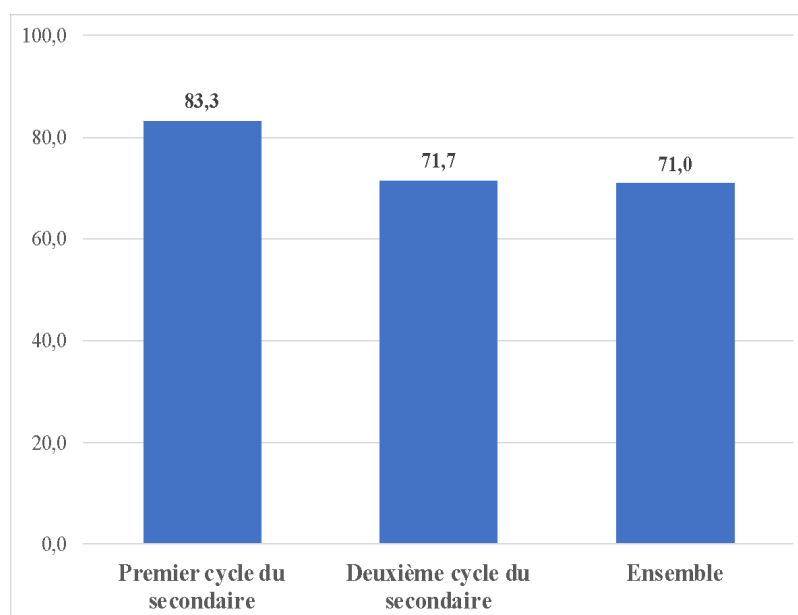


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En analysant les données sur les composantes développées par les enseignants et les chefs d'établissements, on constate que 71% dans l'ensemble des enquêtés déclarent qu'ils ont eu des difficultés à mettre en place les composantes du modèle des CoE (

Figure 104). La proportion la plus importante 83,3% est au premier cycle du secondaire contre une part des chefs d'établissements et enseignants qui est de 71,7% dans le deuxième cycle du secondaire.

Figure 104: Proportion de chef.fes d'établissement /enseignant.e.s ayant rencontré.e.s des difficultés à mettre en place les composantes du modèle (%)

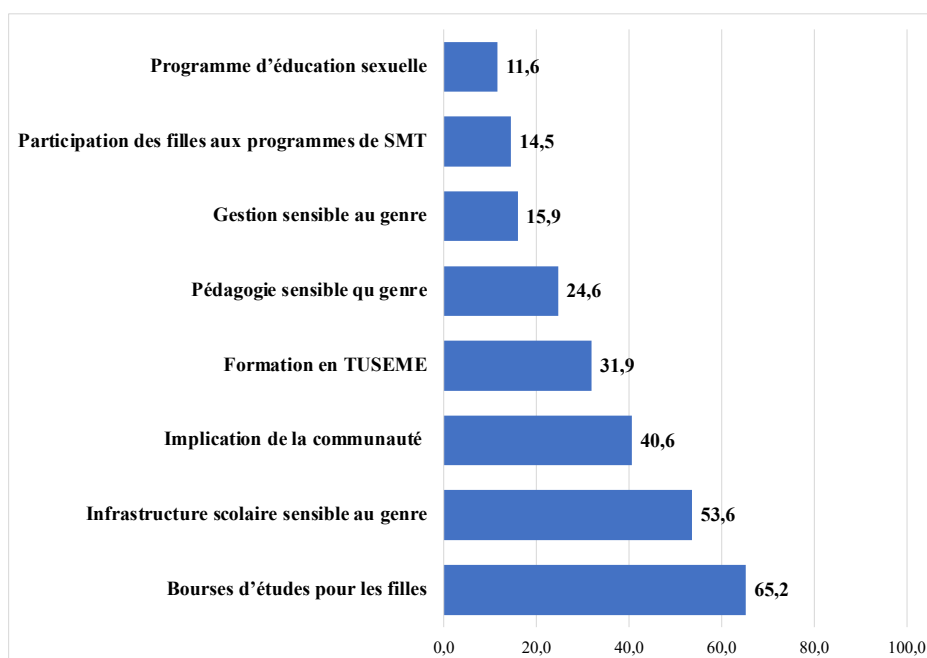


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'analyse des composantes du modèle des écoles centres d'excellence nous amène à apprécier la mise en œuvre de ces composantes dans le maintien et la réussite scolaire des filles. Cependant, les résultats obtenus montrent que la composante d'octroi des bourses d'études aux filles 65,2% est la plus difficile des composantes à mettre en œuvre à l'inverse du programme d'éducation sexuelle 11,6% qui est citée par les enquêtés comme la composante la moins difficile à appliquer (Figure 105).

Ensuite, la composante d'infrastructure scolaire sensible au genre 53,6% est également mentionnée dans les composantes difficiles à mettre en œuvre suivie respectivement par l'implication de la communauté 40,6%, de la formation TUSEME 31,9%, de la pédagogie sensible au genre 24,6%, de la gestion sensible au genre 15,9% et de la participation des filles aux programmes SMT 14,5%. De ces analyses résulte que la mise en application des composantes du modèle des écoles centres d'excellence doit être renforcée surtout par des formations, la mise en place des infrastructures sensibles au genre et de la promotion de la rétention des filles dans l'environnement scolaire par l'octroi des bourses d'étude aux meilleures élèves.

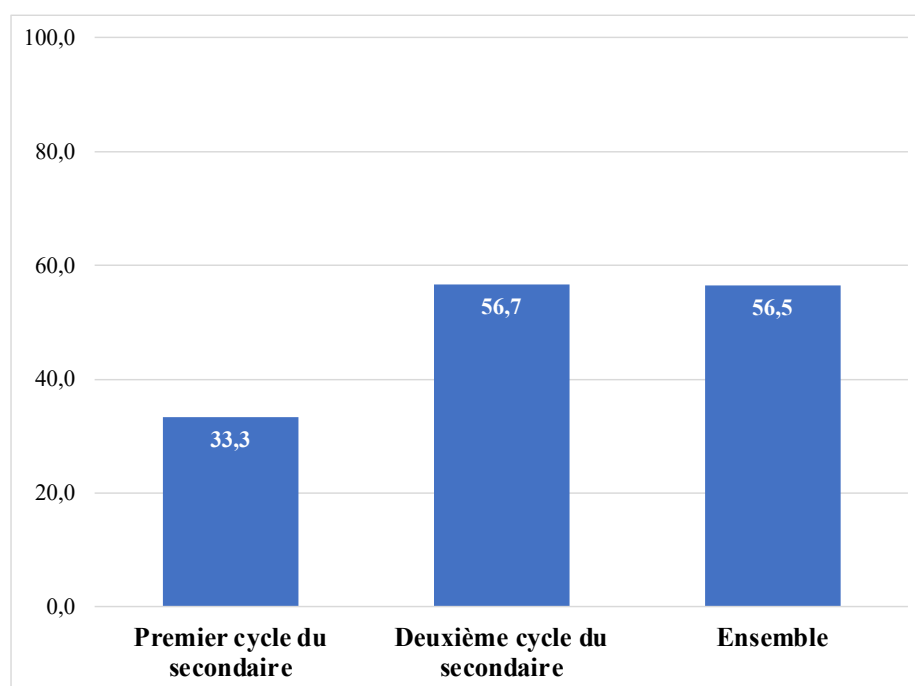
Figure 105: Composantes du modèle les plus difficiles à appliquer/mettre en œuvre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'identification et l'analyse des composantes les plus difficiles à mettre en œuvre permettent de faire le point sur les améliorations du modèle des écoles centres d'excellence. En effet, les chefs d'établissements et enseignants enquêtés affirment avoir des attentes non prises en compte pour l'intégration du genre dans les proportions de 56,5% variant de 56,7% dans le second cycle du secondaire contre une proportion de 33,3% des enquêtés dans le premier cycle du secondaire (Figure 106).

Figure 106: Proportion de chef.fes d'établissements ayant des attentes non prises en compte par l'école en ce qui concerne l'intégration du genre (%)

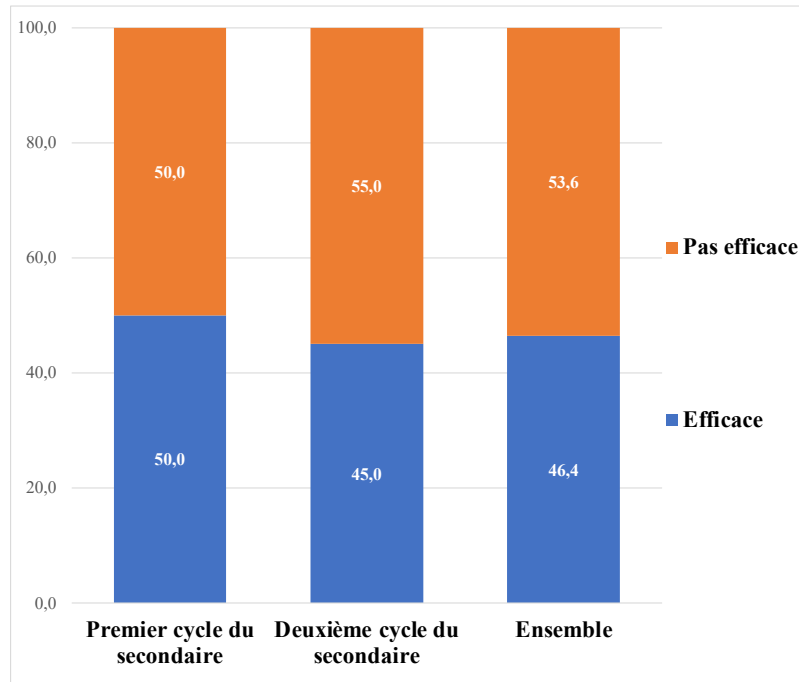


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.6. Perceptions et appréciation du modèle

Cette partie d'analyse nous permet d'apprécier la pertinence du modèle des écoles centres d'excellence et son niveau d'applicabilité. D'une manière générale, certains enquêtés 46,4% disent que les services offerts par le modèle dans le milieu scolaire sont efficaces tandis que 53,6% ont répondu négativement en disant que les services offerts ne sont pas efficaces comme l'indique la Figure 107. Beaucoup de réponses affirmatives (efficaces) 50% de la part des enquêtés sont obtenues dans le premier cycle du secondaire contre 45% des réponses obtenues dans le second cycle du secondaire. Cependant, une partie importante des enquêtés (55%) considèrent que les services offerts par le modèle en milieu scolaire ne sont pas efficaces contre 50% dans le premier cycle du secondaire qui ont les mêmes considérations.

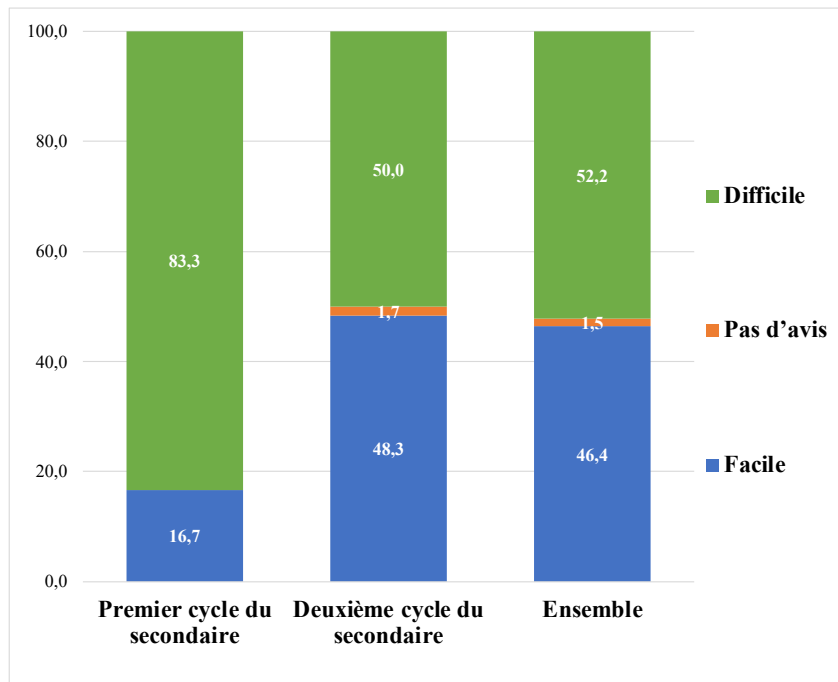
Figure 107: Perception sur l'existence et de l'effectivité des services offerts en milieu scolaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans l'ensemble, une proportion de 46,4% (Figure 108) estime que la mise en œuvre du modèle de façon holistique est facile contre 52,2% affirmant le contraire. Dans la même logique, une faible proportion d'enquêtés (16,7%) dans le premier cycle du secondaire soutiennent l'idée que la mise en œuvre du modèle de façon holistique est facile à côté d'une autre proportion très importante 83,3% des enquêtés dans le même cycle qui affirment le contraire. Dans le second cycle du secondaire, une proportion de 48,3% des enquêtés estiment que la mise en œuvre du modèle de manière holistique est facile alors que 50% des enquêtés jugent que c'est difficile à réaliser. Néanmoins, quelques raisons liées aux difficultés de mise en œuvre du modèle de manière holistique peuvent être entre autres l'introduction récente du modèle dans le pays et dans le milieu scolaire et l'appropriation du modèle.

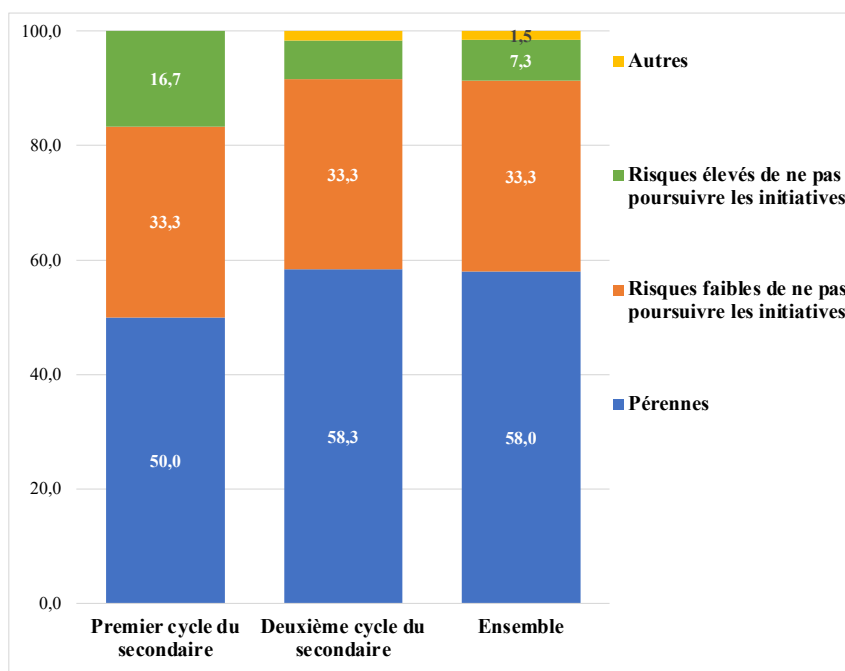
Figure 108: Appréciation de mise en œuvre le modèle d'école sensible au genre de façon holistique (intégrant les 8 composantes) (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Globalement, les répondants à l'enquête apprécient positivement le modèle des écoles centres d'excellence et dans l'ensemble, une proportion de 58% des enquêtés considère que les initiatives intégrant le genre mises en place par leur école sont pérennes selon la Figure 109. Selon les répondants, ces considérations de pérennisation des initiatives sont de 50% dans le premier cycle du secondaire et de 58,3% dans le second cycle du secondaire. Dans le même cadre d'évaluation, les proportions de 33,3% des enquêtés dans les deux cycles du secondaire pensent que les risques de ne pas poursuivre les initiatives du modèle sont faibles. Quant aux risques élevés de ne pas poursuivre les initiatives du modèle, les proportions des répondants sont faibles de 7,3% dans l'ensemble.

Figure 109: Évaluation de la pérennisation des initiatives intégrant le genre mises en place par votre école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.7. Les conditions de mise à l'échelle du modèle

La mise à l'échelle est un processus de généralisation du modèle dans le but d'un changement social d'une population cible (Bradley et al 2011, p.7). Partant de cette définition, les conditions de mise à l'échelle impliquent la capacité à étendre, à adapter et à maintenir le modèle dans le temps et dans l'espace. Ainsi, les facteurs de succès et les facteurs limitant la généralisation du modèle CoE sont les deux points sur lesquels porte notre analyse.

5.7.1. Les facteurs de succès de la mise à l'échelle

Généralement, un succès de la mise à l'échelle du modèle repose sur des facteurs et des objectifs déjà identifiés. En effet, comme le modèle des centres d'excellence est nouvellement initié au Burundi, les facteurs de succès reposent sur le renforcement de capacités des enseignants et chefs d'établissement et ainsi que sur les bonnes pratiques de ces derniers allant dans le sens de la prise en compte du genre dans l'environnement scolaire. Cependant, la mise à l'échelle implique des séances de sensibilisation de différents acteurs, notamment les administratifs et les parents, les cadres du MENRS et la communauté. Pour que ces activités puissent se réaliser, des acteurs du gouvernement et de la société civile doivent intervenir financièrement et matériellement en vue de faciliter d'opérationnalisation du modèle. Comme cela est relevé dans les propos ci-dessous:

« Le facteur favorable à la mise à l'échelle du modèle est le changement des mentalités et la présence des clubs aux écoles. Ce qui peut bloquer cette mise à l'échelle sont toujours les moyens et un manque de sensibilisation. La contribution des administrateurs et des enseignants peut être renforcée par le fait qu'ils sont en contact avec les parents et les élèves, ils ont donc une certaine influence sur eux, ce qui peut rendre la sensibilisation plus facile. Par contre ce qui peut empêcher la contribution de ces administrateurs et enseignants sont des moyens financiers alloués à l'aspect genre qui sont inexistantes. » (Femme 37ans, Enseignante Lycée Municipal de Mutanga).

Une autre enseignante qui encadre dans les Clubs d'autonomisation des filles et des garçons, les clubs TUSEME, donne son avis :

« Concernant les facteurs favorables et les barrières à la mise à l'échelle du modèle, il faut qu'il y ait de la sensibilisation de la part des organisateurs et aussi le manque des moyens est l'une des barrières à cette mise à l'échelle. Pour la contribution des administrateurs et des enseignants, il faut qu'il y ait la multiplication des formations parce que c'est à partir de ces formations qu'on apprend. Et pour les barrières, il y a la conception des programmes qui n'intègre pas le genre mais là je parle pour les enseignants. (Femme 39 ans Enseignante-encadreur Club TUSEME Lycée Buterere).

En résumé, pour ce qui concerne les facteurs de succès, la sensibilisation des organisateurs est importante pour favoriser la mise à l'échelle. De plus, il faut renforcer les formations des Chef.fes d'établissements et des enseignant.e.s pour l'apprentissage et la mise en œuvre du modèle.

5.7.2. Les facteurs limitant la généralisation du modèle

Au niveau du Burundi, la généralisation du modèle ou alors son extension est soumise à des perceptions sur la notion de genre. Ces perceptions sont liées en grande partie à la culture burundaise et au contexte social dans lequel les filles sont éduquées. Les normes sociétales, le manque d'informations sur le modèle par les décideurs du Ministère de l'Éducation Nationale sont jusque-là des facteurs principaux qui limitent la généralisation du modèle. De plus, les exigences de la transformation d'une école ordinaire en une école sensible au genre supposent de la transformation et de la mise en place des infrastructures permettant l'épanouissement et la sécurité des élèves et des filles en particulier. Cette condition débouche sur un besoin évident de financement visant à offrir aux apprenants un environnement favorable à l'apprentissage.

« A propos des contraintes au déploiement, c'est que peu de gens sont sensibilisés mais on aimerait que la sensibilisation soit faite à un nombre de personnes plus grand. Une contrainte fondamentale est la culture, c'est une chose qui change progressivement, petit à petit car ce

n'est pas une chose qu'on peut changer tout d'un coup ». (Enseignante 47ans Lycée Municipal de Cibitoke).

Comme observé précédemment, la sensibilisation est cruciale pour favoriser la mise à l'échelle, et elle doit être étendue de manière générale, touchant ainsi les enseignants, les apprenants et la communauté. De plus, il est impératif que cette sensibilisation soit réalisée à grande échelle afin d'atteindre un public aussi large que possible.

Conclusion

Cette étude est consacrée au modèle des écoles sensibles au genre promu par le Forum des éducatrices africaines (FAWE). Réalisée en consortium avec le LARTES, elle vise à évaluer les impacts du modèle et les conditions nécessaires pour sa mise à l'échelle afin de promouvoir l'égalité des sexes et d'accroître la réussite scolaire des filles. Au Burundi, dix écoles de la Mairie de Bujumbura ont participé à cette étude : six suivant le modèle des centres d'excellence et quatre autres adoptant différents modules FAWE. Le volet quantitatif a comporté l'administration de 244 questionnaires, principalement destinés aux élèves filles et à 74 cadres éducatifs. Pour le volet qualitatif, 64 entretiens, 23 récits, 44 groupes de discussion et 45 observations ont été réalisés.

Ce rapport expose les principaux résultats obtenus par rapport au modèle des écoles sensibles au genre du FAWE. Les résultats atteints ont principalement mis en lumière la situation de l'éducation au Burundi, le financement de l'éducation au Burundi, état des lieux de politique et perspectives sur la scolarisation de la jeune fille, utilisation des données probantes dans la politique de l'éducation, les impacts des cinq dimensions (la gestion sensible au genre, la pédagogie sensible au genre, le matériel d'apprentissage intégrant le genre, l'environnement scolaire sensible au genre et l'implication de la communauté) du modèle des écoles centres d'excellence sur les indicateurs principaux du maintien et de la réussite des filles à l'école.

D'abord, les résultats de cette étude montrent que d'une manière générale les cinq dimensions du modèle sont prises en compte dans les écoles enquêtées mais de façon inégale. Ainsi, les composantes comme la gestion sensible au genre, la pédagogie sensible au genre et l'implication de la communauté semblent être les plus développées au niveau des écoles et au Burundi. Par ailleurs, les enseignants et les chefs d'établissement collaborent dans la gestion de l'école et cela se remarque en grande partie dans le premier cycle du secondaire. Quant à la pédagogie intégrant le genre, les enseignants développent des pratiques incitatives dans la promotion de la réussite scolaire. En plus, les résultats de l'étude confirment que les parents et la communauté participent à l'éducation de leurs enfants ce qui impacte positivement l'enrôlement et la réussite scolaire. Néanmoins, il est nécessaire de noter que des composantes comme l'octroi des bourses aux filles, les matériels et supports didactiques sont insuffisants et sont les moins développées par les écoles bénéficiaires de ce modèle.

Ensuite, selon les chefs d'établissements et enseignants enquêtés, le modèle des écoles centres d'excellence est appréciable dans la mesure où il vise à briser les inégalités socio-culturelles et l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves surtout les filles.

Enfin, en analysant les conditions de mise à l'échelle et les facteurs de généralisation, les données ramènent à un besoin évident de financement et d'un personnel enseignant outillé dans ce sens.

Recommandations

- **A l'égard des décideurs**

- ▶ Optimiser le modèle à partir des enseignements acquis : Il est fortement recommandé d'exploiter les leçons et enseignements tirés du déploiement initial du modèle "Centre d'écoles d'excellence" pour concevoir et mettre en œuvre des plans d'expansion efficaces. Étant donné les preuves préliminaires montrant que le modèle possède un potentiel significatif pour améliorer l'inscription, la persévérance et les résultats scolaires des filles, une mise à l'échelle et une adoption plus étendue de ce modèle devraient être sérieusement envisagées pour maximiser son impact.
- ▶ Effectuer un suivi rapproché des mesures de soutien à la scolarisation des filles : Il est essentiel de mettre en place un système robuste de suivi et d'évaluation pour surveiller et évaluer l'efficacité des interventions visant à inciter les filles à poursuivre leur scolarité. Cette démarche permettrait d'identifier et de combattre activement les éléments qui créent un environnement défavorable à la scolarisation des filles. Pour cela, il convient de s'assurer que le suivi couvre à la fois les réussites scolaires des filles au niveau communautaire et les pratiques au sein des établissements scolaires.
- ▶ Accorder un investissement continu : Considérant les bénéfices manifestes du modèle des écoles sensibles au genre du FAWE, il est impératif d'augmenter le financement alloué à l'éducation, spécifiquement orienté vers ce modèle, afin de garantir sa pérennité et son élargissement.
- ▶ Former des enseignants : Il est recommandé de mettre en place un programme national de formation continue pour les enseignants, axé sur l'intégration du genre dans la pédagogie et la gestion scolaire.
- ▶ Renforcer des ressources : Il est crucial de fournir davantage de bourses spécifiquement pour les filles, ainsi que de mettre à disposition des matériels et supports didactiques adéquats.

- **À l'égard de la société civile et des organisations internationales**

- Mobiliser des financements et de ressources humaines : Participer et renforcer le financement dédié à l'éducation sensible Genre, en particulier à la mise à l'échelle du modèle des écoles sensibles au genre.
- Encourager et financer la formation et le renforcement des capacités du personnel enseignant pour assurer une meilleure intégration des dimensions sensibles au genre dans l'éducation.
- Renforcer la production de données probantes sur le suivi des normes sociales et facteurs défavorables qui pourraient entraver le maintien et la réussite des filles à la fois dans les communautés et à l'école.

- **A l'égard des parents et des communautés**

- Favoriser la participation communautaire : Encourager la collaboration entre les écoles, les parents et la communauté en général pour assurer un environnement scolaire plus inclusif et respectueux du genre.
- Identifier et documenter des succès stories et champions au sein des communautés en faveur de l'éducation des filles.
- Contribuer à la création d'un environnement familial favorable au maintien scolaire de leurs enfants.

- **Pour la soutenabilité et pérennité du modèle des CoE à l'égard de FAWE**

- Poursuivre l'exploration et la mise en œuvre du modèle d'école d'excellence au Burundi afin de continuer à générer des apprentissages et des données qui pourront être utilisés pour une éventuelle expansion ou mise à l'échelle du modèle.

- Renforcer le modèle par dimension : Renforcer davantage les composantes de gestion et de pédagogie sensibles au genre ainsi que l'implication de la communauté, étant donné qu'elles semblent être les plus développées dans les écoles et identifier et combler les lacunes liées à d'autres composantes du modèle pour garantir une approche holistique.
- Collaborer étroitement avec le personnel éducatif : Valoriser et intensifier la collaboration entre les enseignants et les chefs d'établissement dans la gestion des écoles, surtout dans le premier cycle du secondaire. De même, proposer des formations continues sur la pédagogie intégrant le genre pour encourager les enseignants à adopter des pratiques incitatives favorables à la réussite scolaire des filles.
- Promouvoir la participation communautaire : Sensibiliser davantage les parents et les communautés à l'importance de leur rôle dans l'éducation des enfants, en mettant particulièrement l'accent sur l'éducation des filles. Il faut également renforcer la collaboration avec les écoles et les communautés pour mettre en place des initiatives locales favorisant la scolarisation des filles.
- Améliorer des ressources pour les filles : Plaider auprès des bailleurs de fonds et des décideurs politiques pour l'augmentation de l'octroi des bourses destinées spécifiquement aux filles et mobiliser des ressources pour garantir la disponibilité suffisante de matériels et supports didactiques sensibles au genre dans les écoles.
- Briser les inégalités socio-culturelles en travaillant en collaboration avec les établissements scolaires pour identifier et aborder les stéréotypes et biais sociaux qui entravent la scolarisation des filles. Il faut proposer également des programmes de sensibilisation ciblant la communauté éducative et les parents pour renforcer l'importance de l'éducation des filles.

Bibliographie :

FAWE-Burundi. (2020). Module de formation sur la prévention des violences et des déperditions scolaires. [Formation Module]. Juillet 2020.

FAWE-Burundi. (2020). Document de programme d'appui à la continuité des apprentissages face au COVID-19. [Programme Document]. Mai 2020.

République du Burundi. (2018). Plan transitoire de l'éducation au Burundi (2018-2020). [Government Plan].

République du Burundi. (2016). Loi n°1/13 du 22 septembre 2016 portant prévention, protection des victimes et répression des violences basées sur le genre. [Legislation].

République du Burundi. (2013-2022). Lois de finances 2014 à 2021-2022: De la Loi no 1/32 du 24 décembre 2013 à la Loi no 1/24 du 30 juin 2022 portant fixation du Budget Général de la République du Burundi. [Financial Legislation].

PAADESCO. (2020). Compétences et facteurs de performance des élèves burundais de 2e et 4e années – Situation de référence. Ministère de l'Éducation, de la Formation technique et professionnelle, PAADESCO. [Government Report].

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. (2022). Plan sectoriel de l'éducation 2022-2030. [Government Plan].

UNICEF. (2022). Éducation. Analyse budgétaire 2021-2022. [Budget Analysis].

FAWE. (2023, Août 20). [Centres d'excellence – écoles sensible au genre]. <https://fawe.org/fr/centres-dexcellence-ecoles-sensible-au-genre/>.

Ejoheza. (2023, Août 21). FAWE: Des écoles sensibles au genre pour l'équité et le succès des filles en Afrique. <https://www.ejoheza.bi/fawe-des-ecoles-sensibles-au-genre-pour-lequite-et-le-succes-des-filles-en-afrique/>.

Annexes

Outils de collecte

- **Outils qualitatifs**

https://lartes-ifan.org/sites/default/files/2023-11/outils_qualitatifs.pdf

- **Questionnaire école**

https://lartes-ifan.org/sites/default/files/2023-11/questionnaire_ecole.pdf

- **Questionnaire élève**

https://lartes-ifan.org/sites/default/files/2023-11/questionnaire_eleve.pdf

Table des matières

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| LISTES DES TABLEAUX | 4 |
| LISTE DES FIGURES | 5 |
| SOMMAIRE | 2 |
| SIGLES ET ABBREVIATIONS | 2 |
| RÉSUMÉ | 2 |
| INTRODUCTION | 4 |
| OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 5 |
| 1. REVUE DOCUMENTAIRE | 5 |
| 1.1. SITUATION DE L'ÉDUCATION AU BURUNDI..... | 5 |
| 1.1.1. <i>Principales tendances sur l'accès, le maintien et la réussite scolaire</i> | 6 |
| 1.1.2. <i>Financement de l'éducation</i> | 7 |
| 1.2. ÉTAT DES LIEUX SUR L'ÉDUCATION DES FILLES AU BURUNDI..... | 8 |
| 1.3. ÉTAT DES LIEUX SUR LES CENTRES D'EXCELLENCE AU BURUNDI..... | 9 |
| 1.3.1. <i>Les innovations dans le secteur de l'éducation et leur valorisation</i> | 10 |
| 1.4. EXPÉRIENCES DU BURUNDI EN MATIÈRE DE CENTRES D'EXCELLENCE | 10 |
| 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR LES COE | 11 |
| 2.1. EXPÉRIENCES D'AUTRES D'ACTEURS | 12 |
| 2.3. <i>Les modèles de FAWE</i> | 12 |
| 2.4. COUVERTURE GÉOGRAPHIQUE ET COMPOSANTES DÉVELOPPÉES | 13 |
| 3. MÉTHODOLOGIE ET DONNÉES | 18 |
| 3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU VOLET QUANTITATIF | 18 |
| 3.2. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU VOLET QUALITATIF | 18 |
| 3.3. DÉVELOPPEMENT DES OUTILS | 19 |
| 3.4. FORMATION ET PRÉ TEST DES OUTILS DE COLLECTE | 19 |
| 3.5. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES..... | 20 |
| 3.6. TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNÉES | 21 |
| 4. PRÉSENTATION DES ENQUÊTÉS | 21 |
| 4.1. EFFECTIF ET DISTRIBUTION PAR SEXE ET ÂGE DES ÉLÈVES..... | 21 |
| 4.2. EFFECTIF DES ENSEIGNANT.ES | 24 |
| 4.3. EFFECTIF DES ÉLÈVES | 26 |
| 5. RÉSULTATS | 27 |
| 5.1. ACTEURS MOBILISÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE | 28 |
| 5.1.1. <i>Type d'école et profil des écoles</i> | 28 |
| 5.1.2. <i>Nature des interactions dans les écoles</i> | 41 |
| 5.2. INITIATIVES DÉVELOPPÉES | 53 |
| 5.2.1. <i>Initiatives développées dans les écoles anciennement bénéficiaires</i> | 53 |
| 5.2.2. <i>Initiatives dans les écoles anciennement bénéficiaires</i> | 54 |
| 5.3. SCOLARISATION ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES FILLES | 55 |
| 5.3.1. <i>Leadership des femmes enseignantes</i> | 55 |
| 5.3.2. <i>Accès des filles à l'école</i> | 57 |
| 5.3.3. <i>Performances des filles</i> | 61 |
| 5.4. ÉVALUATION DE L'IMPACT DES COMPOSANTES | 66 |
| 5.4.1. <i>Impacts dans le maintien et la réussite des filles à l'école</i> | 66 |
| 5.4.2. <i>Impacts dans la réussite des filles à l'école</i> | 71 |
| 5.4.3. <i>Impacts sur les conditions d'apprentissage</i> | 71 |
| 5.4.4. <i>Impacts sur le personnel enseignant</i> | 72 |
| 5.4.5. <i>Impacts sur la communauté</i> | 72 |
| 5.5. ANALYSE COMPARATIVE DES COMPOSANTES | 73 |
| 5.5.1. <i>Les composantes reçues par les écoles</i> | 73 |
| 5.5.2. <i>Les composantes ayant les plus fortes performances</i> | 122 |

| | |
|---|------------|
| 5.5.3. <i>Les composantes à renforcer</i> | 122 |
| 5.6. PERCEPTIONS ET APPRÉCIATION DU MODÈLE | 126 |
| 5.7. LES CONDITIONS DE MISE À L'ÉCHELLE DU MODÈLE | 129 |
| 5.7.1. <i>Les facteurs de succès de la mise à l'échelle</i> | 129 |
| 5.7.2. <i>Les facteurs limitant la généralisation du modèle</i> | 130 |
| CONCLUSION | 132 |
| RECOMMANDATIONS | 1 |
| ANNEXES | 5 |
| TABLE DES MATIÈRES | 6 |