



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**

MALI



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 FAWE.

L'étude est 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 Jacod).

Liste des auteur.e.s

Adama Danioko, Chercheur Pays

Bréhima Traoré, chercheur associé

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

Dr Koly FALL, sociologue

Pr Abdou Salam FALL, socio-anthropologue

Remerciements

Cette étude a été réalisée par le Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales (LARTES) avec l'appui technique du chercheur-pays et du Point Focal de FAWE à la Direction Normale de l'Enseignement Secondaire et Générale (DNES) du ministère de l'Éducation Nationale avec le financement de FAWE.

L'équipe de recherche remercie FAWE Mali pour son accompagnement dans la réalisation de cette étude. L'équipe remercie également les Académies d'Enseignement de Koulikoro, Bamako Rive Droite, Bamako Rive Gauche, les CAP ainsi que les chefs d'établissements, les enseignants et les élèves des écoles concernées par l'étude pour avoir facilité le travail des agents de collecte des données sur le terrain.

Nos remerciements vont à l'endroit de l'équipe chargée de la collecte des données dont l'expertise a été d'un apport très appréciable pour la réussite de l'enquête.

L'équipe remercie tous ceux qui, de près ou de loin, ont œuvré pour la réussite de cette étude de l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école appuyée par FAWE Mali.

Sommaire

<i>Remerciements</i>	3
<i>Liste des figures</i>	5
<i>Listes des tableaux</i>	9
<i>Résumé</i>	11
<i>Introduction</i>	13
1. <i>Revue documentaire</i>	14
2. <i>Revue de la littérature sur les CoE</i>	23
3. <i>Méthodologie et données</i>	30
2. <i>Présentation des enquêtés</i>	35
3. <i>Résultats</i>	39
<i>Conclusion</i>	157
<i>Recommandations</i>	158
<i>Bibliographie</i>	161
<i>Annexes</i>	163
<i>Table des matières</i>	164

Liste des figures

Figure 1 : Nombre d'enseignant.e.s par école	37
Figure 2 : Nombre d'élèves selon le sexe	38
Figure 3 : Accessibilité géographique de l'école (%).....	41
Figure 4 : Proximité de l'école selon les filles (%).....	42
Figure 5 : Moyen de locomotion utilisé par les filles pour aller à l'école (%).....	43
Figure 6 : Proportion d'école mixte (%).....	44
Figure 7 : Proportion d'école ayant accès à l'eau potable (%).....	45
Figure 8 : Proportion d'école ayant accès à l'électricité (%)	46
Figure 9 : Proportion d'école clôturée (%)	47
Figure 10 : Proportion d'écoles disposant d'ordinateurs ou matériels technologiques (%).....	48
Figure 11 : Proportion d'écoles disposant de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignant.e.s. et le personnel non-enseignant.e.s (%).....	49
Figure 12 : Politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre (%).....	50
Figure 13 : Proportion d'écoles disposant d'un système d'administration scolaire intégrant la dimension genre (%).....	51
Figure 14 : Rôle du répondant dans la prise de décision au sein de l'école (%).....	52
Figure 15 : Proportion de chef.fes d'établissements et enseignant.e.s répartissant les rôles des élèves en classe en évitant toutes discriminations sexistes (%).....	53
Figure 16 : Mesures prises par les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s pour répartir les rôles des élèves et éviter les discriminations sexistes (%).....	55
Figure 17 : Proportion de filles sentant le plus à l'aise avec les enseignants ou avec les enseignantes (%).....	56
Figure 18 : Proportion d'enseignant.e.s assurant une participation en classe et des chances égales d'intervention des filles et des garçons (%)	57
Figure 19 : Niveau de participation dans les discussions de classe selon les filles enquêtées (%).....	59
Figure 20 : Proportion des filles déclarant être incitées par leurs enseignants à participer en classe (%)	61
Figure 21 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation est le même pour les autres filles (%).....	62
Figure 22 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation est le même pour les garçons (%).....	63
Figure 23 : Proportion de filles se sentant libre de s'exprimer (%)	64
Figure 24 : Proportion de filles ayant leur mot à dire sur les apprentissages en classe (%)	65
Figure 25 : Proportion d'enseignant.e.s encourageant les élèves les plus timides à participer (%).....	66
Figure 26 : Proportion d'enseignant.e.s déclarant avoir un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves (%).....	67
Figure 27 : Proportion d'enseignant.e.s fournissant des informations aux élèves sur la santé sexuelle et reproductive aux élèves (%).....	68
Figure 28 : Composantes du modèle reçues par les anciennes bénéficiaires (%)	69
Figure 29 : Composantes reçues par les nouvelles bénéficiaires (%).....	70
Figure 30 : Proportion des enseignantes dirigeant des classes d'examens (%)	72
Figure 31 : Proportion de femmes responsables de l'animation des cellules pédagogiques (%)	74
Figure 32 : Proportion de femmes responsables d'initiatives individuelles et/ ou collectives autour des TIC (%).....	75

Figure 33 : Proportion d'écoles mettant en œuvre des mesures favorisant l'accès et le maintien des filles à l'école (%).....	76
Figure 34 : Proportion de filles ayant abandonné leurs études (%).....	77
Figure 35 : Personnes prenant en charge l'école (%).....	78
Figure 36 : Proportion de filles affirmant avoir rencontré des difficultés à payer les frais scolaire (%).....	79
Figure 37 : Difficultés liées à l'accès des filles à l'école selon les filles (%).....	80
Figure 38 : Niveau de performance des filles dans l'école selon les chefs d'établissement (%).....	81
Figure 39 : Niveau de performance des filles dans l'école selon les élèves filles (%).....	82
Figure 40 : Proportion des chef.fes d'établissements et enseignant.e.s affirmant que le niveau de performance scolaire des garçons est supérieur à celui des filles (%).....	83
Figure 41 : Meilleurs élèves par sexe selon les Chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%).....	84
Figure 42 : Plus mauvais élèves en terme de résultats par sexe selon les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%).....	85
Figure 43 : Mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%).....	86
Figure 44 : Aspects du modèle ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école selon les enseignant.e.s (%).....	88
Figure 45 : Proportion de filles ayant relevé un effet du modèle sur leur maintien à l'école (%).....	89
Figure 46 : Proportion de filles ayant relevé un effet sur votre maintien à l'école suivant le statut du bénéficiaire (%).....	90
Figure 47 : Aspects du modèle ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école selon les élèves (%).....	91
Figure 48 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le niveau d'enseignement (%).....	92
Figure 49 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le statut du bénéficiaire (%).....	93
Figure 50 : Proportion de chef.fes d'établissements appuyant et supervisant les enseignant.e.s pour l'intégration de la pédagogie sensible au genre (%).....	94
Figure 51 : Proportion d'enseignant.e.s formé.e.s aux méthodes pédagogiques intégrant le genre (%).....	95
Figure 52 : Types de formations suivis par enseignant.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%).....	96
Figure 53 : Proportion des enseignant.e.s formé.e.s appliquant les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%).....	97
Figure 54 : Proportion de chef.fe.s d'établissements ou enseignant.e.s organisant des séances de remédiation au profit des élèves en difficultés (%).....	99
Figure 55 : Proportion d'enseignant.e.s incitant les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologie (%).....	100
Figure 56 : Proportion de filles affirmant que les enseignant.e.s les encouragent à s'orienter vers les séries scientifiques (%).....	101
Figure 57 : Proportion d'école ayant des clubs d'autonomisation des filles et garçons fonctionnels ou clubs TUSEME (%).....	102
Figure 58 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) (%).....	103
Figure 59 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) selon le statut du bénéficiaire (%).....	104
Figure 60 : Niveau d'appréciation des clubs TUSEME (%).....	105

Figure 61 : 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 (%)	106
Figure 62 : Proportion de filles ayant reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école (%)	107
Figure 63 : Domaine de la SR dans lequel les filles ont reçu de l'information à l'école (%)	108
Figure 64 : Proportion des enseignant.e.s développant et adaptant les supports pédagogiques intégrant le genre (%)	109
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 (%)	110
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 (%)	111
Figure 67 : Proportion d'école disposant de tables bancs en quantité suffisante (%)	112
Figure 68 : Proportion d'école disposant toilettes fonctionnelles séparées filles et garçons (%)	113
Figure 69 : Proportion de filles affirmant la présence de toilettes (%)	114
Figure 70 : : Proportion de filles soutenant que les toilettes sont séparées de celles des garçons (%)	115
Figure 71 : Proportion de filles utilisant les toilettes de l'école (%)	116
Figure 72 : Raisons de la non-utilisation des toilettes (%)	117
Figure 73 : Proportion d'école disposant infirmerie (%)	117
Figure 74 : Proportion de filles affirmant la disponibilité d'une cantine scolaire au sein de l'école (%)	119
Figure 75 : Proportions de filles fréquentant la cantine (%)	120
Figure 76 : Gratuité de la cantine scolaire (%)	121
Figure 77 : Lieu où les filles enquêtées prennent leur repas de midi (%)	122
Figure 78 : Proportion de filles venant à l'école lors des menstrues (%)	123
Figure 79 : Raisons du non venue lors des menstrues (%)	124
Figure 80 : Proportion d'école disposant d'une boîte à pharmacie (%)	125
Figure 81 : Proportion d'école disposant d'un laboratoire ou espace pour l'enseignement des sciences et technologies (%)	126
Figure 82 : Proportion d'école disposant d'installations sportives et récréatives (%)	127
Figure 83 : Proportion d'enseignant.e.s affirmant que les filles et les garçons ont un accès égal aux sports et activités extra-scolaires (%)	128
Figure 84 : Proportion d'enseignant.e.s déclarant que le personnel de l'école est sensibilisé à la sécurité des filles (%)	129
Figure 85 : Aspects sur lesquels les enseignant.e.s sont sensibilisé.e.s (%)	130
Figure 86 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisé.e.s à la lutte contre les VGMS (Les violences de genre en milieu scolaire) (%)	132
Figure 87 : Mesures sont prises par l'école pour veiller à ce que les filles aient accès aux serviettes hygiéniques (%)	133
Figure 88 : Proportion de chef.fes d'établissement ou enseignant.e.s déclarant l'existence d'un dispositif de signalement et de prise en charge psychosociale et sanitaire des enfants violentés (%)	134
Figure 89 : Les dispositifs pris en tenant compte de la sécurité des filles pour les séances d'accompagnement scolaire (%)	135
Figure 90 : 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 (%)	136
Figure 91 : Proportion de chef.fes d'établissements affirmant que les règles sont appliquées régulièrement en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations (%)	137

Figure 92 : Proportion d'école ayant un Comité de Gestion de l'École (CGE) fonctionnel (%)	138
Figure 93 : Bureau CGE composés d'hommes et de femmes (%)	139
Figure 94 : Les acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans la communauté (%)	140
Figure 95 : Proportion de chef.fes. d'établissements / enseignant.e.s confirmant l'existence de mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%)	141
Figure 96 : Différentes mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%)	143
Figure 97 : Postes occupées par les femmes au sein du COGES (%)	144
Figure 98 : Proportion d'école ayant une association de mères d'élèves (AME) ou groupes de mères éducatrices fonctionnelle (%)	145
Figure 99 : L'implication du COGES ou AME dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école (%)	146
Figure 100 : Initiatives prises au niveau de la communauté pour l'accès et le maintien des filles à l'école (%)	147
Figure 101 : Proportion de chef.fes d'établissements / enseignant.e.s ayant rencontré des difficultés à mettre en place les composantes du modèle (%)	148
Figure 102 : Les composantes du modèle les plus difficiles à appliquer/mettre en œuvre (%)	149
Figure 103 : Les attentes non prises en compte par l'école en ce qui concerne l'intégration du genre selon les chefs d'établissement (%)	150
Figure 104 : Besoins des filles enquêtées pour leur maintien et leur réussite à l'école (%)	151
Figure 105 : Perception sur l'existence et de l'effectivité des services offerts en milieu scolaire (%)	152
Figure 106 : Évaluation de la pérennisation des initiatives intégrant le genre mises en place selon les chef.fes d'établissements/ enseignant.e.s (%)	153
Figure 107: Appréciation de la facilité à mettre en œuvre le modèle d'école sensible au genre de façon holistique (intégrant les 8 composantes) (%)	154

Listes des tableaux

Tableau 1 : Statistiques descriptives des effectifs d'enseignant.e.s et d'élèves.....	36
Tableau 2 : Statistiques descriptives de l'effectif des élèves dans les écoles enquêtées....	37

Sigles et abréviations (des sigles et abréviations manquent toujours à l'appel)

ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique

AE : Académie d'Enseignement

AMC : Affaires mondiales Canada

AME : Association des Mères d'Élèves

AMS : Agents de marketing social

APE : Association des Parents d'Élèves

CAP : Centre d'Animation Pédagogique

CDPE : Centre de Développement de la Petite Enfance

CGS : Comité de Gestion Scolaire

CoE : Centre D'Excellence

CPS : Cellule de Planification Sectorielle

DHS : Demographic and Health Surveys

ECICA : École Centrale pour l'Industrie le Commerce et l'Administration

ECOM : École Communautaire

EFPT : Établissement pour la Formation Professionnelle et Technique

EUMC : Entraide Universitaire Mondiale du Canada

GPE: Partenariat Mondial pour l'Éducation

HRW: Human Rights Watch

MEN : Ministère de l'Éducation

PASCOFI : Projet d'appui à la scolarisation des filles affectées par le conflit au Mali

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Éducation

PSG : Pédagogie Sensible au Genre

SCOFI : Scolarisation des Filles

TAMA : Taux d'Accroissement Moyen Annuel

TBP : Taux Brut de Préscolarisation

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TBS : Taux Brut de Scolarisation

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

GPE: Partenariat Mondial pour l'Éducation

Résumé

Cette étude est réalisée dans le cadre du projet intitulé « le modèle d'écoles sensibles au genre du Forum des Éducatrices africaines (FAWE) en tant qu'une réponse innovante au défi de l'égalité de genre ». Il est mis en œuvre au Burundi, au Mali, en RDC et au Sénégal par le consortium constitué par le bureau régional du Forum des éducatrices africaines (FAWE), le Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES) et la Fondation Paul Gerin Lajoie (FPGLJ). L'étude vise à produire des connaissances sur la manière dont le modèle des centres d'excellence peut être mise à l'échelle pour promouvoir l'égalité de genre et accroître le succès des filles à l'école dans la région de l'Afrique francophone et les pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) (GPE).

Dans le contexte du Mali, l'étude a été menée dans 10 écoles qui ont expérimenté le modèle des centres d'excellence. Elle a reposé sur une méthodologie de recherche mixte (quantitative et qualitative). Le volet qualitatif a consisté à administrer des questionnaires à 340 filles bénéficiaires du modèle et 24 enseignants et chefs d'établissement. Quant au volet qualitatif, nous avons réalisé 33 entretiens semi-structurés, 35 récits de vie, 24 focus group et 10 séances d'observation dans les écoles enquêtées. Les résultats montrent des disparités de la mise en œuvre du modèle en fonction du statut des écoles. Néanmoins, les écoles enquêtées ont globalement un accès aux services sociaux de base (eau, électricité, etc.) même si ce sont 58,3% (dont 25% au premier cycle du secondaire) qui disposent de matériels technologiques pour l'apprentissage des matières scientifiques. S'agissant des interactions entre les enseignant.es et les élèves notamment les filles, on note une dynamique positive. Plus de neuf (09) enseignant.es sur dix (93,3%) promeuvent une participation et des chances égales d'intervention des filles et des garçons en classe tandis que 84,4% des filles estiment se sentir libres de s'exprimer en classe. Cependant, des proportions d'enseignant.es relativement marginales (6,7%) utilisent un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves. De même, moins de la moitié des enseignants (46,7 %) fournissent aux élèves des informations sur la santé sexuelle et reproductive.

Sur l'analyse des composantes, l'étude montre que 91,7% des chef.fe.s d'établissement supervisent et soutiennent les enseignant.e.s à l'intégration de la pédagogie sensible au genre. En outre, 79,2% des écoles enquêtées disposent d'un système d'administration scolaire intégrant le genre. Sur l'implication des femmes dans la gestion des écoles, il faut noter qu'elles

sont principalement mobilisées dans l'animation des cellules pédagogiques (87,5%). Il ressort également des résultats que deux tiers des enseignant.e.s (66,7%) sont formés à la pédagogie sensible au genre, avec un niveau d'application globalement satisfaisant de cette pédagogie (68,8) dans les enseignements.

Toutefois, cette dynamique encourageante est confrontée à l'absence de manuels ou supports intégrants dans 56,5% des écoles enquêtées. De même, moins d'un.e enseignant.e sur deux (48,5%) encourage les filles à s'orienter vers les filières scientifiques, traduisant ainsi l'existence de défis pour la promotion des sciences et des professions technologiques auprès de celles-ci.

Par ailleurs, en matière d'accès aux infrastructures socio-sanitaires, il faut dire que des efforts supplémentaires doivent être faits. En effet, bien que 68,3% des écoles disposent de toilettes séparées pour les filles et les garçons, on note un niveau d'utilisation relativement faible chez les filles (48,8%) en raison principalement du manque de propreté (79,8%). Le manque de propreté des toilettes est également cité comme l'un des principaux facteurs (45,5%) de la non-venue de certaines filles à l'école pendant leurs menstrues. Dans la même perspective, 54,2 % des établissements scolaires sondés sont équipés d'une infirmerie, tandis que seulement 29,4 % possèdent une cantine.

Dans le registre des impacts, 84,4% des filles enquêtées ont relevé un effet du modèle dans leur maintien à l'école, avec un niveau d'appréciation assez élevé. La formation en TUSEME (54,1%), la remédiation scolaire (36,8%) et les Kits scolaires (36,2%) sont respectivement désignés comme étant les composantes du modèle ayant les plus forts impacts sur le maintien et la réussite des filles à l'école. Ces différents constats montrent que le modèle des écoles sensibles au genre agit positivement sur la trajectoire éducative des filles avec des impacts sur leur maintien et leur réussite scolaire. Ce faisant, sa mise à l'échelle dans le contexte malien doit être envisagée comme une opportunité de réduire les inégalités entre les sexes et les pratiques sexistes et discriminatoires à l'égard des filles en milieu scolaire. Cela devra passer par le renforcement des investissements financiers et la formation du capital humain.

Introduction

Avant la crise de 2012¹, le Mali était reconnu pour ses avancées notables dans l'éducation. En vue de réformer son système éducatif, le gouvernement malien, soutenu par des partenaires nationaux et internationaux, a mis en place le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) en 1999, qui a commencé à être exécuté en 2001 en trois phases successives². Malgré une extension d'un an due aux troubles sécuritaires et institutionnels survenus en 2012, le PRODEC s'est achevé en 2013 et a été évalué en 2015. Pour faire la transition entre la fin du PRODEC et le lancement d'un nouveau programme prévu pour 2018, le gouvernement a instauré un plan intérimaire pour relancer le secteur éducatif de 2014 à 2015, qui a été prolongé jusqu'en 2017 afin d'inclure les actions pour l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, puis encore jusqu'à 2017-2018.

Cependant, la crise socio-politique et de sécurité qui sévit au Mali depuis 2012 a sérieusement affecté le progrès du pays, entravant notamment les avancées dans le domaine de l'éducation. Pour résoudre cette crise, le Mali a ratifié un accord de paix et de réconciliation en 2015, ce qui a marqué un changement significatif dans la démarche de reconstruction nationale.

Dans ce cadre, l'éducation des filles est devenue une priorité absolue. Malgré les progrès réalisés, l'accès à l'éducation pour de nombreuses filles demeure limité, et celles qui fréquentent l'école font face à de multiples défis, qu'ils soient d'ordre social, culturel ou économique. Pour illustrer cette situation, le taux de scolarisation des filles dans le primaire n'était que de 71,54% en 2015³.

Pour faire face aux enjeux liés à la scolarisation de la fille, diverses organisations de la société civile ont lancé des initiatives pour soutenir les actions du gouvernement. C'est ainsi que le Forum des Éducatrices Africaines (FAWE) a introduit le concept d'écoles sensibles au genre, également désignées sous le nom de Centres d'Excellence (CoE). Initié en 1999, ce modèle a été mis en pratique dans plusieurs pays, y compris le Mali. Son objectif principal est de combattre les inégalités de genre dans le secteur éducatif en établissant un cadre académique, infrastructurel et social qui répond aux besoins distincts des filles, favorisant ainsi leur persévérance et leur succès éducatif.

Après une phase pilote suivie par une mise en œuvre, le Bureau Régional de FAWE a confié au LARTES la mission de capitalisation de l'expérience malienne à travers une perspective de sa

¹ Le Mali fait face depuis cette date à une grave situation sécuritaire menaçant même l'intégrité territoriale du pays et qui s'est traduite sur le plan éducatif, entre autres, par la fermeture des écoles dans beaucoup de zones dans le Nord du pays.

² Phase 1 (PISE I) : 2001-2006, Phase 2 (PISE II) : 2007-2012, Phase 3 (PISE III) : 2013-2017

³ https://www.instat-mali.org/laravel-filemanager/files/shares/eq/ramics15_eq.pdf

capitalisation et d'estimation des conditions de sa mise à l'échelle au Mali et ailleurs. C'est ainsi que la présente étude 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 d'une part, et les conditions de sa mise à l'échelle pour promouvoir l'égalité de genre d'autre part. Plus spécifiquement, il s'est agi dans cette étude de :

- collecter et d'analyser les données probantes visant à enrichir les connaissances sur le modèle des centres d'excellence du FAWÉ ;
- évaluer le coût de la mise en œuvre des composantes du modèle dans les différents pays et
- analyser les conditions de mise à l'échelle ainsi que les facteurs limitant la généralisation du modèle des centres d'excellence.

Pour cela, l'étude débute par une revue documentaire approfondie, suivie d'une exposition détaillée de la méthodologie employée. Elle se poursuit avec la présentation de la portée de l'investigation, mettant en lumière les profils spécifiques des écoles et des enseignants.es. Les résultats de la recherche sont ensuite exposés de manière structurée, pour conclure par une synthèse et des recommandations pertinentes destinées à FAWÉ et à tous les acteurs impliqués dans la promotion et l'éducation des filles.

1. Revue documentaire

Cette section est dédiée à une analyse documentaire, examinant à la fois la situation de l'éducation des filles au Sénégal et les expériences de FAWÉ relatives aux Centres d'excellence.

1.1. Situation de l'éducation dans le pays

1.1.1. Tendances sur les indicateurs principaux

Au Mali, le premier cycle de l'enseignement fondamental (Fondamentale 1) accueille les enfants âgés entre 7 et 12ans et dure 5 années. Il constitue le premier niveau de l'éducation primaire après le préscolaire. Durant l'année 2021-2022, le premier cycle de l'enseignement fondamental regroupait 14 653 écoles. Ces établissements accueillent au total 2 834 003 élèves, dont 1 340 483 filles (soit 47,3% de l'effectif des élèves), encadrés par 72 254 enseignants, parmi lesquels on compte 23 916 femmes (soit 33,1% du corps enseignant).

Entre 2018 et 2022, le nombre d'écoles de ce cycle a connu une hausse de 774 établissements. Cette augmentation coïncide avec une légère croissance des écoles publiques (0,1% de TAMA)

et des hausses respectives de 6,5% et 3,6% pour les écoles privées et les écoles franco-arabes (appelés aussi medersas)⁴.

En revanche, les écoles communautaires ont vu leur nombre diminuer de 357 établissements sur la même période, passant de 1 837 à 1 480 écoles⁵. Cette réduction s'explique par la stratégie nationale visant à convertir progressivement ces écoles communautaires en établissements publics.

Tableau 4 : Répartition des écoles par statut et année scolaire au Fondamental I de 2017 à 2022

Statut	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	TAMA
Public	6939	7375	6974	6 851	6 974	0,1%
Privé	2365	2552	2796	2 865	3 042	6,5%
Communautaire	1837	1764	1632	1 614	1 480	-5,3%
Medersa	2738	2822	2971	3 200	3 157	3,6%
TOTAL	13879	14513	14373	14530	14653	1,4%

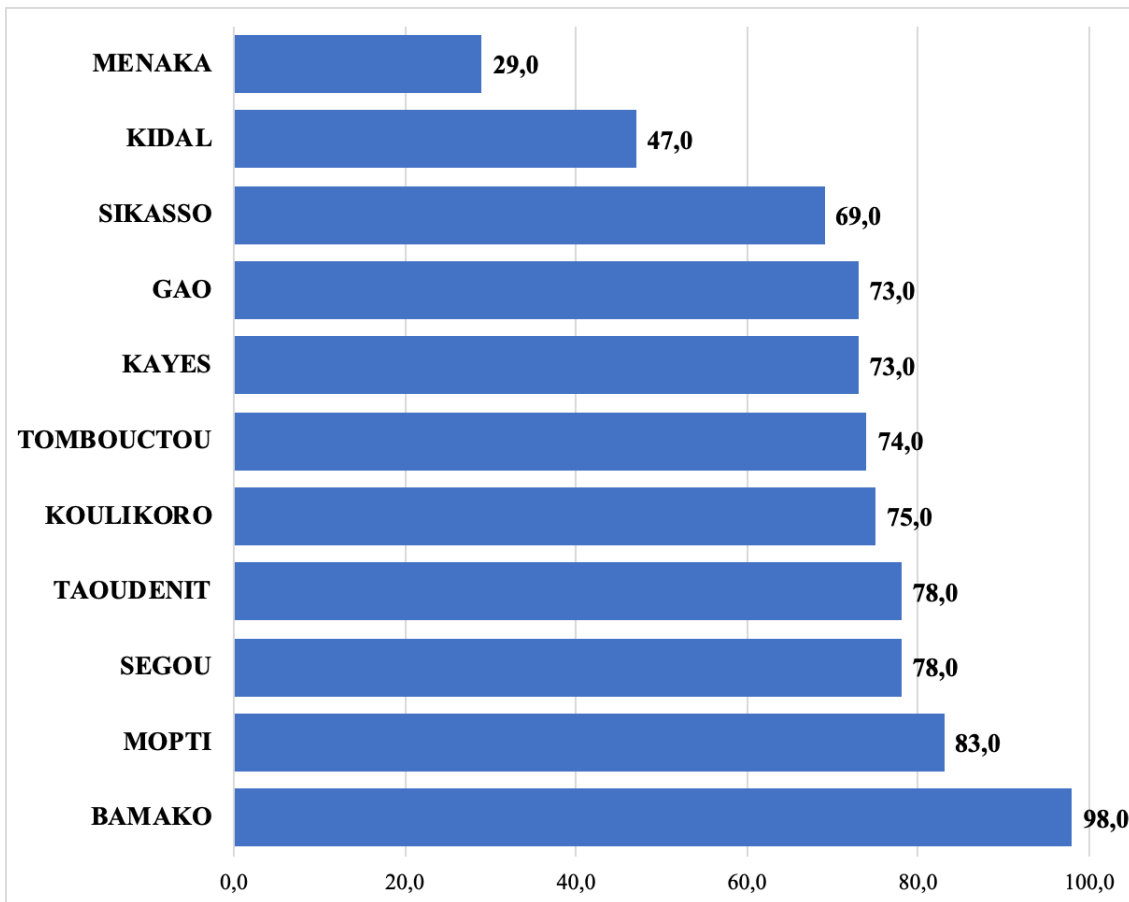
Source : Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif (RSISE) de 2017-2018 A 2021-2022

S'agissant de l'équipement des écoles, l'analyse de la figure 4 montre que dans toutes les régions, la construction des écoles et des centres de formation prend en compte la question des latrines dont l'inexistence dans une école contribuerait à diminuer le temps réel d'apprentissage. Ainsi, d'après les données du RSISE en 2021-2022, la quasi-totalité des écoles (98%) à Bamako disposent de latrines fonctionnelles contre 29% dans la région de Ménaka où le taux est le plus bas avec (29%) après celle de Kidal (47%).

⁴ Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif (RSISE) de 2017-2018 A 2021-2022

⁵ Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif (RSISE) de 2017-2018 A 2021-2022

Figure 4 : Pourcentage des écoles ayant des latrines par région (%) 2021-2022



Source : Ministère de l'Éducation, en collaboration avec des partenaires techniques et financiers du Mali, 2023, Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif de 2017-2018 A 2021-2022

Le ratio élèves/salles de classe au fondamental I est de **45** au Mali en **2021-2022**. Ce ratio cache des disparités au niveau local où l'on rencontre souvent plus de 70 élèves par classe et varie d'une région à une autre. Les régions de Ménaka, Taoudéni, Mopti, Tombouctou ont des ratios qui sont au-dessus de la moyenne nationale. Cet état de fait s'expliquerait par le redéploiement des enseignants vers les zones les plus sécurisées créant ainsi un vide dans les zones insécurisées (régions du Nord du Mali).

Tableau 5 : Ratio Élève/Salle de Classe au Fondamental I par région de 2017 à 2022

Ratio/Élève Salle de Classe	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Kayes	47	47	46	46	44
Koulikoro	41	42	34	38	40
Sikasso	41	43	43	44	49
Ségou	39	40	42	39	49
Mopti	37	44	55	56	56
Tombouctou	59	64	70	102	79
Gao	64	47	85	74	45
Kidal	39	31	34	33	40
Menaka	-	-	95	105	109
Taoudenit	-	-	88	91	133
Bamako	38	40	38	38	37
Total	41	43	42	43	45

Source : Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif de 2017-2018 A 2021-2022

En 2022, le taux d'accroissement moyen annuel de l'éducation est de 3,1% sur l'ensemble du pays. Les régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso et le district de Bamako avoisinent la moyenne nationale tandis que celles de Mopti, Tombouctou et Ségou sont en deçà de la moyenne ; cela pourrait s'expliquer par la fermeture d'un nombre important d'écoles dans ces régions. On remarque ensuite une croissance des effectifs dans les régions de Gao, Kidal, Ménaka et Taoudéni. De manière générale, l'effectif des filles est inférieur à celui des garçons excepté la région de Mopti (50,2%).

Tableau 6 : Évolution des effectifs des élèves par sexe et régions au Fondamental I de 2018 à 2022

REGION/ DISTRICT	2017-2018		2018-2019		2019-2020		2020-2021		2021-2022		TAM A
	TOTAL	% Fille	TOTAL	% Fille	TOTAL	% Fille	TOTAL	% Fille	TOTAL	% Fille	
KAYES	348 709	43,3%	358 574	43,1%	379 486	43,4%	379 666	44,0%	393 735	44,0%	3,1%
KOULIKORO	513 950	46,0%	537 573	46,5%	569 689	46,4%	568 359	46,8%	610 442	46,8%	4,4%
SIKASSO	472 250	45,8%	493 776	45,7%	521 999	46,2%	514 232	46,4%	534 204	47,2%	3,1%
SEGOU	355 472	45,3%	365 923	45,6%	384 133	45,8%	364 806	46,0%	380 902	46,9%	1,7%
MOPTI	214 257	50,4%	217 019	50,0%	208 204	50,0%	210238	50,2%	205 044	50,2%	- 1,1%
TOMBOUCTO U	104 003	48,2%	102 715	48,8%	98 362	48,1%	115 736	48,8%	96 234	49,0%	- 1,9%
GAO	75 610	48,2%	80 480	47,3%	90 684	46,7%	75 311	48,7%	98 819	49,1%	6,9%
KIDAL	4 982	43,6%	5 534	51,7%	7 768	42,3%	8 998	40,2%	10 120	39,3%	19,4 %
MENAKA	-	-	15935	42,6%	20 991	42,4%	22 655	42,7%	23 380	42,4%	13,6 %
TAOUDENIT	-	-	-	-	3 436	52,9%	2 996	46,5%	4 518	42,5%	14,7 %
BAMAKO	421000	49,8%	433 511	49,6%	449 334	49,9%	454 907	49,8%	476 605	49,9%	3,1%
PAYS	2 510 233	46,6 %	2 611 040	46,7 %	2 734 086	46,7 %	2 717 904	47,1 %	2 834 003	47,3 %	3,1%

Source : IDEM, Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif de 2017-2018 A 2021-2022

Inégale répartition intersectorielle des dépenses courantes publiques

La répartition intersectorielle des dépenses courantes publiques reste une part non négligeable du sous cycle de l'enseignement fondamental qui, en 2015, reçoit recevait 37% des dépenses courantes publiques. Cette part n'a quasiment pas évolué depuis très longtemps, puisqu'elle était évaluée à 35% en 2004 et 36,5% en 2008.

Le budget consacré à l'éducation était réparti de la manière suivante : la plus grande part, soit 37,4 %, est allouée au 1er cycle du fondamental, suivie de l'enseignement supérieur (21,5 %),

du second cycle du fondamental (18,1 %), du secondaire général (11,6 %), de la formation professionnelle (6,2 %), de la formation des enseignants (3,4 %), du préscolaire (1,1 %), du secondaire technique (0,6 %), et enfin de l'éducation non formelle (0,3 %).

En définitive, le secteur est marqué par une Inégale répartition intersectorielle des dépenses courantes publiques. Cette inégalité s'explique largement par les effectifs des populations cibles mais aussi en partie par le choix politique qui accorde une large part au Fondamental.

Le personnel et la masse salariale par niveau d'enseignement

Selon les statistiques de 2015, dans le secteur de l'enseignement préscolaire, le personnel se divise entre les établissements qui comptent 98,4% des effectifs, et l'administration centrale avec 1,6%. Ce personnel regroupe approximativement 3 636 employés rémunérés sur le budget national, représentant une enveloppe de 2,6 milliards de FCFA, ce qui équivaut à 1,5% de la masse salariale globale du secteur éducatif⁶.

Avec environ 59 348 agents, les deux cycles de l'enseignement fondamental regroupent à eux deux 81% des effectifs rémunérés ou subventionnés par l'État en 2015. En termes chiffrés, cela représente 124,9 milliards de FCFA réparti entre le cycle 1 (81,7 milliards de FCFA) et le cycle 2 (43,2 milliards de FCFA).⁷

Par ailleurs, environ 2 038 établissements privés et communautaires ont profité des affectations du personnel provenant de l'État et des Collectivités Territoriales en 2015. Cette statistique exclut les ECOM (Enseignants Communautaires / Écoles Communautaires) subventionnées ainsi que les subventions allouées aux établissements catholiques. Le coût associé à cette affectation est estimé à 4,2 milliards de FCFA.

Au niveau du secondaire, les 4 sous-secteurs du secondaire emploient au total 4 887 personnes réparties comme suit : 3 202 pour le secondaire général (66% du total), 182 pour le secondaire technique (4%), 953 pour la formation professionnelle diplômante (20%) et 550 pour l'enseignement normal (10%) pour une masse salariale d'environ 14,2 milliards de FCFA au total, soit 8,4% de la masse salariale de l'ensemble du secteur. Le personnel enseignant constitue l'essentiel de ce personnel : ils sont ainsi 89% (2845/3202) au secondaire général, 83% (151/182) au secondaire technique, 81% (769/953) à la formation professionnelle diplômante et 92% (503/550) à l'enseignement normal. Source

⁶ Ce personnel regroupe approximativement 3 636 employés rémunérés sur le budget national, représentant une enveloppe de 2,6 milliards de FCFA, ce qui équivaut à 1,5% de la masse salariale globale du secteur éducatif.

⁷ Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif (RSISE) de 2017-2018 A 2021-2022

1.2. Éducation de la jeune fille : état des lieux politiques, chiffres clés et perspectives

La situation de la femme dans les pays d'Afrique subsaharienne, des indépendances à nos jours, a toujours été une préoccupation importante dans les politiques d'éducation et de développement. Tout en reconnaissant les avancées dans sa situation sociale, économique et culturelle, la femme reste encore, dans les pays d'Afrique de l'Ouest, dans l'ombre de l'homme qui demeure détenteur en grande partie des décisions masculines.

Au Mali, à l'instar de l'Afrique dans son ensemble, des distinctions marquées existent entre hommes et femmes en termes de scolarisation, de répartition des tâches domestiques et professionnelles, d'exercice du pouvoir, tant traditionnel qu'institutionnel, de distribution des revenus, de capacité de décision et d'accès aux ressources.

Le système éducatif malien manifeste d'importantes inégalités sociales. Des progrès sont donc nécessaires pour gagner le pari de l'équité et de l'efficacité, notamment dans le cadre du prochain programme sectoriel, afin d'inscrire le pays dans la perspective des cibles de l'ODD4. Il est impératif que le système éducatif malien relève le défi de l'équité. Pour y parvenir, il doit se focaliser sur les filles, les enfants des zones rurales, des milieux les plus démunis et des régions en difficulté, tout en assurant des conditions d'apprentissage optimales et une intégration professionnelle efficace.

Accès à l'éducation : Les disparités à relever dans les différentes dimensions sociales :

Bien que l'éducation soit essentielle et même obligatoire, en particulier pour l'enseignement fondamental, il apparaît clairement que toutes les catégories sociales n'en bénéficient pas de manière égale. Les filles, les populations rurales, les 20% les plus démunis et les résidents de certaines régions telles que Mopti et Ségou semblent être les moins favorisés en matière d'accès à l'éducation⁸.

En ce qui concerne les filles, le problème semble résider principalement dans une moindre retenue dans le 2nd cycle du fondamental, puisqu'elles présentent à peu près les mêmes chances que les garçons dans l'accès et l'achèvement du 1^{er} cycle. En effet, malgré les chances similaires d'accès de l'ordre de 70% à l'entrée du fondamental, ces chances se réduisent à 25% chez les filles à la fin du fondamental, contre 41% chez les garçons⁹. En conséquence, les filles sont en proportion plus faibles à se retrouver dans le secondaire, dans l'enseignement technique et

⁸ Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif (RSISE) de 2017-2018 A 2021-2022

⁹ Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif (RSISE) de 2017-2018 A 2021-2022.

professionnel, et dans le supérieur. Réduire cette disparité devrait donc commencer dès le 2nd cycle du fondamental, et dans cette perspective, il est envisagé que les actions doivent être menées plus sur la demande, étant donné que le contexte est marqué par le faible désintérêt de l'école par les parents et que les choix ne sont pas toujours faits en faveur de la poursuite de la scolarisation.

Au Mali, les filles sont confrontées à certains obstacles en ce qui concerne l'accès à l'école, le maintien dans le système scolaire, l'orientation et la qualité des enseignements reçus.

Les principaux obstacles liés à la scolarisation des filles au Mali sont :

- L'obstacle des coûts financiers,
- La violence faite aux filles,
- Les distances à parcourir,
- Les facteurs pédagogiques,
- Le mariage et la grossesse précoces,
- Le poids de la tradition et des activités familiales,
- Les considérations religieuses,
- L'insécurité.

Les mesures en faveur de l'éducation des filles et des femmes au Mali

Les autorités politiques et scolaires maliennes, conscientes de la situation, ont pris des mesures favorisant la situation éducative des filles et des femmes.

En dehors du programme Éducation pour tous, piloté par le ministère de l'éducation nationale, d'autres mesures spécifiques ont été prises pour favoriser l'éducation des filles. La mise en place, en 1992, de la Cellule nationale de scolarisation des filles et de ses antennes dans huit régions à l'époque (dix aujourd'hui), avait pour but de tenir compte des spécificités régionales et locales et de favoriser une meilleure implication des partenaires de l'école dans la promotion de la scolarisation des filles. Il a été mis en place des réformes comme la « Nouvelle école fondamentale » en 1994 et le PRODEC, en 1998, avec des objectifs d'amélioration de la situation scolaire de la jeune fille. Il y a eu en 2000 la création de la Section de la scolarisation et formation des filles et la mise en place depuis 2011 de la Division de la scolarisation des filles, pour la promotion de la scolarisation et du maintien des filles à l'école. La Politique nationale genre, de 2011, et le Fonds d'appui à l'autonomisation de la femme et à l'épanouissement de l'enfant, en 2012, ont été initiés pour améliorer l'insertion professionnelle des femmes. La mise en œuvre de la politique nationale de l'alimentation scolaire, à travers des cantines dans les écoles fondamentales situées à plus de cinq kilomètres des domiciles, soutenue

par les mairies, les familles et les partenaires, est jugée efficace et elle est toujours en cours dans certaines zones et soutenu par les partenaires techniques et financiers pour maintenir les filles à l'école. Il a été mis en place une politique d'encouragement des activités génératrices de revenus, comme le maraîchage, la couture, etc., à l'adresse des femmes pour réduire le travail des enfants et favoriser le maintien des filles à l'école.

Malgré l'utilité de ces initiatives, la condition éducative des filles et des femmes au Mali demeure préoccupante. Les documents officiels attestent d'une volonté des autorités politiques de promouvoir la condition féminine, mais il existe un écart considérable entre les intentions et la réalité, dû à la persistance de la discrimination envers les femmes qui est un problème indéniable. À présent que les droits des femmes sont officiellement reconnus, l'objectif est de passer à une promotion effective, en mettant l'accent sur l'amélioration de l'accès à l'éducation pour les filles.

Beaucoup de filles abandonnent l'école de façon prématurée, trop de femmes restent non lettrées et peu d'entre elles peuvent accéder à des postes de responsabilité. Selon l'Institut national de la statistique du Mali, en 2014, le pays comptait 14 femmes députées sur 147, 8 femmes maires sur 703, 3 femmes ambassadrices sur 36¹⁰. Le Mali prend donc des engagements régionaux et internationaux pour l'égalité de genre, mais connaît beaucoup d'insuffisances au niveau de l'instauration de l'équité entre homme et femme.

1.2.1. La « SCOFI » au Mali

La mise en œuvre de la Politique Nationale de scolarisation des filles (SCOFI) est assurée par les services déconcentrés de l'État que sont les Académies d'Enseignement (AE) et les Centres d'Animation Pédagogique (CAP) sous la responsabilité des Collectivités Territoriales.

Les activités de SCOFI sont réalisées dans les établissements scolaires avec le soutien des CGS, des AME, des APE et la participation des familles. Le mécanisme de suivi-évaluation des activités est assuré par les points focaux SCOFI nommés au niveau des AE et des CAP.

Le contrôle de la mise en œuvre de la politique nationale de SCOFI est assuré au niveau central par la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental.

¹⁰ Rapport sur la situation de la femme au Mali, publié en 2014 par l'Institut national de la statistique du Mali.

La discrimination à l'égard des filles est aussi très présente au Mali. Cela se traduit notamment par un risque de déscolarisation accru. En cause : le manque de moyens des parents, le travail forcé, le mariage précoce, les inégalités de genre. Ce qui a un fort impact sur leur autonomisation y compris professionnelle, et les expose davantage à des violences psychologiques et sexuelles.

2. Revue de la littérature sur les CoE

2.1. Aperçu des expériences de FAWE

Le FAWE a développé, en 2005, un modèle de pédagogie sensible au genre (PSG) ou Centre d'Excellence (CoE), afin de s'attaquer au problème de la qualité de l'enseignement au sein des écoles africaines. Le PSG forme les enseignants à se montrer plus sensibles aux questions de genre et leur fournit des compétences leur permettant de comprendre les besoins particuliers des deux sexes en termes d'apprentissage, et d'y répondre.

Il développe des pratiques pédagogiques qui donnent lieu à l'égalité de traitement et de participation des filles et des garçons dans les salles de cours, ainsi que dans la communauté scolaire en général. Il plaide pour des pratiques en classe garantissant la participation égale des filles et des garçons, y compris un environnement d'enseignement qui encourage l'épanouissement des deux sexes.

Les enseignants sont formés à la préparation et à l'utilisation de plans de cours, aux interactions dans la salle de cours, à l'organisation de la classe, à l'utilisation du langage dans la classe et à l'emploi de supports d'enseignement et d'apprentissage intégrant la dimension de genre, ainsi qu'à la gestion de la maturité sexuelle, aux stratégies visant à supprimer le harcèlement sexuel, aux systèmes de gestion des écoles sensibles aux questions de genre et au suivi et à l'évaluation en la matière.

Pour une meilleure appropriation dudit projet et lors du démarrage effectif des activités au niveau national, FAWE-Mali a organisé une cérémonie de lancement le 21 octobre 2022 à la case des femmes à Bamako avec les acteurs concernés pour la mise en œuvre du projet.

Après cette cérémonie de lancement, les activités de formation des acteurs de l'éducation ont commencé sur la dimension intégrant le genre et TUSUME.

Les formations des enseignants et des élèves sur les différentes composantes du PSG et la production des plans d'action des clubs TUSUME mis en place dans les différentes écoles. Ces actions de formations ont permis de renforcer les capacités des enseignants sur les thématiques contenant les modules de formations dispensées au cours de la formation.

2.2. Expériences du Mali en matière de Centres d'Excellence du FAWE

LES EVIDENCES SUR LE MODELE D'ECOLE SENSIBLE AU GENRE

1. La gestion par les chefs d'établissement

Au Mali, bien que le modèle TUSEME (modèle promouvant l'autonomisation des jeunes femmes et la sensibilisation aux questions de genre en renforçant l'estime de soi des filles, leur leadership, leurs compétences sociales et leurs aptitudes à la vie quotidienne, et favorise une attitude positive des garçons vis-à-vis de l'éducation des filles) soit mis en œuvre dans quelques écoles de Bamako et de Kati, on remarque une faible proportion dans la formation des enseignant.e.s au genre. Au total, 12 écoles ont été choisies pour expérimenter ce modèle. Néanmoins, des sessions de soutien sont mises en place pour les élèves, filles comme garçons, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, ce qui permet d'éviter toute forme de discrimination fondée sur le sexe.

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

Au Mali, FAWE Mali a mis en œuvre quelques critères du centre d'excellence et principalement le modèle TUSEME et a remarqué une amélioration de l'environnement (physique, académique et social) d'apprentissage, une promotion de la scolarisation des filles ainsi qu'une confiance en soi améliorée chez des élèves et la promotion du genre.

3. Le matériel d'apprentissage

Au Mali, la communauté internationale a conscience de l'impact de la pauvreté sur l'accès à l'éducation, surtout des filles. Depuis 2005, l'UNICEF et la Banque mondiale ont lancé « SchoolFees Abolition Initiative » (SFAI) ou l'Initiative pour l'Abolition des Frais Scolaires dont l'objectif était d'améliorer de manière décisive l'accès à une éducation de base de qualité, en appuyant des politiques de suppression des obstacles financiers à l'éducation pour les familles. En 2007, l'ADEA, la Banque mondiale et l'UNICEF ont même organisé une conférence internationale à Bamako sur ce thème. Cette initiative a été l'occasion pour le Mali, à travers le Ministère de l'éducation, de prendre des mesures relatives à l'allègement des charges de scolarisation telles que :

- La prise en charge partielle du salaire des enseignants des écoles communautaires,
- La construction et l'équipement de salles de classes,

- L'attribution de 30% des taxes de développement pour le fonctionnement des écoles,
- La fourniture de manuels et matériels didactiques,
- La mise en place d'un fonds auprès de 1 500 écoles pour l'achat de petits matériels dans les zones défavorisées,
- La prise en charge de cantines scolaires dans les zones défavorisées, nomades et semi nomades.

4. L'environnement scolaire

Au Mali, des efforts ont été faits dans l'environnement scolaire avec l'acquisition suffisante de tables-bancs, l'existence de toilettes séparant filles et garçons, de services d'infirmerie sensible au genre ainsi que de personnel sensibilisé à la sécurité des filles.

Le programme de coopération Mali/UNICEF 2008-2012 a mis en œuvre les stratégies suivantes afin de donner un nouvel élan à la scolarisation des filles :

- L'appui à la diffusion du document de politique nationale en matière de scolarisation des filles,
- La dotation des partenaires en charge de la scolarisation des filles en outils informatiques, moyens roulants, équipements, mobiliers et fournitures de bureaux,
- La réalisation d'infrastructures : salles de classes, points d'eau, aires de jeux, latrines séparées dans les écoles, les Centres de Développement de la Petite Enfance (CDPE),
- La dotation et des équipements en mobiliers et fournitures scolaires, kits d'hygiène des centres de Développement de la Petite Enfance, des écoles,
- L'appui à la création, à l'équipement de Centres de Développement de la Petite Enfance et la formation du personnel d'encadrement et des membres de comités de gestion,
- L'organisation des ateliers de concertation régionale sur les violences et abus en milieu scolaire, l'éducation non formelle, le développement de la petite enfance avec tous les partenaires et acteurs autour de l'école,
- Le renforcement de capacités des acteurs en SCOFI et VIH/sida,
- L'accroissement du revenu des associations féminines facilitant la prise en charge des structures éducatives,
- L'octroi de bourses pour les mères adolescentes comme stratégie d'incitation à l'accès et au maintien des enfants particulièrement les filles à l'école.

5. L'implication des communautés dans la gestion des écoles

Au Mali, les différentes composantes de la communauté (CGS, APE, AME et conseil de village) se sont mobilisées pour créer un environnement scolaire sécurisant des élèves en général, et des filles en particulier. Dans cette perspective, ils se sont investis dans diverses activités telles que la réalisation d'infrastructures scolaires et la confection de tables-bancs par certains CGS et l'organisation d'activités de sensibilisations pour amener les parents à inscrire leurs enfants (filles) à l'école. Aussi, les parents sont sensibilisés pour scolariser tous leurs enfants, les filles y compris. Par ailleurs, il existe des textes législatifs pour réintégrer les filles qui ont abandonné l'école pour cause de grossesse.

Malgré tous les efforts consentis, le Mali est l'un des pays au monde où on note le plus fort taux d'exclusion scolaire avec 47% (UIS, 2019). Environ un tiers des enfants n'ont toujours pas la possibilité d'accéder à l'école et ceux qui sont enrôlés ont des difficultés à y rester. Près de la même proportion abandonne avant même la fin du cycle fondamental selon le rapport du PRODEC 2 (République du Mali, 2019). Ce problème s'accroît avec les filles dans le second cycle du fondamental. En effet, « malgré les chances similaires d'accès de l'ordre de 70% à l'entrée du fondamental, ces chances se réduisent à 25% chez les filles à la fin du fondamental contre 41% chez les garçons » (*Ibid*). En 2010, environ 900 000 enfants dont 60% de filles âgées de 7 à 12 ans ne vont pas à l'école (OXFAM Novib, 2010).

En outre, selon l'annuaire statistique du fondamental de la Cellule de Planification et de Statistique (CPS) du ministère de l'Éducation Nationale en 2011, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) au premier cycle est estimé à 81,5%, dont 89,1% pour les garçons et 74% pour les filles. La même année, on constate que les taux d'achèvement des filles sont inférieurs à ceux des garçons aussi bien au premier qu'au second cycle : soit 51% contre 65,7% pour le premier cycle et 29,1% contre 43% pour le second cycle. Les filles sont non seulement moins nombreuses à accéder à l'école, mais aussi elles sont confrontées à plus de difficultés pour le maintien et la performance. Cet écart est manifeste à tous les niveaux et ordres d'enseignement aussi bien en zone urbaine qu'en zone rurale.

En 2015, les résultats du rapport d'étude commandité par le ministère de l'éducation en collaboration avec UNICEF Mali sur « l'identification des problèmes affectant la scolarisation des filles » au Mali, révèle qu'au moins 6 filles sur 10 entrent en 1ère année d'enseignement fondamental et seulement 4 complètent le fondamental 1. Les taux d'achèvement du primaire montrent que moins de filles finissent leur scolarité par rapport aux garçons et que les écarts entre les sexes ont tendance à se creuser tout au long de l'avancée du cursus scolaire. Une fois

scolarisées, elles ont souvent des taux élevés de redoublement, d'échec et d'abandon qui se traduisent par un faible taux d'achèvement du fondamental 1. Au niveau fondamental 2, les disparités entre filles et garçons sont encore plus marquées et les taux bruts de scolarisation, d'admission et d'achèvement restent très faibles que ce soit pour les filles que pour les garçons. Le rapport de l'UNICEF au Mali de février 2013 commandité par le ministère de l'Éducation Nationale révèle qu'il existe à ce niveau un problème systémique de scolarisation pour le fondamental 2. En 2013, 14,44 % des filles et 56,8 % des garçons ont accédé au fondamental 2 tandis que 24,5 % des filles et 32,6 % des garçons l'ont achevé. Ce qui révèle un rendement interne très faible.

Les inégalités persistent entre les sexes au niveau du taux brut de scolarisation au primaire qui est de 72,1% en 2017 dont 78,3% pour les garçons et 66% pour les filles ; - les défis se situent au niveau des taux d'achèvement au 2ème cycle. En 2017 ce taux est de 39,8% pour les garçons contre 31,1% pour les filles. Cette disparité est plus importante chez les filles que les garçons à cause de l'éloignement du second cycle, des mariages et grossesses précoces.

Par ailleurs, le Mali fait partie des vingt pays au monde avec la plus forte incidence de prévalence de mariage d'enfants ; le pays occupe la sixième place du classement mondial. Également, le Mali est confronté à des taux de grossesses précoces élevés avec 37% des jeunes filles qui ont donné naissance avant l'âge de 18 ans (DHS, 2018) bien vrai qu'il a établi une politique de réintégration conditionnelle (HRW, 2018).

À cela s'ajoute la crise sociopolitique que vit le pays depuis 2012 avec les terroristes qui ont envahi le nord du pays et qui détruisent tous les symboles de l'État, notamment les écoles et qui aggravent la situation déjà existante par rapport à l'accès, au maintien et à la performance des enfants en général et des filles en particulier. Selon une enquête de Cluster Éducation, le conflit au nord du Mali a entraîné le déplacement des élèves du nord vers le sud avec comme conséquence un taux de scolarisation de 27% qui touche majoritairement des filles. La même source indique que la grande majorité des écoles au nord ne sont plus fonctionnelles¹¹. Enfin, la pandémie mondiale de la COVID-19 vient assombrir le tableau et aggraver le problème de la scolarisation des filles.

Dans le rapport final de 2013 sur l'étude diagnostic de la problématique de la scolarisation des filles au Mali menées dans les régions de Kayes, Mopti et Ségou, FAWE, sur financement de l'UNICEF, a entrepris cette étude en vue de documenter la scolarisation des filles et d'identifier les difficultés liées à leur accès, leur maintien et leur performance à l'école.

¹¹ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228650_fre

Des stratégies correctives ont été proposées. Parmi celles-ci on peut citer la sensibilisation des populations, la formation des enseignants et des membres des CGS/AME/APE, le parrainage des filles, la remise de kits scolaires et de prix d'excellence aux filles, les cours de remédiation et le suivi des filles, etc. La mise en œuvre de ces stratégies a permis d'obtenir des résultats encourageants en matière de scolarisation des filles. Toutefois, la parité filles/garçons à l'école demeure encore un défi à relever.

En somme, il apparaît que la scolarisation des filles a connu des succès encourageants, notamment pendant les cinq dernières années dans les régions de Kayes, Mopti et Ségou. De ces trois régions, Mopti a atteint la parité filles/garçons en termes d'accès à la scolarisation. Des efforts restent à faire à Kayes et à Ségou, mais aussi dans toutes les régions en matière de maintien et de performance scolaire des filles. Les écarts sont souvent très considérables entre filles dans le second cycle de l'enseignement fondamental.

Ces écarts, que ce soit au niveau de l'accès, du maintien et de la performance, s'expliquent en grande partie par la pauvreté des familles qui sont incapables de faire face aux charges directes et indirectes de la scolarisation, l'insuffisance des infrastructures scolaires, l'exploitation économique des filles et le travail domestique auquel elles sont soumises.

Selon un rapport produit par EDUCO Mali de 2020-2021, seulement un tiers des enfants achèvent le cycle d'enseignement primaire et moins de la moitié accèdent à l'enseignement secondaire. Et selon le rapport périodique du projet bourse filles de janvier 2020, il y a de grandes disparités dans le domaine de la réussite scolaire entre les garçons et les filles à cause de plusieurs facteurs tant socio-économiques que culturels. Car, une fille issue du milieu rural et vivant dans un ménage pauvre a deux fois plus de chances d'être exclue du système éducatif qu'un garçon.

2.3. Expériences d'autres acteurs

MARIE STOP :

Dans ses stratégies élaborées, Marie Stopes Mali met un focus spécifique sur certains indicateurs « *à haut impact* » dont les jeunes qui ont moins de 20 ans ». L'objectif est de réduire le risque de grossesses non désirées en milieu scolaire. Pour y parvenir, l'ONG a d'abord mis en place des centres jeunes. « *Ce sont des centres de prestation de distraction. Ils offrent des*

services de planification familiale. Mais à côté, nous avons mis en place des cybers et des salles de gym pour créer un cadre de vie autour de la Planification Familiale¹² ».

A la fin du projet des centres jeunes, l'ONG a élaboré une nouvelle stratégie qui consiste à recruter et former des MS Ladys, (des demoiselles de Marie Stopes, des jeunes sage-femmes et infirmières de santé), des Agents de marketing social (AMS) et des pairs éducateurs.

PASCOFI :

Le Projet d'appui à la scolarisation des filles affectées par le conflit au Mali (PASCOFI) est un projet d'une durée de cinq ans financés par Affaires mondiales Canada (AMC) et mis en œuvre par l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC). Le projet vise à contribuer à réduire les disparités éducatives de 15 200 filles vulnérables et touchées par le conflit dans les régions de Mopti et Ségou, au Mali (source).

Les interventions du programme comprennent la sensibilisation communautaire à la sensibilisation au genre, la formation des enseignants, les cours de rattrapage, les transferts monétaires et le pilotage de ressources électroniques dans les écoles - qui sont tous conçus pour soutenir le renforcement du droit à une éducation équitable et de qualité pour les filles de sept à 12 ans, en plus d'améliorer la qualité et l'intégration du genre dans le système éducatif public.

2.4. Expériences de mise à l'échelle

2.4.1. Les modèles de FAWÉ

Le modèle d'école sensible au genre du Forum des éducatrices africaines comme réponse innovante au défi de l'égalité des sexes. L'accès à l'école, la réussite scolaire et l'achèvement de la scolarité sont des défis majeurs pour les filles en Afrique et particulièrement au Mali.

Par rapport aux garçons, les filles sont plus susceptibles de ne pas être scolarisées et elles sont confrontées à davantage d'obstacles à leur progression, à leur participation et à leur apprentissage que les garçons.

Le modèle est conçu pour doter les enseignants de connaissances, de compétences et d'attitudes qui leur permettent de répondre de manière adéquate aux besoins d'apprentissage des filles et des garçons par la mise en œuvre de processus et de pratiques de salle de classe qui sont sensibles aux questions sexospécifiques. Les enseignants sont formés pour apprendre et adopter

¹² <https://bamada.net/sante-de-la-reproduction-au-dela-de-loffre-de-service>

des pratiques pédagogiques qui engendrent l'égalité de traitement et de participation des filles et des garçons dans la classe et dans la communauté scolaire au sens large.

Les résultats des données collectées des avis des chefs d'établissements et les enseignants sont illustrés à travers les tableaux et les graphiques ci-dessous qui soutiennent le modèle ou formulent des recommandations d'amélioration pour une meilleure extension.

2.4.2. Couverture et composantes développées

Au Mali, FAWE intervient dans six écoles de seconds cycles et de lycées avec les huit composantes qui sont : la formation de la gestion sensible pour les directeurs, la formation à la pédagogie sensible au genre pour les enseignants, la participation des filles aux programmes de sciences, mathématiques et de technologie, l'octroi des bourses d'études pour les filles, programmes d'autonomisation des filles et des garçons, l'intégration d'un programme d'éducation sexuelle, adaptation des infrastructures scolaires sensible au genre et la mobilisation de la communauté dans la gestion de l'école et en faveur de la scolarisation de la fille. Les chefs d'établissement, les enseignants encadreurs et certains élèves ont bénéficié des différentes formations initiées par FAWE Mali.

3. Méthodologie et données

L'approche méthodologique adoptée est mixte. Elle associe les méthodes et données quantitatives et qualitatives.

3.1. Approche quantitative

L'aspect quantitatif de la méthodologie a consisté à administrer des questionnaires aux chef.f.es d'établissement et enseignant.e.s (questionnaire école) et aux élèves, notamment les filles bénéficiaires du modèle des écoles sensibles au genre (questionnaire élève). Le questionnaire école met l'accent sur l'appréciation de la mise en œuvre du modèle et les indicateurs de prise en compte du genre en milieu scolaire. Pour sa part, le questionnaire élève était globalement centré sur les impacts du modèle sur les parcours scolaires des filles. Au total, 24 chef.f.es d'établissement et enseignant.e.s et 340 élèves-filles ont été enquêté.e.s au Mali. Par ailleurs, un questionnaire sur les coûts dont l'objectif était d'évaluer les ressources mobilisées pour la mise en œuvre du modèle dans les différentes écoles a été administré à l'antenne nationale de FAWE-Mali.

Le volet quantitatif s'est articulé autour de l'administration de questionnaires destinés aux chef.f.es d'établissement et enseignant.e.s (questionnaire-école) ainsi qu'aux élèves, avec une

attention particulière portée aux filles bénéficiant du modèle des écoles sensibles au genre (questionnaire élève).

3.2. Approche qualitative

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 (35) 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 (33) ont ciblé les chef.f.es d'établissement, les enseignant.e.s et les acteurs institutionnels. Un guide d'entretien a été élaboré pour chaque cible. Quant aux focus group (24 au total), ils ont été réalisés avec des filles bénéficiaires (10), des garçons non bénéficiaires (09) et des associations de parents d'élèves (5 APE et 1 AME). Pour chaque cible, une grille de discussion a été élaborée. Enfin, 10 grilles d'observations (10 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.

Tableau 1 : récapitulatif des effectifs enquêtés au Mali

Approches méthodologiques	Outils de collecte	Effectifs des enquêtés
Volet quantitatif	Questionnaire école	24
	Questionnaire élève	340
Volet qualitatif	Récit de vie	35
	Entretien semi-structuré	33
	Focus group de discussion	24
	Observation	10
Total individus enquêtés	-	456

3.3. Développement des outils

Le questionnaire « école » a été adressé aux directeurs/trices et enseignant.e.s dans le but de dresser un portrait sur l'efficacité du modèle et les impacts positifs relevés et de déterminer les

composantes du modèle mis en avant par l'école ainsi que les facteurs ou leviers favorables et les barrières à sa mise à l'échelle. Ainsi, des questions ont porté sur les indicateurs de prise en compte du genre dans la gestion administrative et les budgets, les méthodes d'enseignement, le matériel pédagogique, les mesures incitatives pour la scolarisation des filles et leur participation dans les sciences, mathématiques et technologies, l'implication des communautés, entre autres. Pour sa part, le questionnaire « élèves » a porté sur les vécus (histoires de vie) des filles bénéficiaires en matière d'accès, de rétention et de réussite, sur l'appréciation et l'importance accordée aux composantes du modèle et l'impact des innovations sur leur scolarisation et leur parcours éducatif.

Les entretiens semi-structurés ont été réalisés avec des enseignant.e.s, des acteurs institutionnels, des chef.f.es d'établissement et des informateurs clés. Ils ont globalement porté sur les expériences de mise en œuvre du modèle, son niveau d'appropriation par les acteurs, ses impacts sur le maintien et la réussite des filles à l'école, le niveau d'appréciation des composantes développées, les barrières à la mise en œuvre des composantes et les conditions de mise à l'échelle du modèle, etc. Pour ce qui est des focus group, ils ont été adressés aux parents d'élèves, aux filles bénéficiaires et aux garçons non-bénéficiaires. En plus de l'implication de la communauté, l'accent a été mis sur l'impact du modèle, les barrières au maintien et à la réussite des filles à l'école et les perceptions du modèle. Enfin, les récits de vie ont été centrés sur les effets du modèle sur le parcours (éducatif, social et professionnel) des filles tandis que les observations ont servi de base pour appréhender les interactions élève/élève et élève/enseignant.e ainsi que les modalités d'application de la pédagogie sensible au genre.

1.1. Recrutement, formation des agents de terrain et prétest des outils

Les assistant.e.s de recherche ont été recruté.e.s et formé.e.s pendant deux jours sur l'objectif de l'étude, 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, elle 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 sur les outils et d'harmoniser la compréhension des questions, en particulier pour le volet quantitatif.

1.2. Déroulement de la collecte de données

L'étude s'est déroulée pendant la période des préparatifs des évaluations et examens annuels, sollicitant fortement l'attention des directeurs des établissements secondaires. Cette coïncidence a posé des défis aux enquêteurs, car ces directeurs étaient les principaux intermédiaires pour établir le contact avec les participants ciblés de l'étude, tels que les élèves et les membres du CGS.

L'enquête a couvert 10 établissements scolaires, incluant 10 directeurs, parmi lesquels 2 étaient des femmes, et 18 enseignants. Ces chiffres suggèrent une implication modeste des enseignants dans les initiatives du FAWE. Il aurait été judicieux pour le FAWE d'engager davantage d'enseignants afin de garantir une intégration optimale et la durabilité des impacts du projet. L'étude a impliqué 340 élèves filles, y compris celles soutenues par d'autres partenaires financiers ayant des objectifs similaires dans les écoles sélectionnées.

L'enquête a abordé en profondeur les questions relatives à l'accès, la persévérance et l'éducation des jeunes filles au Mali. L'analyse des graphiques et tableaux fournit une vision précise des obstacles et des bénéfices liés à l'éducation des filles. Les feedbacks des directeurs et des enseignants ont été soigneusement examinés pour contribuer à l'élaboration d'un modèle d'éducation sensible au genre.

1.2.1. Points forts

- La disponibilité des lettres de nomination du point focal et sa présence ont facilité la collecte de données au niveau du ministère de l'éducation national. Ce point focal a planifié et organisé les rencontres avec les acteurs ciblés pour les différents entretiens.
- Les enquêteurs étaient munis des correspondances du démarrage des activités de la phase pilote et la lettre d'introduction du projet au niveau des institutions, des collectivités territoriales et des écoles. Ces différentes correspondances ont facilité l'introduction des enquêteurs auprès des responsables des écoles et services cibles de l'enquête ;
- La communication en amont avec les chefs d'établissement et les responsables des services et institutions cibles pour annoncer le démarrage de la collecte et la visite des enquêteurs dans leurs services respectifs ;
- La bonne planification des activités de collecte de données qui a permis de réaliser toutes les activités prévues dans le temps imparti ;

- La disponibilité et l'esprit de mission d'enquête a noté la réceptivité et l'appui des chefs d'établissement pendant tout le processus de collecte de données pour assurer la bonne collecte de données ;

1.2.2. Difficultés rencontrées et solutions apportées

- La récupération de la liste des bénéficiaires du projet pilote réalisé par FAWE, ainsi que celle des filles soutenues par d'autres partenaires en faveur de la scolarisation des filles, a représenté un véritable défi. ;
- Au Mali, les établissements secondaires, qu'ils soient généraux ou techniques, ne disposent pas encore de Comités de gestion scolaire opérationnels. De ce fait, nous n'avions pas eu de contact fiable à qui adresser nos questions.
- La non mise en œuvre des plans d'actions des clubs TUSEME pour l'organisation des activités de sensibilisation de leurs homologues, de même que pour les clubs des centres d'excellence pour la restitution des compétences acquises aux autres membres des organisations bénéficiaires des actions du projet. ;
- La forte mobilité de certains enseignants.e.s bénéficiaires des initiatives de FAWE a fait que la mission n'a pas pu avoir tous les enseignants formés par FAWE sur les différentes approches ;

1.3. Traitement et analyse de données

Les données collectées en ligne avec les smartphones/tablettes ont été exportées sur Microsoft Excel puis sur Stata 17 à des fins d'apurement, de traitement et d'analyse par l'équipe quantitative. 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.

Les données collectées qualitatives ont été désagrégées par sexe (tant que les effectifs le permettent). Quant aux données collectées chez les filles, elles ont été désagrégées par type d'établissement (fondamental, secondaire, EPPT, ...). Le but est de dégager les différences tendanciennes des situations suivant le type d'établissement qu'elles fréquent.

2. Présentation des enquêté.e.s

La distribution selon le genre montre une prédominance d'enseignants masculins dans les établissements étudiés, avec 75% d'hommes et 25% de femmes. En général, les hommes sont plus nombreux que les femmes dans le corps enseignant.

L'étude a porté sur 340 filles, tant nouvelles que précédentes bénéficiaires des initiatives de FAWE dans les écoles associées. Ces écoles ont soit déjà mis en œuvre, soit continuent de profiter des actions de FAWE, notamment en ce qui concerne l'accès, la persévérance et la réussite scolaire des filles.

La moyenne d'âge des filles enquêtées au niveau du premier cycle du secondaire est de 14,8 ans. Ceci respecte l'âge officiel d'aller à l'école au Mali qui est fixé de 6 à 7 ans avec souvent quelques cas de scolarisation précoce.

La plupart des écoles enquêtées sont clôturées grâce aux efforts conjugués de l'État et des partenaires pour sécuriser les écoles. La clôture, qu'elle soit en fer (grillage) ou en mur (banc ou ciment) permet de sécuriser la cour de l'école de passage des motocyclistes, des automobiles et des animaux en divagation. Cette sécurité permet de renforcer le rendement scolaire des élèves et elle permet aussi de mettre le personnel enseignant et les élèves, à l'abri des agressions extérieures.

Cette partie est consacrée à la présentation des enquêtés.es. Elle est constituée de trois sous points à savoir la présentation des écoles, des élèves et celle des enseignant.e.s.

2.1. Effectif des écoles

Les écoles bénéficiaires du modèle centre d'excellence sont le lycée Ba Aminata Diallo, le lycée Massa Makan Diabaté, Sabalibougou second cycle III, Torokorobougou second cycle I, Samé second cycle I et Point G second cycle I. Les écoles sont au nombre de 6 qui bénéficient globalement des huit composantes du projet. Ces différentes initiatives sont utilisées comme des approches de mise en œuvre et non en tant qu'un projet. Les fonds des autres projets sont utilisés pour permettre la mise en œuvre de centres d'excellence.

2.1.1. Effectif des enseignant.e.s

En matière de participation des enseignants à l'étude, on observe une moyenne de 13,8 enseignants masculins contre une moyenne de 4,8 enseignantes (**Tableau 1**). Les enseignants masculins dominant en nombre par rapport aux enseignantes dans leur engagement aux activités de FAWE au sein de leurs institutions. L'écart type est un peu grand entre les enseignants et les

enseignants et cela s'explique par le nombre important des enseignants dans les établissements cibles de l'étude.

Tableau 1 : Statistiques descriptives des effectifs d'enseignant.e.s et d'élèves

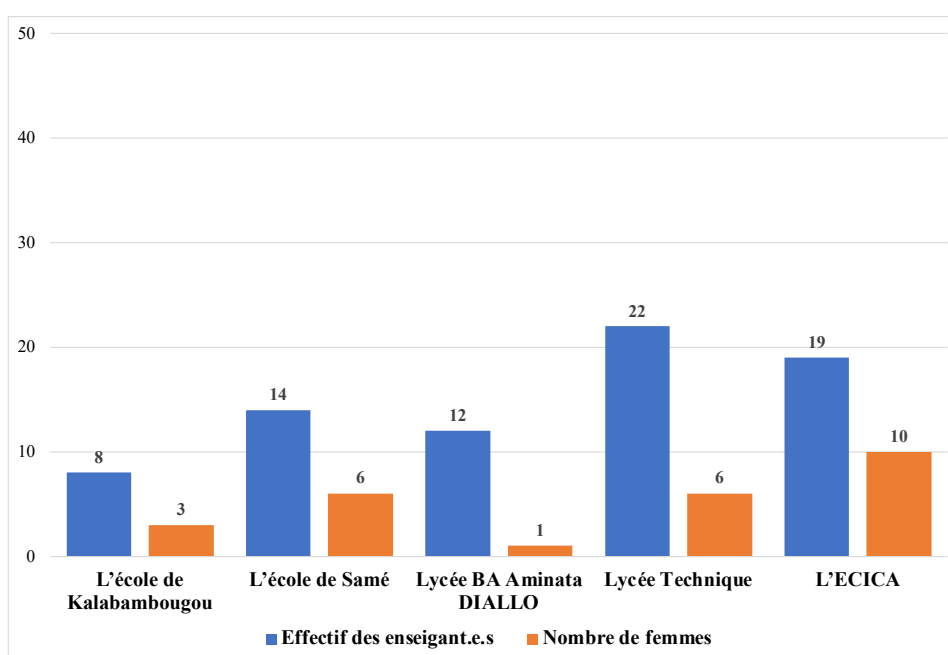
	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Enseignant.e.s	13,8	5,7	8	22
Enseignantes	4,8	3,2	1	10

Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Selon les chiffres de la figure 1, le lycée technique caracole en tête avec 22 enseignants hommes et 6 femmes et l'école de Kalambougou ferme la marche avec 8 enseignants hommes et 3 femmes enseignantes (**Figure 1**). L'ECICA, l'école de Samé et le lycée Ba Aminata Diallo ont respectivement 19 hommes contre 10 femmes, 14 hommes contre 6 femmes enseignants et 12 hommes contre 1 femme. La supériorité numérique, l'ascendance des hommes sur les femmes reflète la répartition par sexe au niveau de la fonction publique et les contractuels de collectivités territoriales où le nombre des hommes est plus important que celui des femmes. La figure N° ci-dessous donne la répartition par sexe des enseignants au niveau des écoles bénéficiaires du projet, objet de la présente évaluation.

Il a été créé en 2011 à travers une décision au niveau du ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales une commission nationale d'organisation du concours direct de recrutement d'enseignants dans la fonction publique des collectivités. Actuellement les enseignants sont recrutés via un concours.

Figure 1 : Nombre d'enseignant.e.s par école



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Faites un petit commentaire des données du graphique

2.1.2. Effectif des élèves

En ce qui concerne l'effectif des élèves des établissements couverts par l'étude, l'étude note une moyenne de 175,2 de filles contre une moyenne de 169,8 de garçons (**Tableau 2**). Les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les établissements cibles de l'étude. L'écart est un peu large entre les filles et les garçons.

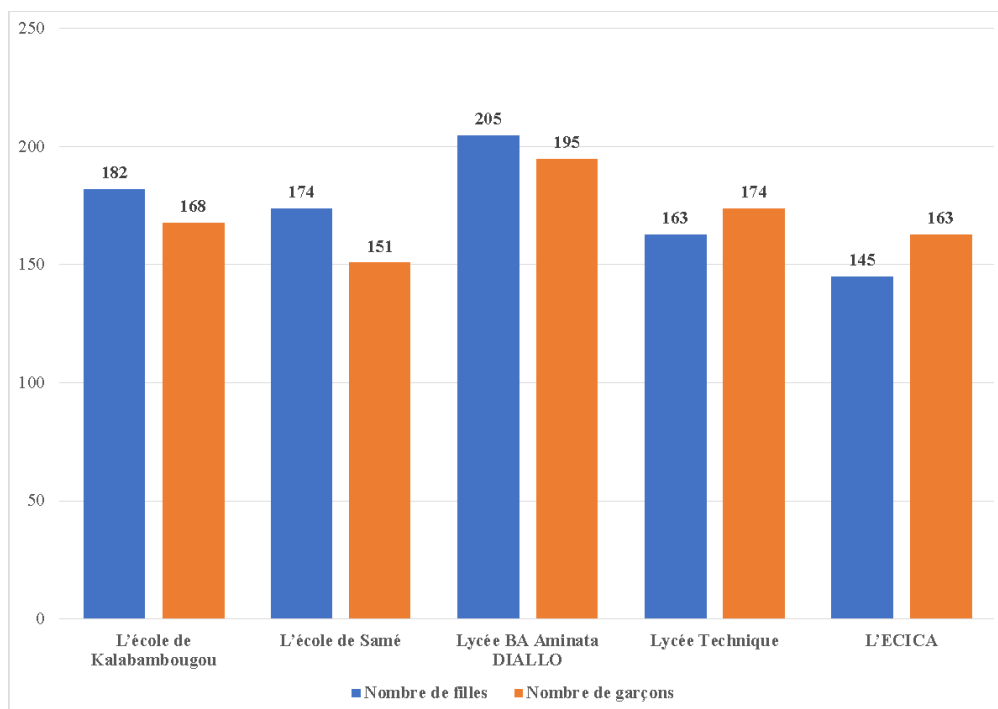
Tableau 2 : Statistiques descriptives de l'effectif des élèves dans les écoles enquêtées

	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Élèves filles	175,2	20,2	145	205
Élèves garçons	169,8	14,6	151	195

Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La distribution des élèves par établissement révèle que le lycée Ba Aminata compte le plus d'élèves, avec 205 filles et 195 garçons comme l'indique la **Figure 2**. La majorité des écoles dépassent un effectif de 140 élèves, filles et garçons confondus. Cependant, à l'ECICA, le nombre de filles est particulièrement élevé avec un effectif s'élevant à 163.

Figure 2 : Nombre d'élèves selon le sexe



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3. Résultats

Cette section présente les données recueillies lors de notre enquête au Mali. La sous-section suivante décrit en détail les éléments du modèle mis en œuvre dans les écoles étudiées. Ensuite, une autre sous-section se penche sur la perception de ce modèle, en se concentrant principalement sur son influence sur la persévérance et la réussite académique des filles. Pour conclure, nous discutons de l'efficacité relative au coût du modèle, offrons une analyse comparative de ses éléments et examinons les prérequis pour son déploiement à plus grande échelle.

3.1. Acteurs mobilisés dans la mise en œuvre

Les acteurs mobilisés dans la mise en œuvre des activités initiées par FAWE pour soutenir la scolarisation des filles au Mali sont les élèves des établissements concernés, les chefs d'établissements, les enseignants et les agents de services centraux.

Les filles des établissements sont les principales bénéficiaires des actions de FAWE à travers l'animation des centres d'excellence et les clubs TUSEME. En octobre 2022, FAWE a organisé un atelier de renforcement des acteurs sur la prise en compte de l'approche genre dans les pratiques de classe, c'est-à-dire créer un environnement favorable au genre qui permet aux enseignant (e) s de jouer un rôle actif en faveur de la promotion de l'éducation des filles.

Les acteurs concernés ont été impliqués à des degrés différents, il y avait des agents des services centraux du ministère de l'éducation pour assurer l'ancrage politique et les personnels des établissements pour la mise en œuvre des activités de FAWE dans leurs établissements respectifs.

Les filles bénéficiaires étaient chargées d'animer les centres d'excellence ou les clubs TUSEME au bénéfice de tous les élèves des établissements cibles de la recherche.

3.2. Profil des écoles

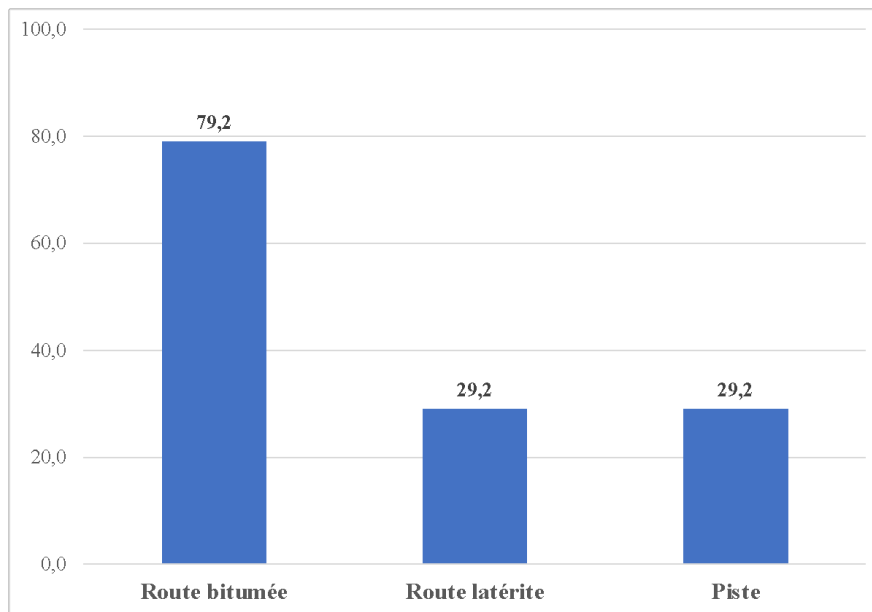
3.2.1. Accessibilité des écoles

Au Mali, les routes pratiquées par les élèves pour accéder aux établissements scolaires sont les routes bitumées, les latérites et les pistes (**Figure 3**). L'état de ces routes dépendent du statut de quartier qui abritent les écoles. Les routes sont réalisées en fonction de l'intérêt général accordé à la route et la densité de la population abritant la zone.

Concernant l'accessibilité géographique des écoles, près de huit écoles sur dix (79,2%) d'entre elles sont situées le long de routes bitumées, tandis que 29,2% se trouvent respectivement sur des routes latéritiques et des pistes. Cela met en évidence le fait suivant, bien que la majorité des routes à Bamako soient bitumées, il est nécessaire de poursuivre les efforts pour améliorer l'accès aux écoles dans les zones qui ne disposent pas encore de routes bitumées.

On peut en déduire que les écoles visées varient de très facilement accessibles à modérément accessibles.

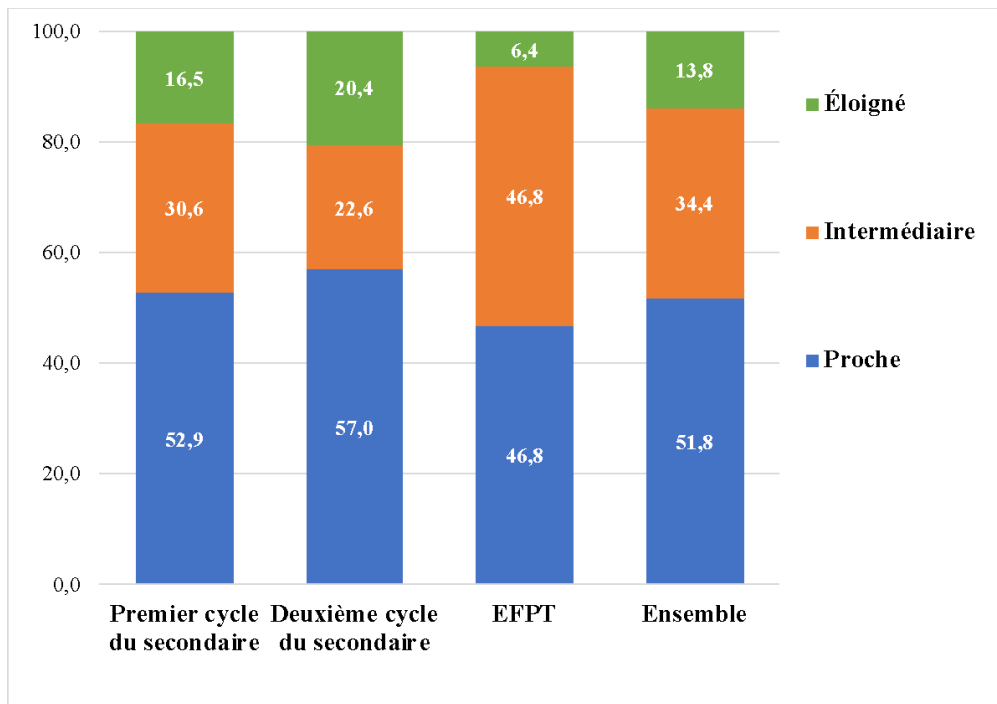
Figure 3 : Accessibilité géographique de l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 4 montre que 57,0% des élèves des lycées résident près (proximité estimée par les répondants) de leur établissement, tandis que 20,4% habitent loin et 22,6% se situent à une distance intermédiaire. Concernant les seconds cycles, une majorité 52,9% des élèves habite à proximité de l'école, 16,5% à une grande distance, et 30% à une distance intermédiaire. En ce qui concerne les EFPT, 51,8% des élèves en sont proches, 46,8% sont à une distance intermédiaire et 6,4% sont éloignés. Globalement, une majorité d'élèves résident près de leur école, avec seulement 13,8% vivant à une distance plus conséquente.

Figure 4 : Proximité de l'école selon les filles (%)

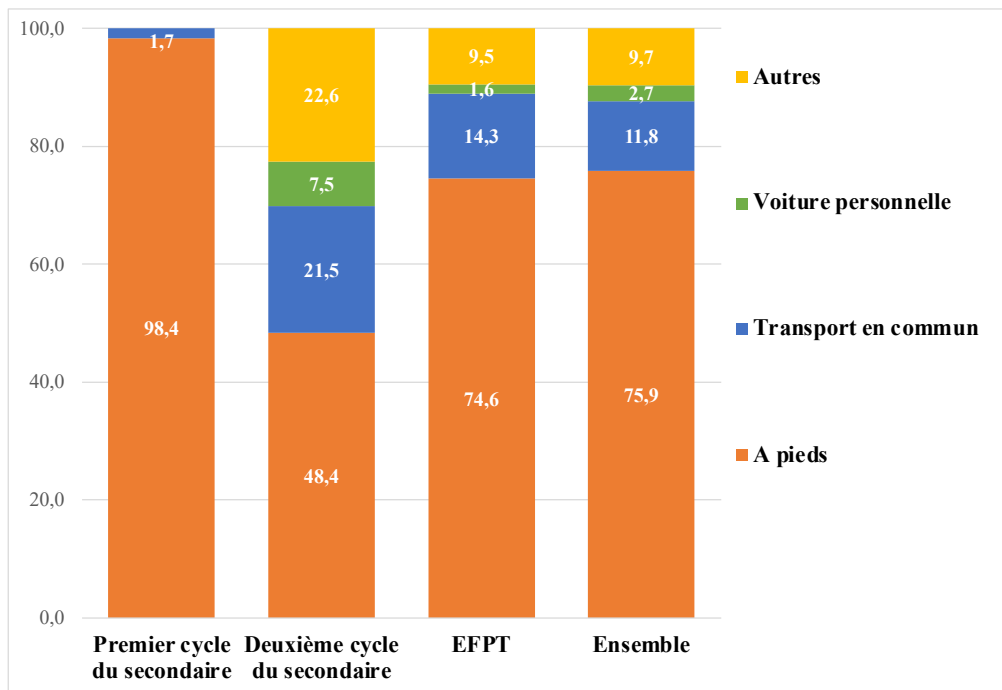


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La plupart des élèves du premier cycle du secondaire (98,4 %) se rendent à l'école à pied, tandis que 1,7 % utilisent les transports en commun, comme le montre la Figure 5. Dans les lycées, 48,4 % des élèves marchent, 7,5 % utilisent leur propre véhicule, 21,5 % préfèrent les transports en commun, et 22,6 % ont recours à d'autres modes de transport.

Pour ce qui est de l'EFPT, 74,6% des élèves se déplacent à pied, 2,7% en voiture personnelle, 14,3% par les transports en commun et 9,5% utilisent d'autres modes de transport. Globalement, près de 76% des élèves privilégient la marche pour se rendre à l'école, ce qui suggère la proximité des établissements pour de nombreux élèves. Par ailleurs, 11,8% d'entre eux empruntent les transports en commun.

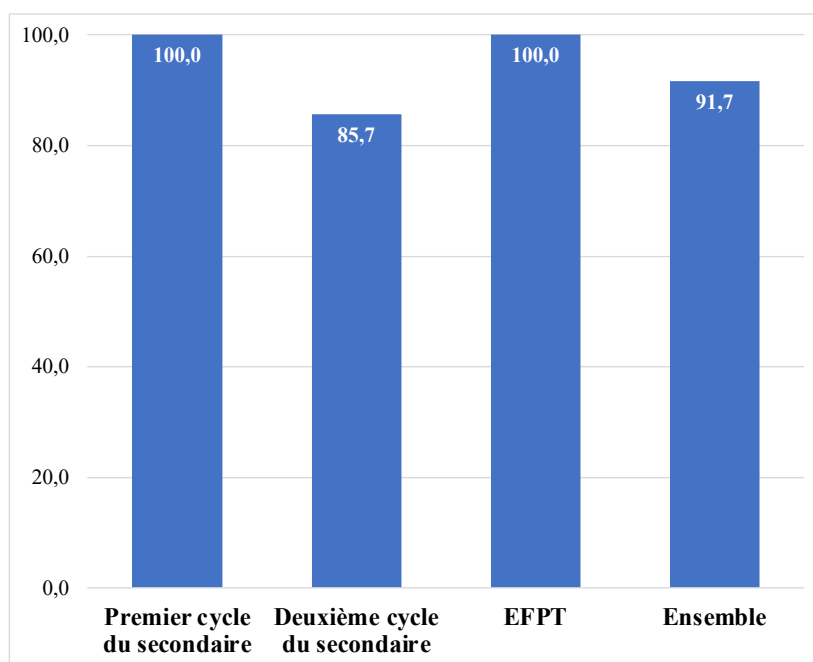
Figure 5 : Moyen de locomotion utilisé par les filles pour aller à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Globalement, la très grande majorité des écoles enquêtées (91,7%) sont mixtes comme l'indique la **Figure 6**. Une analyse approfondie indique que les écoles du premier cycle du secondaire ainsi que les centres de formation professionnelle et technique sont respectivement 100% et 85,7% mixtes. Parmi les écoles sélectionnées pour l'étude on trouve le lycée Ba Aminata Diallo, exclusivement réservé aux jeunes filles.

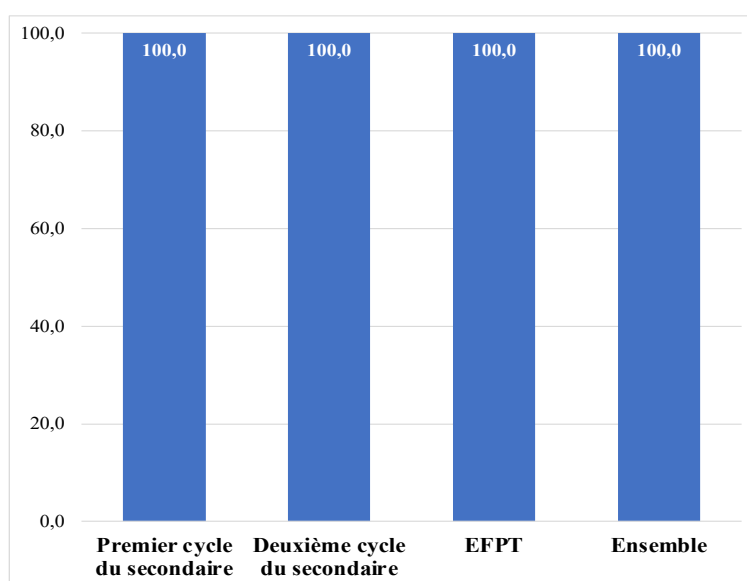
Figure 6 : Proportion d'école mixte (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après les données de la Figure 7, toutes les écoles enquêtées disposent d'une source d'eau potable. Il convient de souligner les efforts significatifs fournis par l'État et ses partenaires pour approvisionner les écoles en eau potable. Avoir accès à de l'eau potable en milieu scolaire est un moyen essentiel pour prévenir les maladies associées à la consommation d'eau non traitée.

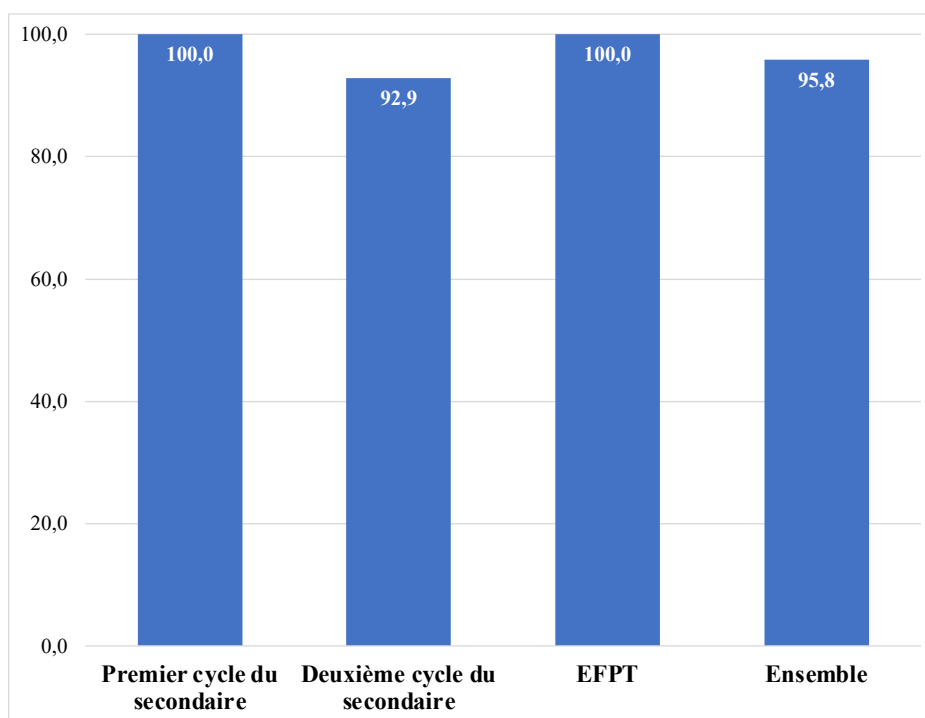
Figure 7 : Proportion d'école ayant accès à l'eau potable (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Pour la fourniture des écoles en électricité, des efforts remarquables ont été consentis pour juguler le problème d'électricité dans certaines zones de Bamako. Dans l'ensemble, 95,8 % des écoles enquêtées sont connectées au réseau électrique contre 4,2% qui n'ont pas d'électricité comme indiqué dans la Figure 8. Selon les chiffres, 100% des seconds cycles et des centres de formation professionnelle et technique enquêtés sont électrifiés, contre 92,9% des lycées qui disposent de l'électricité.

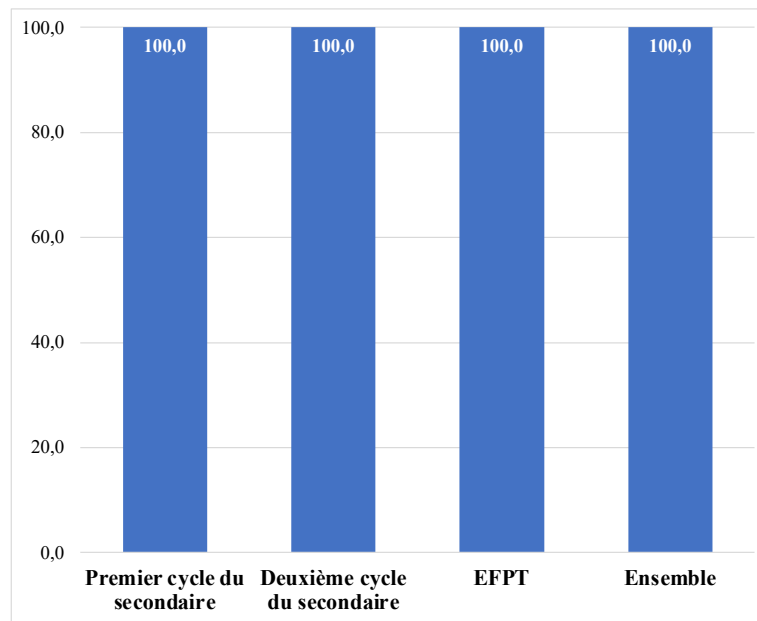
Figure 8 : Proportion d'école ayant accès à l'électricité (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Grâce à la collaboration entre l'État et ses partenaires, toutes les écoles enquêtées disposent de clôtures (Figure 9). La clôture, qu'elle soit en fer (grillage) ou en mur (banco ou ciment) permet de sécuriser la cour de l'école de passage des motocyclistes, des automobiles et des animaux en divagation. Cette sécurité permet de renforcer le rendement scolaire des élèves et elle permet aussi de mettre le personnel enseignant et les élèves, à l'abri des agressions extérieures.

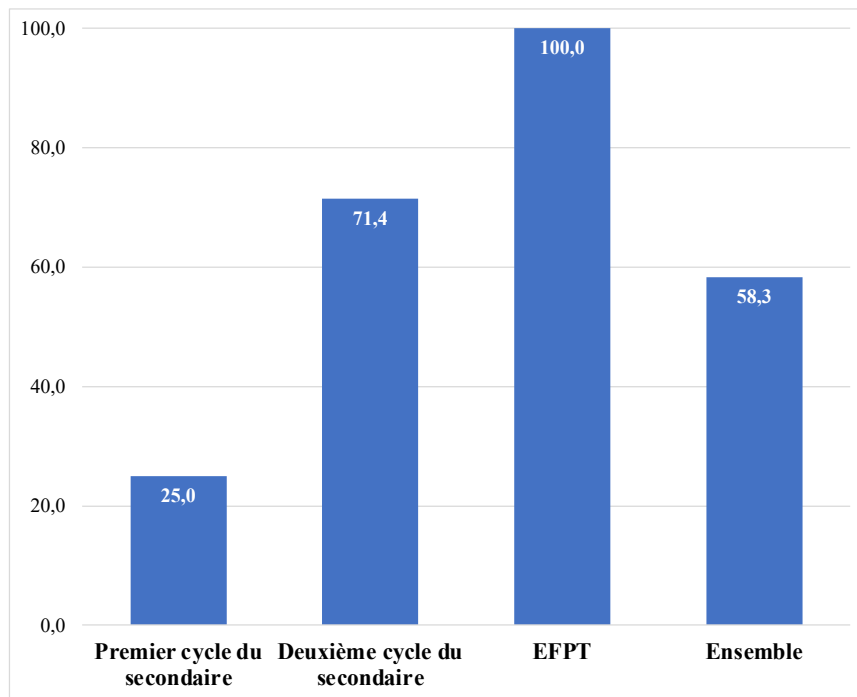
Figure 9 : Proportion d'école clôturée (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Globalement, 58,3% des écoles sont équipées d'ordinateurs ou d'autres matériels technologiques, tandis que 41,7% n'en possèdent pas comme illustré dans la Figure 10. D'après les données, tous les centres de formation professionnelle et le lycée technique sont pourvus d'équipements technologiques pour les travaux pratiques. Quant aux lycées et aux seconds cycles étudiés, ils sont respectivement équipés à hauteur de 71,4% et 25,9%. L'ère numérique gagne en importance dans l'éducation. Bien que les technologies soient fascinantes, leur pertinence éducative repose sur leur usage approprié. Ainsi, pour maximiser leur potentiel pédagogique, il est essentiel de sélectionner avec soin les ressources et outils numériques à exploiter.

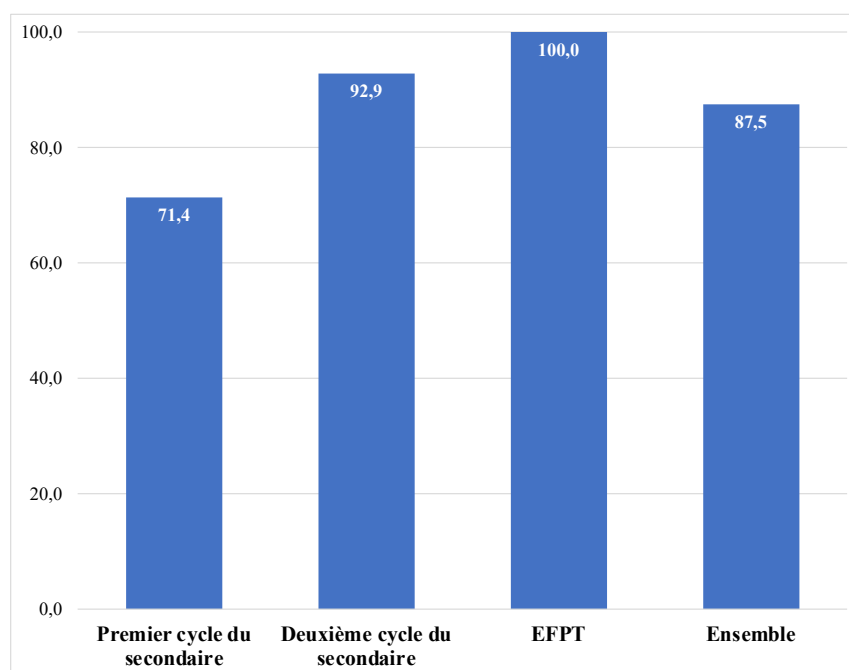
Figure 10 : Proportion d'écoles disposant d'ordinateurs ou matériels technologiques (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Pour ce qui est de la présence de politiques et de pratiques promouvant la non-discrimination et l'égalité de genre parmi les enseignants et le personnel non enseignant, la **Figure 11** montre que 87,5% des écoles s'engagent et mettent en œuvre des actions dans ce sens. En analysant les données, les centres de formation professionnelle et le lycée technique sont totalement engagés dans cette démarche, suivis des lycées à 92,9% et des seconds cycles à 71,4%. Dans cette perspective d'égalité et d'équité, le Gouvernement malien a instauré, le 24 novembre 2010, la Politique Nationale Genre. Son ambition est de garantir une participation équitable entre hommes et femmes au développement, en leur assurant un accès et une influence égaux sur les ressources et les prises de décision, tout en respectant leurs droits essentiels. Cette orientation est appliquée dans l'ensemble des services étatiques, qu'ils soient centraux ou décentralisés.

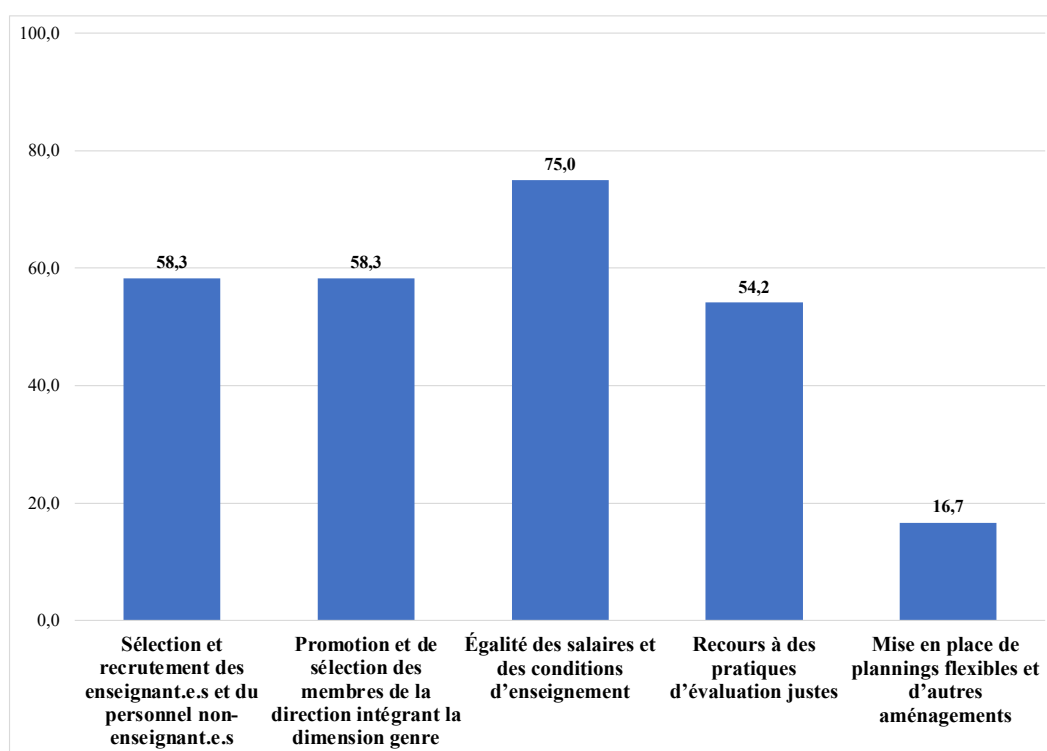
Figure 11 : Proportion d'écoles disposant de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignant.e.s et le personnel non-enseignant.e.s (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Le Gouvernement du Mali a adopté, le 24 novembre 2010, la Politique Nationale Genre du Mali et son plan d'action qui couvrait de 2011-2013. Selon les données de la **Figure 12**, l'égalité des salaires et des conditions d'enseignement dominant avec 75% suivi de la sélection et recrutement des enseignants et du personnel non enseignant avec 58,3% chacune. En revanche le recours à des pratiques d'évaluation juste à 54,2% et la mise en place de planning flexible et d'autres aménagements est de 16,7%.

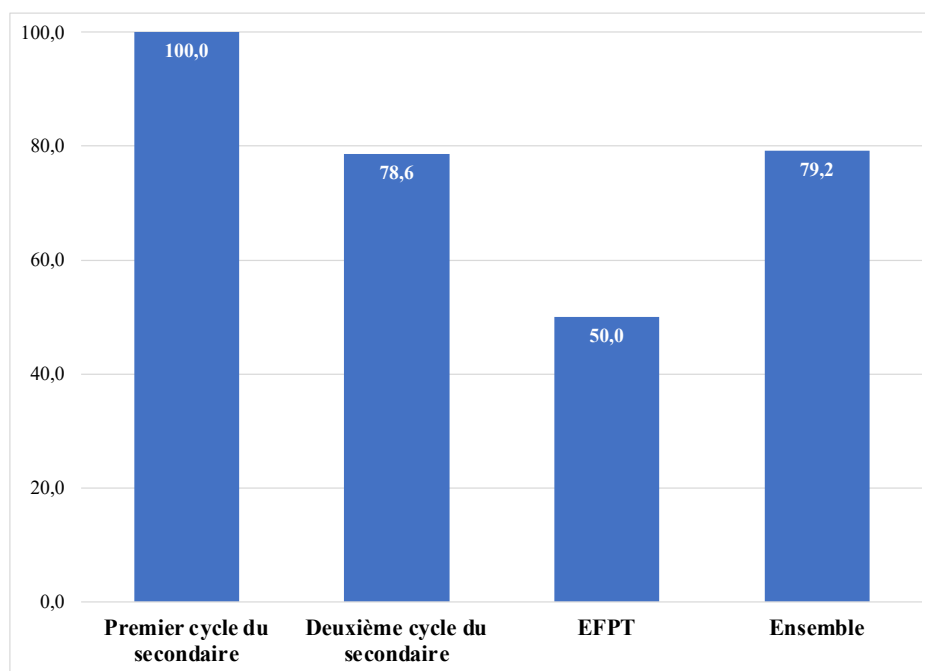
Figure 12 : Politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans l'ensemble, 79,2% des écoles étudiées possèdent un système administratif prenant en compte la dimension genre (**Figure 13**). Toutes les écoles du second cycle sondées intègrent le genre dans leur administration, contrairement à 50% des centres de formation professionnelle et du lycée technique. Par ailleurs, 78,5% des écoles du deuxième cycle secondaire adoptent un système administratif intégrant la perspective genre.

Figure 13 : Proportion d'écoles disposant d'un système d'administration scolaire intégrant la dimension genre (%)



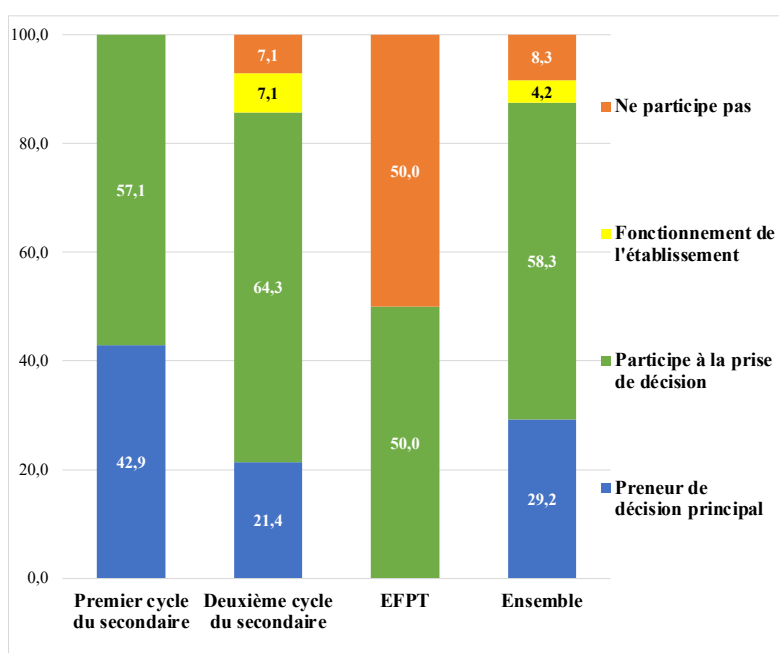
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Pour le premier cycle du secondaire, 57,1% des sondés s'impliquent dans le processus décisionnel, tandis que 42,9% sont directement décisionnaires comme l'indique la **Figure 14**. Concernant le deuxième cycle du secondaire, 64,3% contribuent aux décisions, 7,1% ne s'impliquent pas, 21,4% sont décideurs et 7,1% participent activement au fonctionnement de l'établissement.

Dans les autres catégories, la moitié (50%) s'engage dans la prise de décision, alors que l'autre moitié ne le fait pas.

De manière générale, 58,3% s'impliquent dans les décisions liées à la gestion de l'établissement, 8,3% ne le font pas, 29,2% sont des acteurs décisionnaires et 4,2% jouent un rôle actif pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement.

Figure 14 : Rôle du répondant dans la prise de décision au sein de l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3.2.2. Langue d'apprentissage

La politique linguistique du Mali est fondée sur un multilinguisme fonctionnel et convivial ayant pour matrice une langue identitaire, une langue véhiculaire et une langue de communication internationale.

Au niveau du fondamental 1 dans les classes multilingues, la langue maternelle est la langue d'enseignement des trois premières années. Le français est introduit en 2e année sous forme d'expression orale et de « bain de langage » et est enseigné à partir de la 3e année.

Dans le second cycle, le français sert de langue d'enseignement, tandis que la langue nationale est traitée comme une langue vivante et est obligatoire pour tous les élèves. De plus, l'anglais est également enseigné en tant que langue vivante.

Dans les lycées et les centres de formations de professionnels, la langue d'enseignement est le français. L'anglais et le français sont enseignés comme des langues vivantes. Les élèves ont le choix entre les langues vivantes mais les langues nationales sont obligatoires pour tous les apprenants.

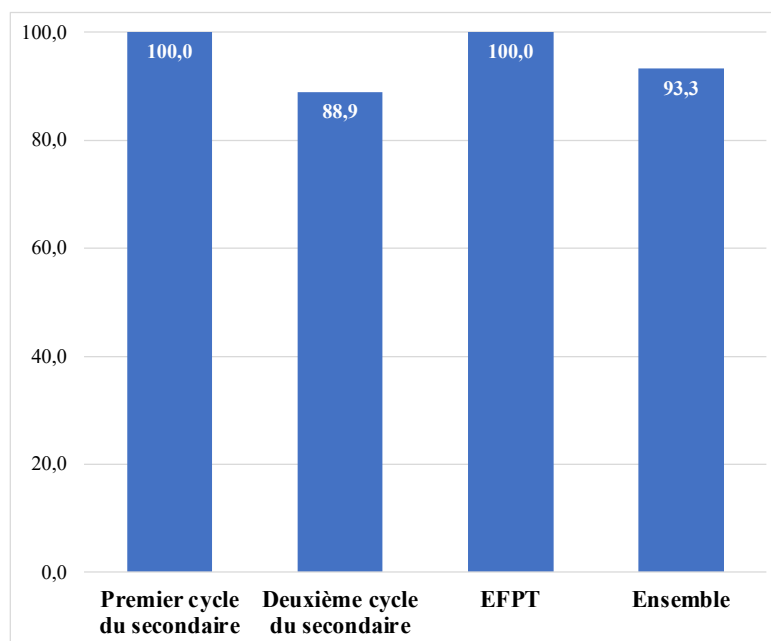
3.3. Nature des interactions dans les écoles

3.3.1. Interactions élèves / enseignant.e.s

Dans cette section, il sera question d'examiner la dynamique entre les élèves de sexe féminin et leurs enseignants. La qualité des interactions entre les responsables d'établissements, les enseignants et les élèves a été évaluée. Il est important de noter que la nature de ces interactions peut avoir une incidence sur la réussite scolaire des élèves. Des échanges bienveillants et sensibles à la dimension de genre peuvent avoir un impact positif sur les performances académiques, en particulier chez les élèves filles.

Dans l'ensemble, 95,3% des enseignants et responsables d'établissements interrogés considèrent que tous les élèves bénéficient d'un traitement équitable, tandis que 4,7% pensent le contraire comme illustré dans la **Figure 15**. Les écoles du premier cycle du secondaire ainsi que celles des EFPT assurent dans leur totalité une approche égalitaire dans toutes leurs actions à l'école. Lors des sessions d'apprentissage, aucune forme de discrimination n'est observée, et chacun est impliqué avec le même degré d'équité. Confirmant cette observation, on constate l'absence de division des tâches entre filles et garçons dans les écoles expérimentant le modèle d'excellence de FAWE. Toutefois, au niveau du deuxième cycle du secondaire, le taux diminue à 88,9%.

Figure 15 : Proportion de chef.fes d'établissements et enseignant.e.s répartissant les rôles des élèves en classe en évitant toutes discriminations sexistes (%)



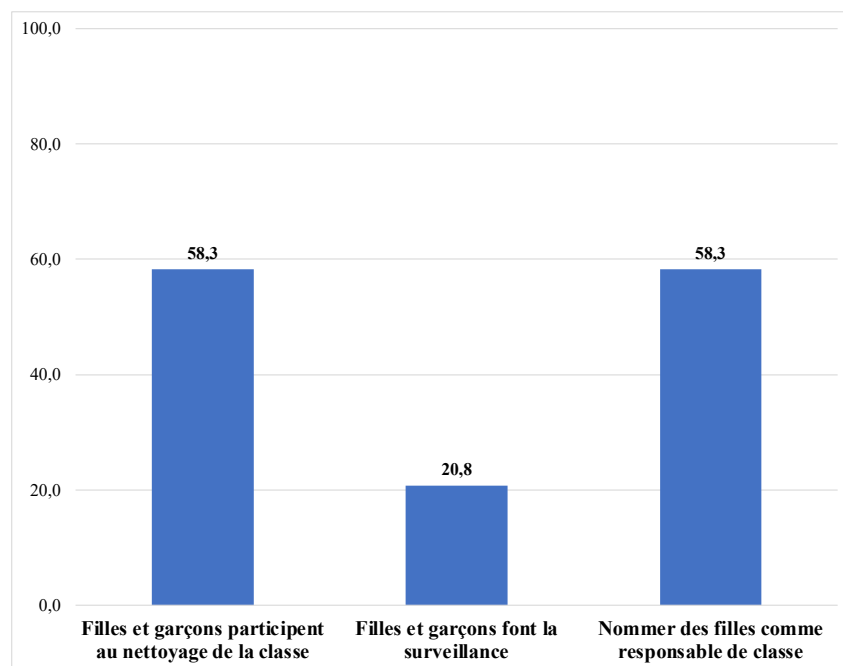
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Bien que les enseignants formés à des pédagogies tenant compte du genre appliquent ce modèle, ils rencontrent quelques difficultés, principalement parce qu'une approche pédagogique basée sur la communication n'est pas prise en compte. De ce fait, les acteurs scolaires adoptent souvent une forme de communication et comportement qui instaure un sentiment de peur chez les élèves comme l'indique le verbatim suivant.

Il y avait un peu de discrimination ou méfiance de la part des enseignants envers les élèves et pas entre nous. Cette discrimination portait sur la méfiance des enseignants envers les élèves parce que les enseignants se croyaient trop supérieurs à nous. L'administration scolaire nous grondait chaque fois qu'on demandait quelque chose, et on se sentait vexé de cette situation, ils se croyaient trop supérieurs à nous. On avait trop peur des enseignants rien que leurs façons de parler d'une manière excessive envers nous (élève fille, bénéficiaire du Lycée Ibrahim Ly de Banakabougou).

L'interprétation de la figure 20 indique que 58,3% des filles et des garçons contribuent au nettoyage de la classe et le même pourcentage choisit des filles comme responsables de classes, plutôt que des garçons (**Figure 16**). Par ailleurs, 20,8% des élèves, filles comme garçons, sont chargés de la surveillance, tandis que 4,2% s'occupent d'autres activités liées à l'environnement scolaire.

Figure 16 : Mesures prises par les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s pour répartir les rôles des élèves et éviter les discriminations sexistes (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

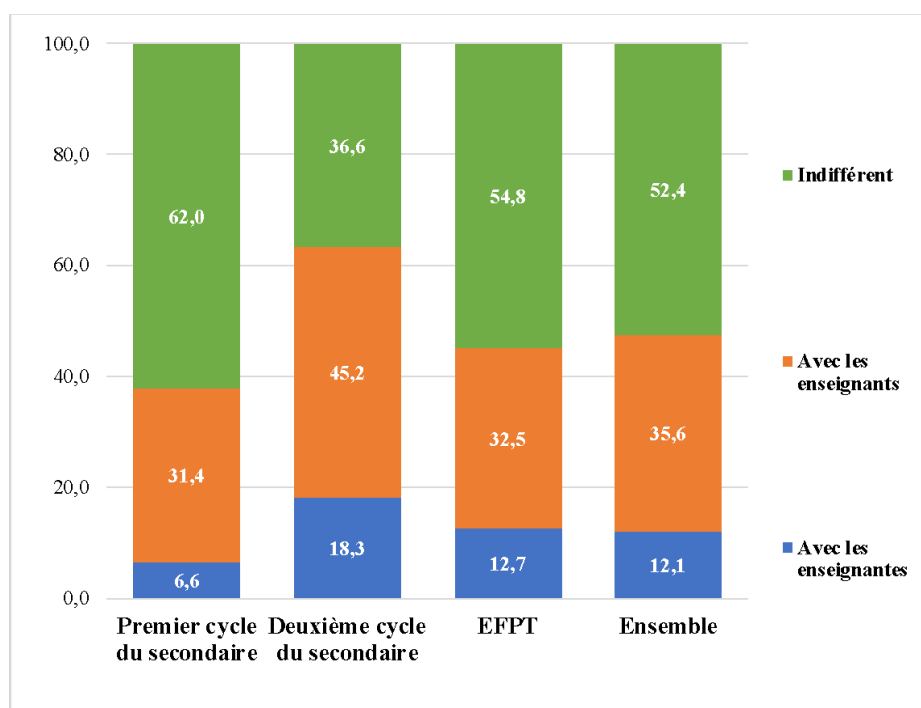
Le verbatim de l'enseignante du 1^{er} cycle au Lycée Senou Avion met en évidence l'importance des formations en pédagogie sensible au genre dans la répartition des tâches dans les établissements. En effet, cette enseignante ayant suivi cette formation arrive à responsabiliser aussi bien les filles que les garçons pour la gestion des cours et de la propreté de l'espace scolaire.

« Évidemment, j'ai eu à faire la formation SIRA/Mali, qui parle du genre entre les filles et les garçons et de les mettre au même pied d'égalité. Comme par exemple dans une classe les filles et les garçons peuvent nettoyer le tableau, si les filles doivent balayer, les garçons aussi doivent faire pareil. Il n'y a pas d'activité propre aux filles et aux garçons, les filles balaiant la classe et les garçons ramassent les ordures, souvent on les met ensemble pour l'assainissement de la cour. Tout ce que les garçons font, les filles aussi peuvent le faire ». **(Enseignante, 1er cycle au Lycée Senou Avion)**

Selon les données de la Figure 17 analysées, il apparaît que 31,4 % des élèves du second cycle se sentent à l'aise en présence de leurs enseignants, tandis que 6,6 % éprouvent cette aisance en présence d'enseignantes. De plus, 62,0 % semblent indifférents à l'égard de leurs enseignants,

qu'ils soient de sexe masculin ou féminin. En ce qui concerne les lycées, 42,3 % des élèves se sentent à l'aise avec leurs enseignants, 18,3 % avec leurs enseignantes, et 36,6 % restent indifférents face aux deux. Dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), 35,6 % des élèves se sentent à l'aise avec leurs enseignants, 12,7 % avec leurs enseignantes, et 54,8 % n'ont pas de préférence marquée. Dans l'ensemble, 52,4 % des élèves n'ont pas de préférence quant à leur interaction avec les enseignants, 35,6 % préfèrent les enseignants, et 12,1 % se sentent plus à l'aise avec les enseignantes.

Figure 17 : Proportion de filles sentant le plus à l'aise avec les enseignants ou avec les enseignantes (%)



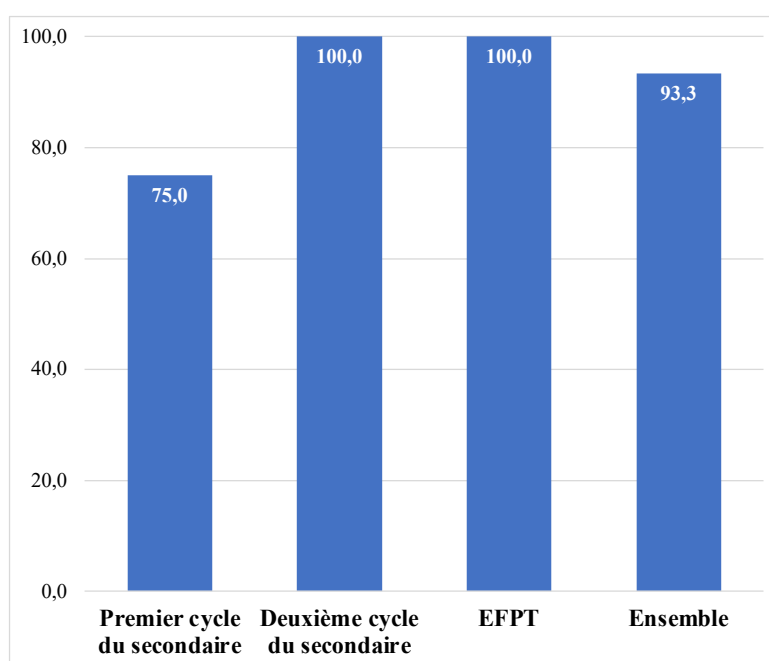
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Le récit de l'élève fille, bénéficiaire du Lycée Niani Issa fait ressortir les impacts d'une bonne relation entre les élèves et les enseignants. Il révèle aussi que les attitudes des enseignants envers les élèves peuvent les mettre à l'aise et joue beaucoup sur les résultats scolaires de ces derniers.

« Par rapport aux enseignants de notre établissement, il y avait beaucoup de respect entre eux et moi, raison pour laquelle ils me choisissaient tout le temps dans leurs activités et il y avait beaucoup d'interactions entre les enseignants et moi. Je me sentais plus à l'aise avec les enseignants et je n'ai jamais redoublé une classe et j'ai même sauté deux classes » (élève fille, bénéficiaire du Lycée Niani Issa).

La Figure 18 révèle que 93,3% des enseignants s'efforcent d'assurer que filles et garçons aient des opportunités équivalentes de prendre part activement en classe et d'agir en tant que leaders. Cependant, cette tendance fléchit un peu au second cycle, où seuls 75,0% des enseignants appliquent cette équité. Par contre, une uniformité se dessine dans les lycées et centres de formation professionnelle, où tous les enseignant.e.s, soit 100%, prônent et appliquent cette parité.

Figure 18 : Proportion d'enseignant.e.s assurant une participation en classe et des chances égales d'intervention des filles et des garçons (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Ce récit d'un enseignant du Fondamental I et II met en évidence les mesures prises par l'enseignant pour favoriser l'inclusion des élèves dans sa classe. En effet, l'enseignant fait preuve d'une grande sensibilité aux besoins de ses élèves. Il prend des mesures concrètes pour favoriser l'inclusion dans sa classe. Ces mesures sont importantes pour garantir que tous les élèves, quels que soient leurs besoins ou leur origine, puissent intervenir et réussir à l'école.

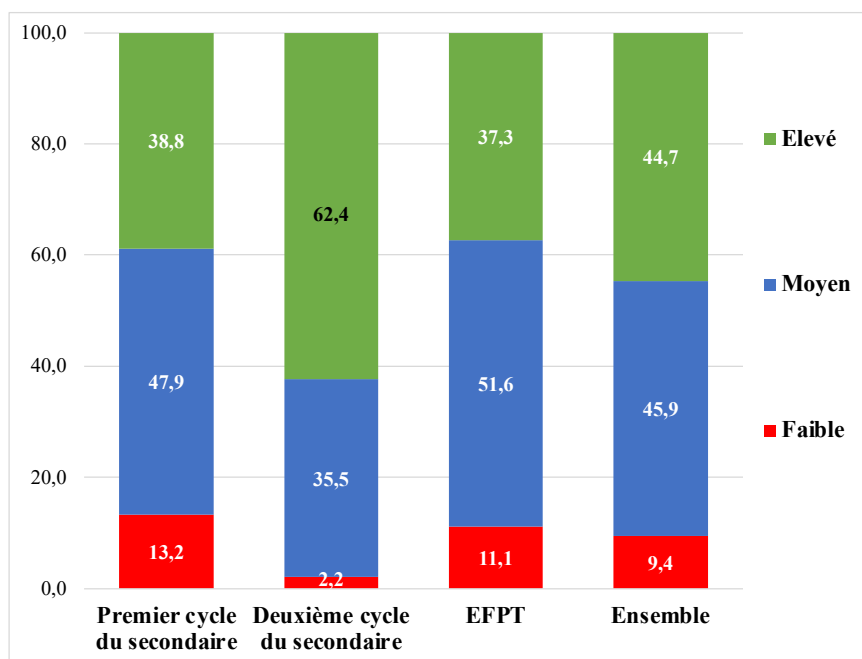
« Oui, on veille à ce que le maître prenne en compte toutes les sensibilités, par exemple un élève qui ne voit pas bien ou un albinos, on le met sur le premier banc et on lui accorde un peu plus de temps pour terminer à écrire. Les salles de classe sont bien disposées, nous avons deux élèves par table, selon certains critères et certaines spécificités. Les classes sont mixtes, on crée des

groupes mixtes et tout le monde doit participer. Les maîtres veillent à la bonne exécution des travaux qu'ils donnent. Ainsi on crée des groupes pour que les élèves s'entraident eux, se posent des questions et posent aussi aux maîtres, surtout pour ceux qui ont peur de poser les questions aux maîtres, c'est très important ». (Enseignant, Fondamental I et II)

Selon les données de l'enquête, l'intervention active des filles aux discussions en classe est notable, avec des taux de participation de 62,4 % dans les lycées, 38,8% dans les seconds cycles et 37,3% en EFTP (

Figure 19). Le niveau moyen de participation est de 51,6% en EFTP, 47,9% dans les seconds cycles et 35,5% dans les lycées. Quant au niveau faible de participation, il est de 2,2% dans les lycées, 11,1% en EFTP et 13,2% dans les seconds cycles. Globalement, la somme des niveaux élevé et moyen atteint 91,6%, alors que la participation très faible représente 9,4%.

Figure 19 : Niveau de participation dans les discussions de classe selon les filles enquêtées
(%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

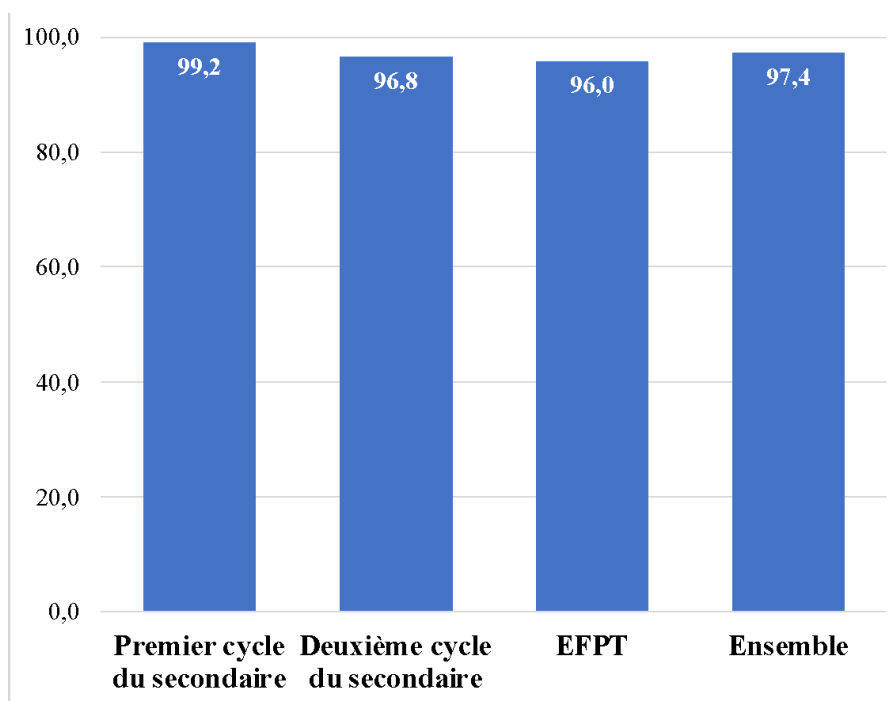
Le verbatim de cet enseignante au Lycée technique met en lumière l'empressement de certains établissements à participer à la formation offerte par FAWE, qui crée des occasions spéciales pour les filles via les clubs d'excellence. Il révèle également la détermination des jeunes filles à intégrer des établissements traditionnellement réservés aux garçons. De plus, il souligne leur persévérance non seulement à rester scolarisées, mais aussi à atteindre un niveau de performance équivalent à celui de leurs camarades masculins.

« Les filles essayent de se mettre au même niveau que les garçons, avant c'était une école étiquetée très dure, il n'y avait pas assez de filles qui venaient, mais maintenant il y a beaucoup de filles, c'est un défi, elles font tout pour se mettre au niveau, nous avons d'excellentes élèves filles. Elles sont performantes, elles sont nommées chefs de classe, dans mes trois classes, j'ai trois filles chefs contre deux garçons. Au niveau de notre école, il y a des mesures prises lorsque les filles sont indisposées, nous avons une infirmerie, en cas de ça, elles se dirigent là-bas ».
(Enseignante, Lycée technique).

D'après les informations recueillies, 99,2% des filles du second cycle affirment que leurs enseignants les encouragent vivement à s'impliquer davantage dans les cours comme indiqué dans la

Figure 20. Ce pourcentage est légèrement inférieur pour les lycées et l'EFPT, avec respectivement 96,8% et 96,0%. Globalement, plus de 95,0% des filles enquêtées attestent que leurs enseignants les poussent à une participation active en classe.

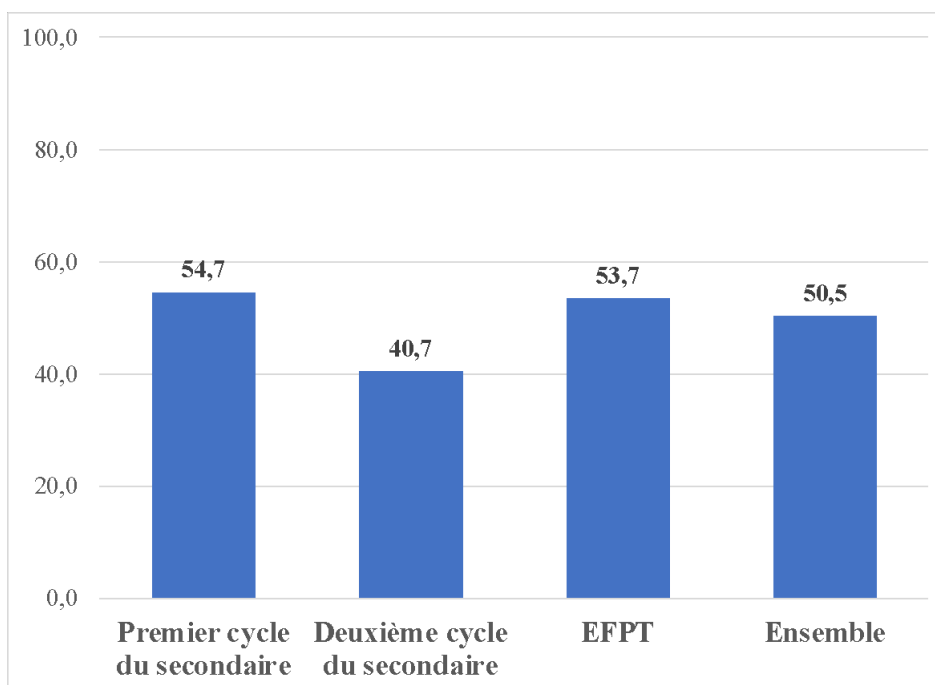
Figure 20 : Proportion des filles déclarant être incitées par leurs enseignants à participer en classe (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Plus de la moitié (54,7 %) des filles du premier cycle considèrent que leur niveau de participation est comparable à celui des autres, tandis que cette perception est partagée par 40,7 % des lycéennes et 53,7 % des élèves féminines de l'Enseignement et Formation Techniques et Professionnels (EFPT) (Figure 21).

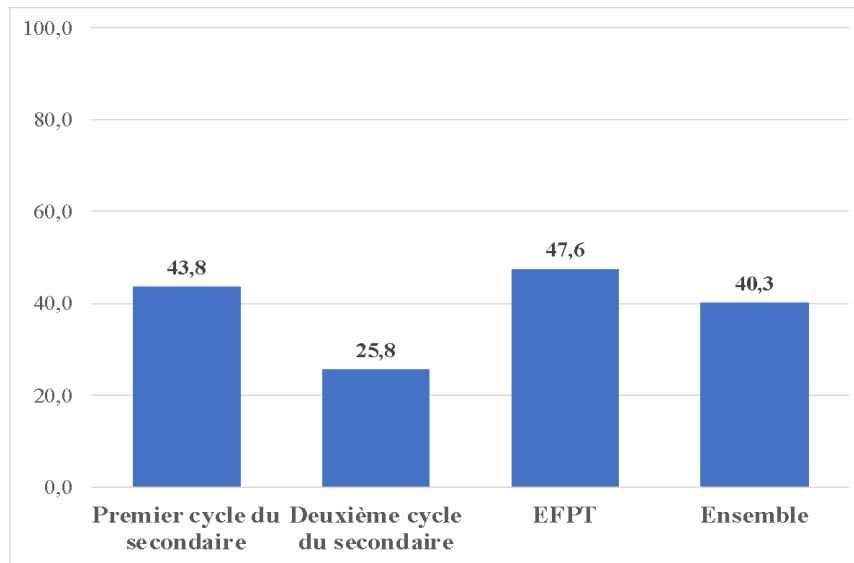
Figure 21 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation est le même pour les autres filles (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après l'étude de la figure relative à la perception des filles, 47,6% des filles de l'EFTP croient que les garçons participent au même niveau qu'elles, comparativement à 25,8% des filles des lycées et 43,8% de celles du second cycle (Figure 22). En somme, 40,3% des filles perçoivent une égalité de participation entre les sexes, comme évoqué par les enseignants.

Figure 22 : Proportion de filles affirmant que le niveau de participation est le même pour les garçons (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

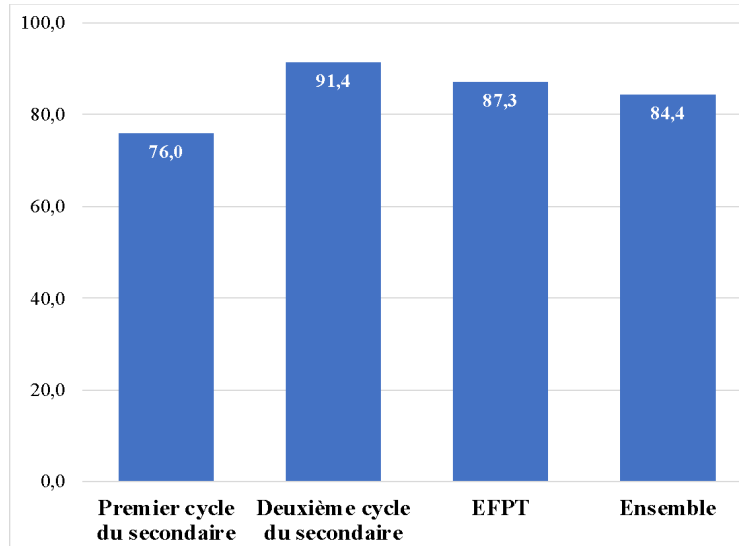
Certaines mesures ou dispositifs, pris dans les classes tels que la participation par tous aux cours sans préjugés découlant de la formation suivie avec FAWE, permettent aux filles de comprendre que les performances scolaires ne sont tributaires du sexe masculin uniquement. Cependant, la distribution des rôles est une construction sociale qu'il faut revoir à tout point de vue pour une équité entre fille et garçon.

« Mes participations à ces formations m'ont d'abord donné confiance à moi, je tenais tête aux garçons et j'ai compris que les choses ne sont pas comme les hommes le disent qu'il y a des choses qui sont spécifiquement dédiées aux femmes et d'autres aux hommes, j'ai appris qu'homme ou femme, on peut tous exercer la même fonction, on peut avoir les mêmes statuts dans la vie professionnelle. Dans le milieu, je me rappelle j'avais beaucoup de copines, pendant les heures de pose, je leur parlais de FAWE et nos activités et il y en a même qui disait FAKOYE et je leur dis que non, ce n'est pas FAKOYE c'est FAWE. Je faisais beaucoup de sensibilisation et il y avait même certains camarades garçons de la classe qui m'ont dit que c'est intéressant, façon dont tu expliques, nous, on aimerait adhérer si c'est possible » (élève fille, Lycée Niani Issa)

Chez les élèves des lycées enquêtés, 91,4% des filles ressentent qu'elles peuvent parler librement en classe, tandis que ce sentiment est partagé par 76,0% des filles du second cycle (

Figure 23). En somme, 40,3% des filles croient avoir la liberté d'expression en classe, indiquant l'efficacité des projets mis en place.

Figure 23 : Proportion de filles se sentant libre de s'exprimer (%)



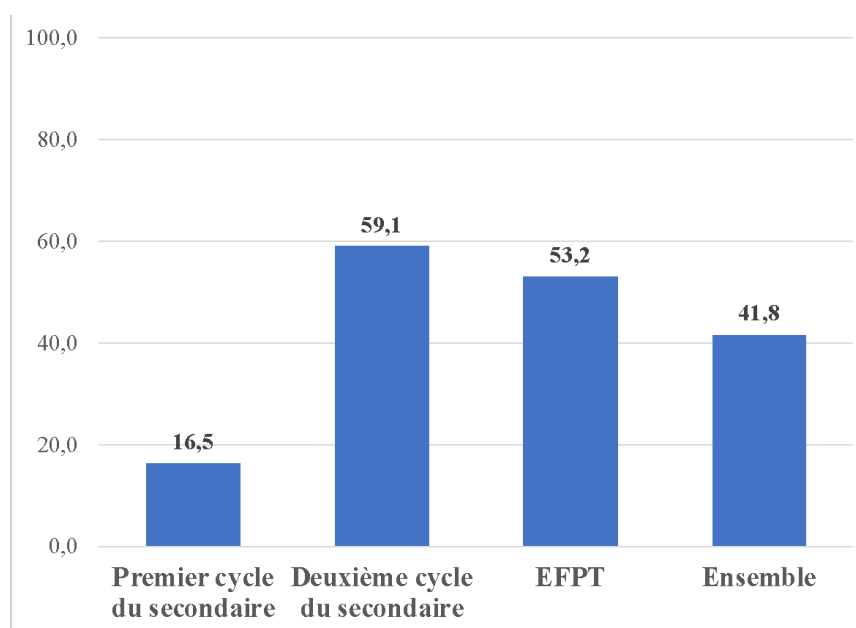
Source : FAWÉ, LARTES ET FPGL (2023)

La participation à la formation proposée par FAWÉ a renforcé la confiance des élèves, favorisé leur liberté d'expression, et modifié leur comportement vis-à-vis de leurs camarades et enseignants. Cette formation a également motivé les filles à assumer un rôle actif dans les activités scolaires et extrascolaires.

« L'interaction entre moi et mes camarades n'était pas mal et à part dans la classe, il n'y avait pas d'interaction entre nous. Après la formation, je n'ai plus peur des enseignants et je pars à l'administration demander tout ce que je veux dans le respect et je peux dire qu'ils restent toujours les mêmes personnes mais ça va mieux dans nos interactions maintenant, je peux demander ce que je veux et je suis à l'aise parce que je pense que tout est bien maintenant après la formation » (élève fille, bénéficiaire Lycée Kakou Moussa)

Aux lycées, six filles sur dix (59,1%) estiment pouvoir influencer certains aspects de leurs études, tels que le choix des leçons, par rapport à 53,8% des filles en EFTP et 16,5% en second cycle comme illustré dans la Figure 24 ci-dessus. La différence marquée entre le second cycle et les lycées/EFTP montre que, dans les études secondaires, les filles sont plus proactives et se soucient davantage de leur progression personnelle.

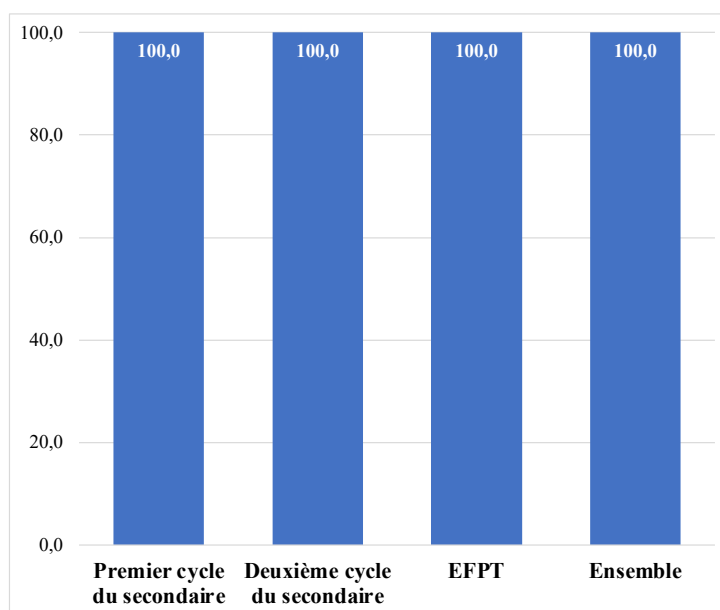
Figure 24 : Proportion de filles ayant leur mot à dire sur les apprentissages en classe (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Globalement, tous les enseignants.es, en particulier ceux et celles formés.es sur le genre et la scolarisation, encouragent activement la participation des élèves timides en classe (Figure 25). Les formateurs issus du programme de FAWE se montrent particulièrement efficaces à cet égard, avec un taux de réussite de 100% pour tous les établissements ciblés. Ces établissements sont d'ailleurs bénéficiaires du modèle d'excellence promu par FAWE. En croisant avec des données qualitatives, on note que l'ensemble du personnel éducatif est attentif aux besoins des jeunes filles. L'effort de l'État et de ses partenaires pour promouvoir la scolarisation des filles est manifeste, comme en témoigne la création d'une cellule dédiée à cette cause au sein du ministère de l'éducation, ayant des relais dans divers services étatiques.

Figure 25 : Proportion d'enseignant.e.s encourageant les élèves les plus timides à participer (%)



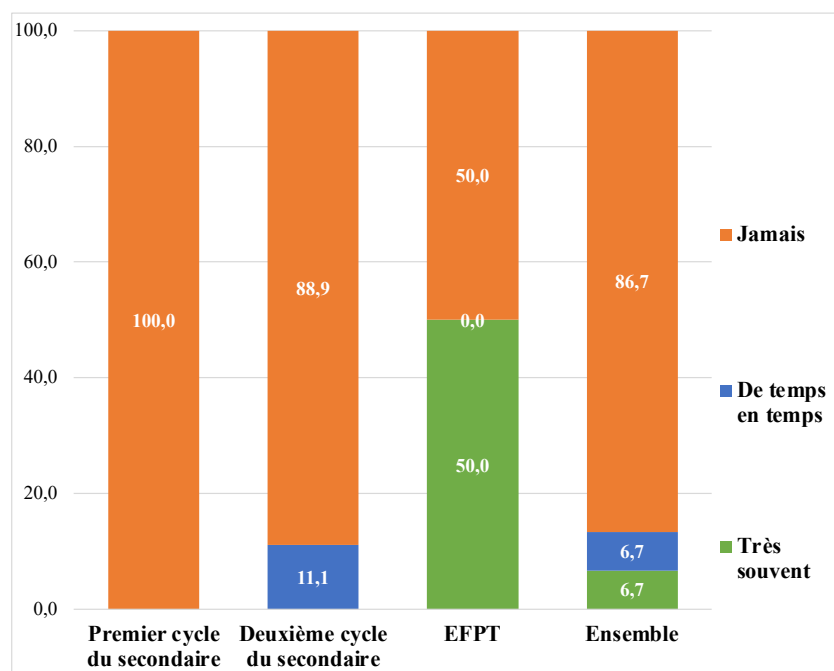
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après les données illustrées à la Figure 26, on constate que 86,7% des enseignants n'emploient jamais de langage porteur de préjugés sexistes pour encourager leurs élèves, tandis que 6,7% déclarent en faire usage de temps à autre, principalement lorsqu'ils se sentent frustrés ou face à des comportements inappropriés des élèves.

Au niveau du second cycle, 100% des enseignants déclarent ne jamais utiliser un langage porteur de préjugés sexistes. Au niveau des lycées, 88,9% des enseignants n'utilisent pas un langage sexiste contre 11,1% qui l'utilisent pour sanctionner les élèves. Cependant, au niveau de l'EFTP le pourcentage d'utilisation et la non-utilisation du langage sexiste est de 50%. A ce sujet, l'État et ses partenaires jouent un rôle important pour l'élimination des préjugés sexistes dans le domaine scolaire.

On peut conclure que certains enseignants peuvent souvent avoir des préjugés sexistes, de manière consciente ou inconsciente. Dans les rapports élèves-enseignants, ils n'ont pas la même attitude vis-à-vis des garçons et des filles, ce qui peut décourager les filles ou limiter leurs performances. Certains manuels scolaires peuvent donner une image négative de la fille, en mettant en avant une supposée supériorité de l'homme.

Figure 26 : Proportion d'enseignant.e.s déclarant avoir un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

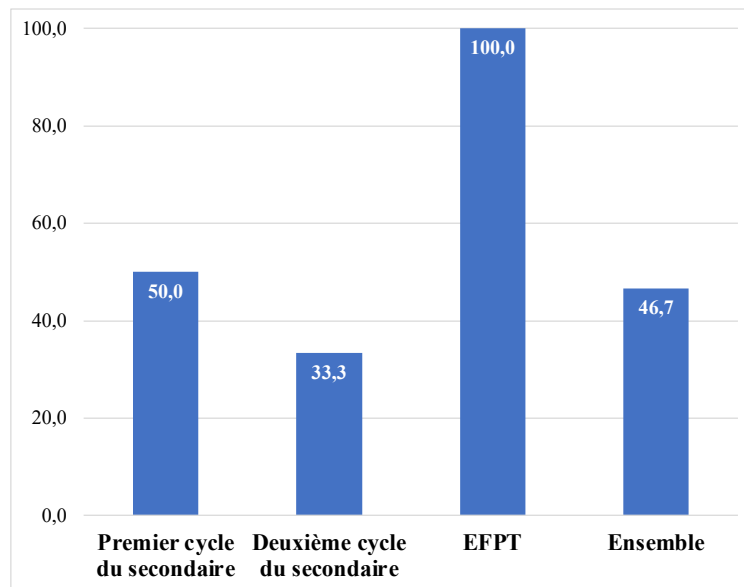
Le verbatim de l'enseignant du Lycée Kalabambougou montre que l'interdiction de l'utilisation de mots ou d'un langage sexiste est une mesure importante pour promouvoir l'égalité entre les élèves. Elle permet de créer un environnement de classe respectueux et inclusif. L'enseignant fait preuve d'une grande sensibilité aux besoins de ses élèves. Il utilise des méthodes pédagogiques inclusives pour garantir que tous les élèves puissent participer en cours.

« Pour le plan du cours l'enseignant utilise la méthode active, les enfants sont placés au centre d'intérêt. L'enseignant encourage tous les élèves à participer au cours. L'atmosphère est bonne, chez moi il y a de la discipline. Chacun des élèves joue son rôle pour la bonne gestion de la classe. Les enseignants poussent les élèves timides à participer au cours. Pour le bon processus des cours, c'est interdit d'utiliser des mots ou un langage des préjugés sexiste, c'est pour éviter les inégalités entre les élèves » (Enseignant, Lycée Kalabambougou).

D'après la Figure 27, plusieurs acteurs travaillent sur l'éducation sexuelle et reproductive ou fournissent des informations sur la SSR aux jeunes. Les écoles, les médias et les associations de jeunes sont impliqués dans différentes activités pour promouvoir l'information sur la SSR.

Selon l'analyse des données, l'ensemble des enseignants de l'EFPT fournissent des informations sur la santé sexuelle et reproductive aux élèves contre 50% des enseignants de second cycle et 33,3% ceux des lycées. Dans l'ensemble, 46,7 % des enseignants fournissent des informations sur la santé sexuelle et reproductive aux élèves.

Figure 27 : Proportion d'enseignant.e.s fournissant des informations aux élèves sur la santé sexuelle et reproductive aux élèves (%)

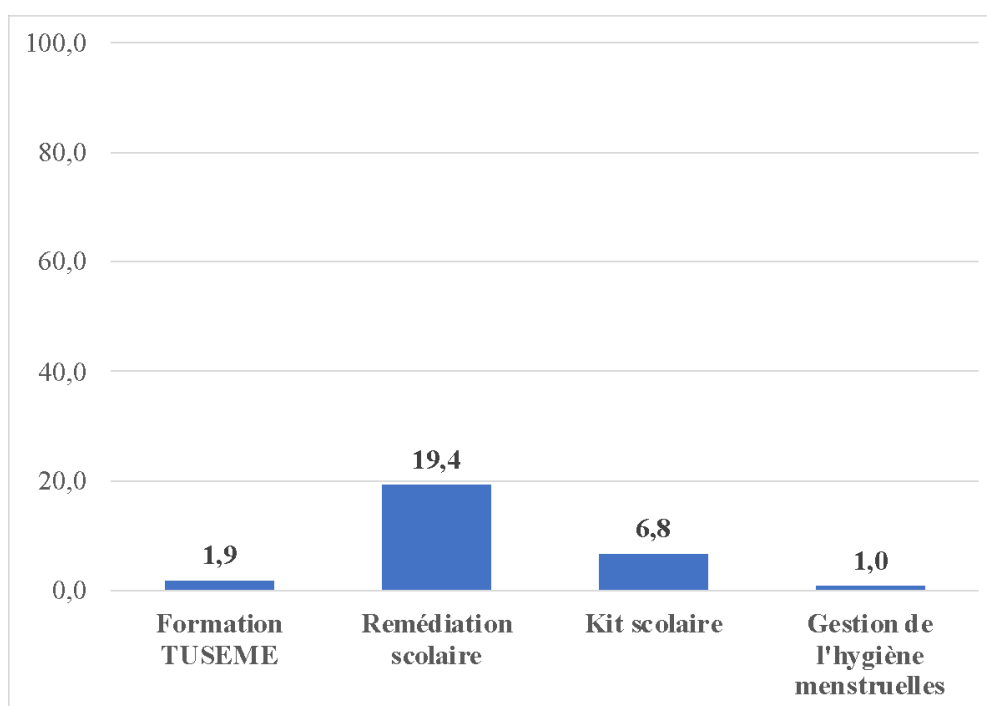


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3.3.2. Initiatives dans les écoles anciennement bénéficiaires

Les anciennes bénéficiaires ont reçu diverses composantes, avec 19,4 % de remédiation scolaire, 1,0 % lié à la gestion de l'hygiène menstruelle (Figure 28). La formation TUSEME et les dons de kits scolaires représentent respectivement 1,9 % et 6,8 %.

Figure 28 : Composantes du modèle reçues par les anciennes bénéficiaires (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3.3.3. Initiatives dans les écoles nouvellement bénéficiaires

L'examen des données concernant les formations suivies par les nouveaux bénéficiaires indique que 45,2 % d'entre eux ont participé à la formation du club TUSEME. 14,4% ont bénéficié de la formation sur la remédiation scolaire, tandis que 3% ont reçu un kit scolaire et 4% ont été formés à la gestion de l'hygiène menstruelle. Cette nouvelle phase met particulièrement l'accent sur la formation TUSEME, visant à renforcer les compétences interpersonnelles des filles pour leur épanouissement total. La mise en œuvre de ces composantes est ressortie dans les observations faites au sein des établissements.

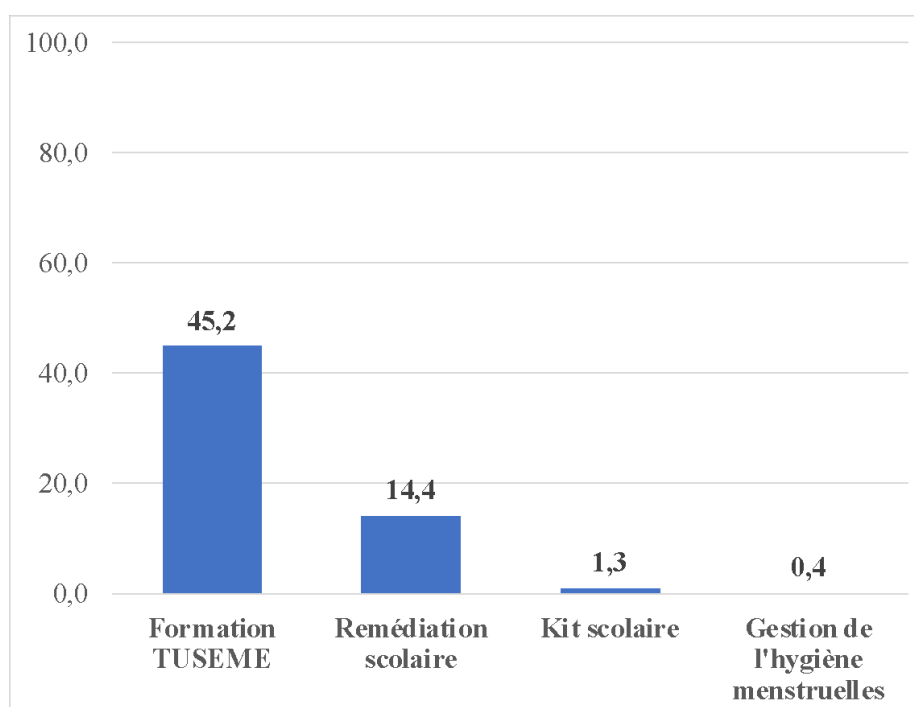
« Les initiatives portent la mise à disposition aux filles des serviettes hygiéniques, l'organisation des cours de remédiation et de la journée de jeune fille » (Observation, LBAD).

« Les absentéismes des filles ne sont pas sanctionnés, les meilleures filles sont encouragées avec des kits scolaires ou autre cadeaux » (notes d'observation, Snou).

“Les filles bénéficient de divers dons, des cadeaux et kits scolaires ou autres matériels pour les encourager à mieux travailler à l'école “ (notes d'observation, Sabalibougou).

Les filles bénéficient des initiatives de la part des partenaires financiers et de la communauté pour permettre de continuer les études. La formation en TUSEME (45,2%) constitue la principale initiative reçue par les nouvelles bénéficiaires (Figure 29). Les initiatives fournies sont en termes de remédiation scolaire (14,4%), l'octroi de kits scolaires, les kits d'hygiène et les matériels scolaires qui permettent d'encourager les filles à réussir à l'école. Le manque de matériels ci-dessus peut être un frein à la scolarisation de la jeune fille. Actuellement, dans la plupart des écoles du Mali, les filles bénéficient des encouragements pour leur permettre de se maintenir et réussir à l'école.

Figure 29 : Composantes reçues par les nouvelles bénéficiaires (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les interactions et les comportements peuvent influencer la performance scolaire des élèves et particulièrement celles des filles. Les chefs d'établissements et les enseignants sont les premiers acteurs pour la réussite scolaire des filles. Les enseignants qui ont bénéficié des actions de FAWE sont mieux édifiés sur l'intégration de genre dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes et ils sont prêts à accompagner les filles pour qu'elles continuent avec les études afin d'assurer leur réussite scolaire. On note aussi des actions de certains partenaires techniques et financiers sur les mêmes thématiques et ceux-ci ont aussi bénéficié des renforcements de capacités sur la scolarisation et la santé de la reproduction.

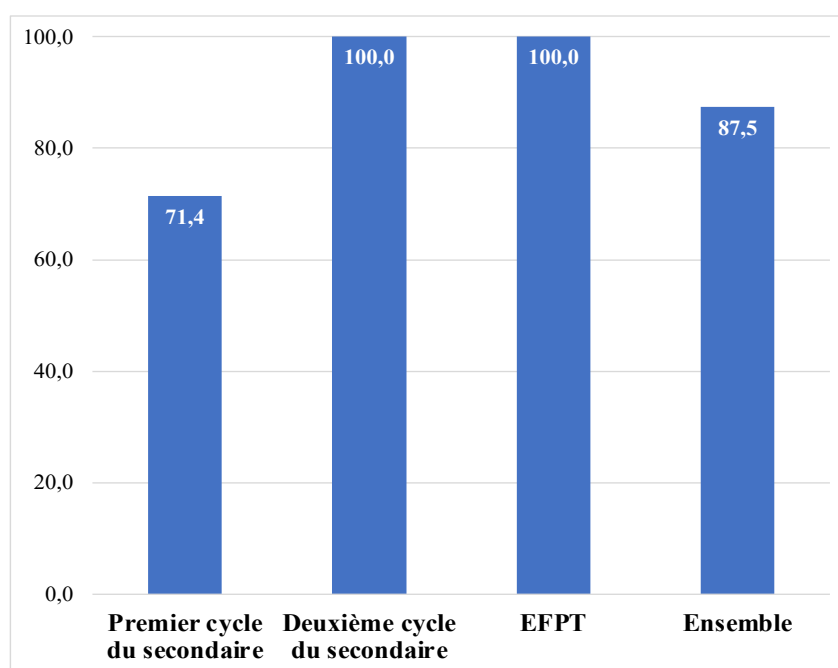
3.4. Scolarisation et performances scolaires

3.4.1. Leadership des femmes enseignantes

Cette partie porte sur la responsabilité des femmes dans la prise en charge des classes d'examen et la disponibilité des toilettes pour les filles et les mesures prises pour favoriser la scolarisation des filles. Les résultats révèlent que les femmes enseignent dans des classes d'examen et que des initiatives sont mises en place dans les écoles pour promouvoir l'éducation des filles. Néanmoins, il apparaît également que les filles font face à des défis susceptibles de compromettre leur scolarisation.

Dans l'ensemble, 87,5% des enseignantes tiennent des classes d'examens comme l'indique la Figure 30. Au niveau des lycées et des centres de formation, il n'existe aucune discrimination concernant l'affectation des femmes enseignants aux classes d'examen. En effet, 100% des enseignantes enquêtées dans ces établissements, tiennent des classes d'examens au même titre que leurs collègues hommes. En revanche, on rencontre moins d'enseignants.es pour les classes d'examen avec 71,4% dans le second cycle.

Figure 30 : Proportion des enseignantes dirigeant des classes d'examens (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au Mali, les cellules d'animation pédagogique englobent divers cadres d'apprentissage et d'enseignement destinés aux élèves et aux enseignants. Dans les lycées et les centres de formation professionnelle, les femmes sont en charge à 100% de l'animation de ces cellules. Par contre, au second cycle, 57,1% des responsables de ces animations sont des femmes. Il est à noter que, dans ce pays, il n'y a aucune discrimination basée sur le genre concernant la gestion des cellules d'animation pédagogique.

Le verbatim provenant du Censeur de LMMD indique qu'en plus d'être des animatrices des cellules, les femmes occupent des postes de responsabilité dans l'école, y compris des postes de direction et de surveillance. Cela montre que le rôle des femmes dans la responsabilité est déjà intégré dans cette école. Il est important que les femmes occupent des postes de responsabilité dans l'éducation. Cela permet de promouvoir l'égalité des sexes et de garantir que les besoins des filles et des femmes sont pris en compte.

“Le rôle de la responsabilité des femmes est déjà intégré, on a eu des femmes qui ont été chefs de comité pédagogique, et qui l'ont bien géré. Certaines femmes ont des responsabilités dans la cour, ce qu'on appelle la surveillance annexe, le personnel est constitué majoritairement par des femmes et c'est elles qui gèrent à tour de rôle, la surveillance de la cour. Quant aux prises de décision, si une femme est chef de comité pédagogique ; c'est elle qui gère exclusivement

afin que l'établissement ne soit pas envahi par des corps étrangers car notre école n'est pas clôturée.” (Homme, Censeur de LMMD).

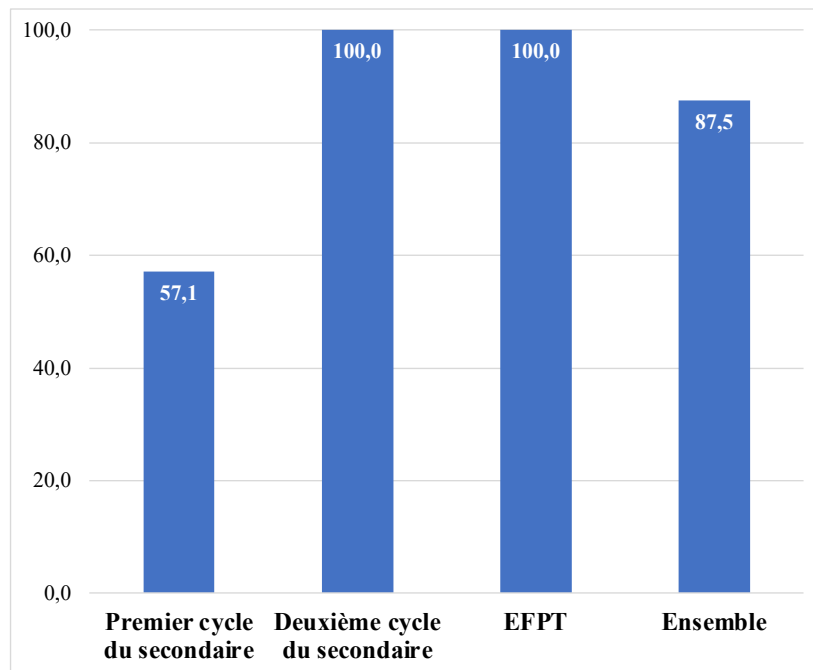
Par ailleurs, dans cet établissement les questions d'égalité des sexes sont prises en compte. Le personnel prend des mesures concrètes pour garantir que les filles et les garçons aient les mêmes chances de réussir à l'école. A cela, s'ajoute le fait que les avis et opinions des femmes sont demandés et considérés dans la prise de décision.

“Nous assurons l'aspect genre dans nos pratiques journalières quand 2 élèves qui doivent effectuer de travaux pratiques nous devons veiller à ce que ça ne soit pas que de garçons, on prend une fille et un garçon, sur le plan pédagogique j'organise autant que possible pour intégrer les filles et les garçons dans les pratiques.

Secundo dans la prise de décision, on ne doit pas écarter les femmes si elles sont avec nous, on doit tenir compte de leurs avis et de leurs opinions pour que les femmes se sentent concernées”
(Homme, Enseignant de ECICA).

Les commentaires des enquêtés montrent que les femmes sont impliquées dans la gestion pédagogique des écoles et elles jouent aussi des rôles importants pour la vie de l'école. Ainsi, 87,5% des femmes soutiennent être responsables de l'animation de cellules pédagogiques comme illustré dans la Figure 31. Dans l'enseignement secondaire, bien que les hommes enseignants soient plus nombreux que les femmes, une attention particulière est portée au respect de l'équité des genres, ce qui se traduit par leur intégration dans toutes les initiatives menées par l'école.

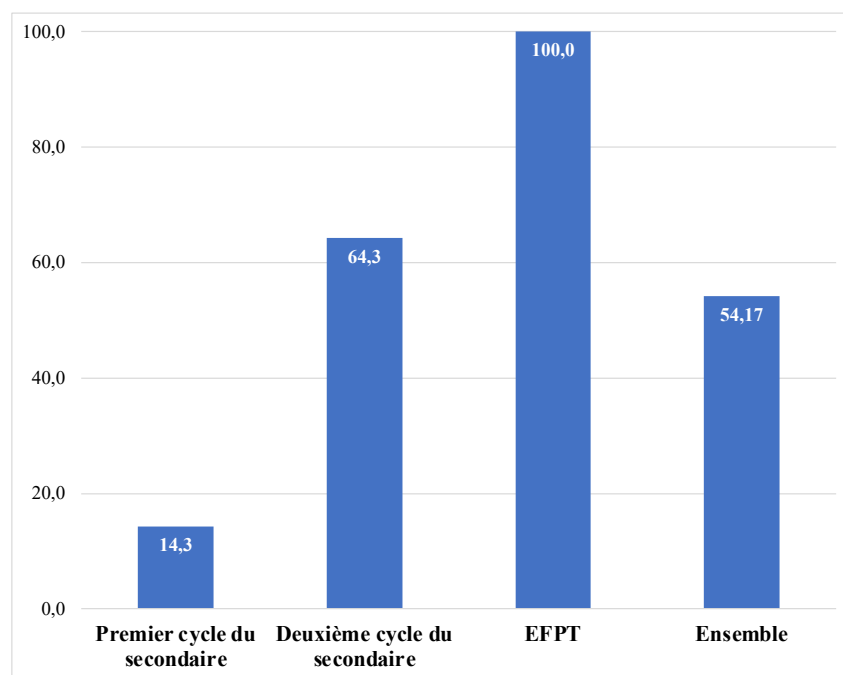
Figure 31 : Proportion de femmes responsables de l'animation des cellules pédagogiques (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'informatique joue un rôle important dans tous les secteurs de développement et dans les pays du monde. Cependant au Mali, les femmes participent peu à la conception de produits et processus liés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) qui pourtant façonnent le monde dans lequel nous vivons. Les TIC sont une source majeure d'innovation et de développement, et les femmes qui constituent un potentiel de croissance inexploité, n'en profitent que faiblement. En effet, de l'ensemble des femmes enquêtées, 54,7 % sont responsables des initiatives individuelles et collectives autour des TIC (Figure 32). Ce taux est plus élevé au niveau de l'EFTP, où 100% des femmes sont responsables des initiatives autour des TIC contre seulement 14,3% des seconds cycles où le bas taux est enregistré. Pour ce qui des lycées, 64,3 % des femmes sont responsables des initiatives TIC dans leurs établissements.

Figure 32 : Proportion de femmes responsables d'initiatives individuelles et/ ou collectives autour des TIC (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

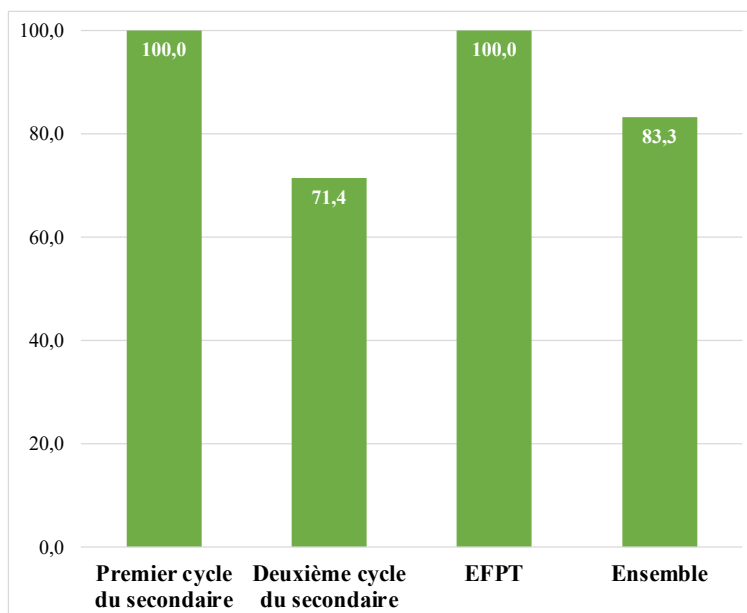
3.4.2. Accès et maintien des filles à l'école

Pour contrer les influences traditionnelles et religieuses qui pèsent sur l'éducation des filles, il est nécessaire de sensibiliser les communautés rurales à l'importance de l'éducation pour les filles. Cela peut se faire en collaborant avec les leaders religieux pour lutter contre l'interprétation discriminatoire de textes sacrés et en mettant en place des mesures administratives pour améliorer la situation éducative des filles.

De plus, renforcer la législation nationale interdisant le mariage des enfants pourrait dissuader les parents de marier leurs filles avant la fin de leur scolarité de base, qui s'étend sur neuf ans. Les campagnes intensives de sensibilisation, avec la participation des chefs religieux, des autorités coutumières, des hommes et des garçons, peuvent éclairer les conséquences des mariages précoces et des grossesses chez les adolescentes. Ces efforts pourraient ainsi encourager l'éducation des filles, en particulier dans les zones rurales.

Concernant les efforts actuels pour assurer l'éducation des filles, 83,3% des établissements scolaires facilitent l'accès et la rétention des filles en leur sein (Figure 33). Tandis que 100% des lycées et autres institutions mettent en place des initiatives en faveur de l'éducation des filles, 71,4% des lycées ciblés par l'étude le font également.

Figure 33 : Proportion d'écoles mettant en œuvre des mesures favorisant l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

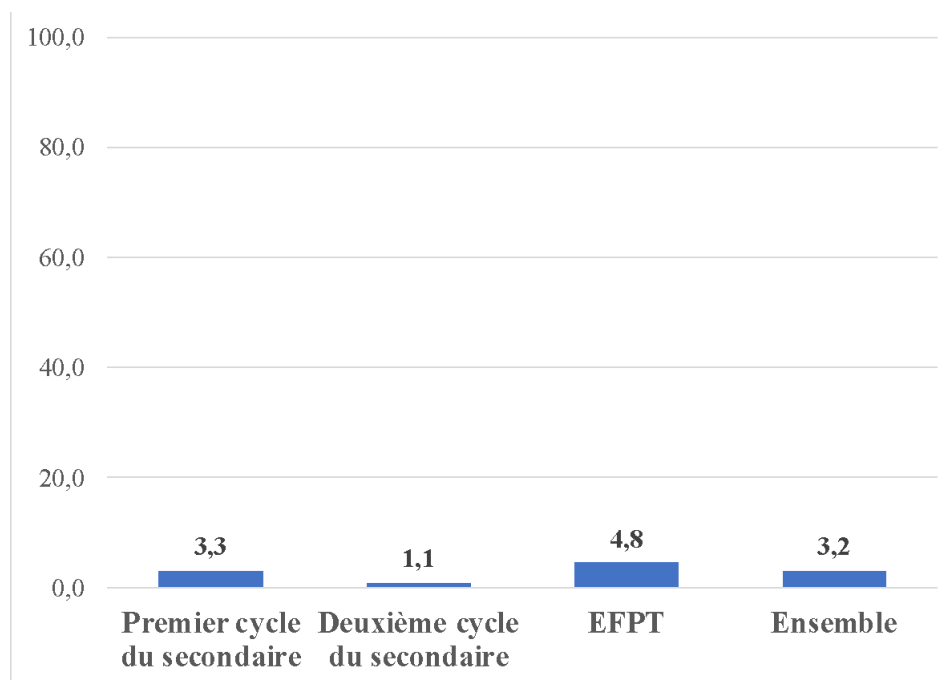
Dans le cadre de l'EFTP, 4,8% des filles ont interrompu temporairement leurs études pour diverses raisons, dont certaines restent inexprimées, comparativement à 1,1% dans les lycées et 3,3% au niveau du second cycle (Figure 34). Certaines élèves indiquent que les menstruations ou de légères maladies les incitent à manquer les cours. Cependant, d'après les responsables éducatifs, des efforts concertés sont déployés par tous les intervenants scolaires pour soutenir la présence des filles à l'école durant leurs menstruations. Globalement, seules 3,2% des filles interrompent leurs études à cause de leurs cycles menstruels, soulignant ainsi les initiatives positives des partenaires et acteurs éducatifs pour encourager la persévérance scolaire des filles. Ce verbatim d'une ancienne bénéficiaire du modèle FAWE illustre les défis auxquels sont confrontées les filles pour accéder à l'éducation. En effet, plusieurs barrières sont évoquées et elles sont financières ou liées aux normes sociales qui fixent le rôle de la fille dans la société.

“Dans notre famille, tout le monde est parti à l'école, mais dans le quartier j'en connais beaucoup, c'était dû au manque de moyens en réalité, très généralement tout ce que j'ai vu, c'était par faute de moyen. Tu vas peut-être trouver que les parents n'ont pas les moyens et souvent ils n'ont pas les moyens pour inscrire la fille à l'école souvent d'autres pensent que la

filles n'est pas faite pour étudier, elle s'occupe des ménages c'est tout c'est un peu tout ça"
(Ancienne bénéficiaire, du modèle, Bamako).

Actuellement avec l'implication des PTF et les efforts pour accentuer la scolarisation des filles, le taux de scolarisation des filles a beaucoup augmenté et les décrochages résultent de beaucoup de facteurs socio-économiques et les mariages précoces des filles.

Figure 34 : Proportion de filles ayant abandonné leurs études (%)

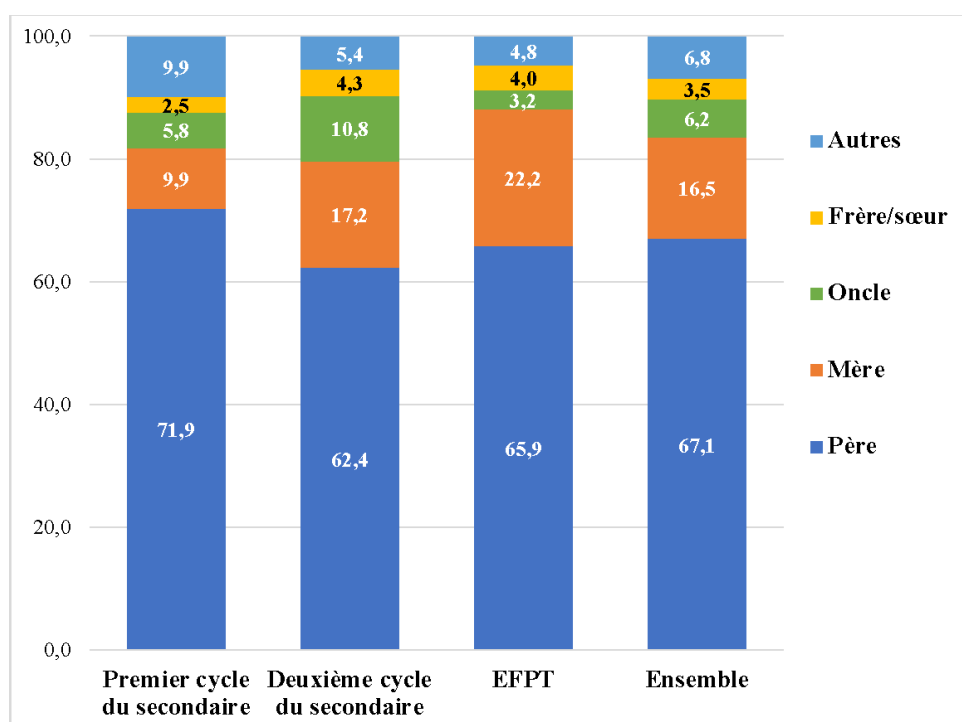


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au second cycle, 71,9% des élèves indiquent que ce sont leurs pères qui assument leurs frais scolaires comme l'indique la Figure 35. Seuls 2,5% sont pris en charge par leurs frères/sœurs, tandis que les mères, les oncles et d'autres membres de la famille se chargent respectivement des frais pour 9,9%, 5,8% et 2,5% des élèves interrogés.

En somme, les pères et les mères sont majoritairement responsables des frais de scolarisation des filles.

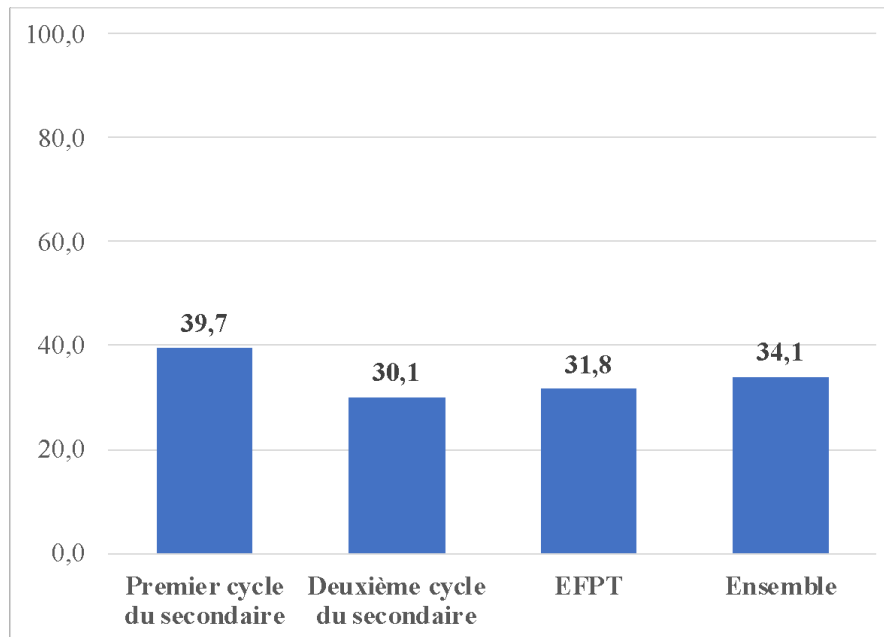
Figure 35 : Personnes prenant en charge l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au Mali, l'enseignement est gratuit au niveau des établissements publics et les enfants sont exemptés des frais de scolarité. Ces écoles sont prises en charge par l'État et l'élève ne paie rien pour supporter sa scolarité, exceptées les dépenses pour les fournitures scolaires, et au besoin les transports. Pour les lycées et les centres de formations professionnelles, les élèves paient les masses de garanties pour bénéficier des fournitures scolaires et l'accès à la bibliothèque. La Figure 36 ci-dessous montre les frais liés au transport, au goûter et aux petits matériels. Selon les données, 39,7% des filles disent avoir renoncé à payer leurs frais de scolarité contre 30,1% des lycées et 31,8% de l'EFPT. Il faut comprendre que ces frais sont confondus au paiement des coopératives scolaires des élèves du second et les charges liées au transport et goûter des filles.

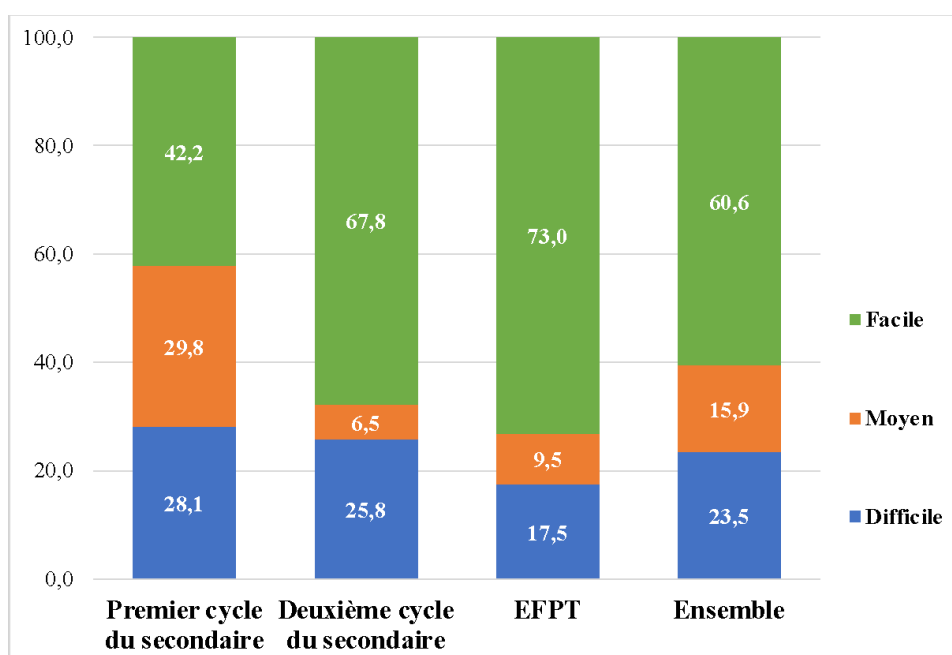
Figure 36 : Proportion de filles affirmant avoir rencontré des difficultés à payer les frais scolaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après les données présentées dans la Figure 37 ci-après sur les obstacles à l'accès des filles à l'école, 42,2% d'entre elles disent avoir de légères difficultés à y accéder, tandis que 28,1% évoquent des difficultés majeures. Concernant le second cycle, 29,8% des filles rencontrent des difficultés. Dans les lycées, 67,8% mentionnent des difficultés légères pour accéder à l'éducation, 25,8% parlent de problèmes significatifs, et 6,5% de difficultés modérées. En ce qui concerne l'EFPT, 73,0% des filles estiment avoir de faibles obstacles, 17,5% n'en voient aucun, et 9,5% en identifient des modérés. de façon générale, 66,0% des filles signalent des difficultés mineures pour accéder à l'école, 23,5% ne rencontrent aucun problème, et 15,9% évoquent des difficultés moyennes.

Figure 37 : Difficultés liées à l'accès des filles à l'école selon les filles (%)



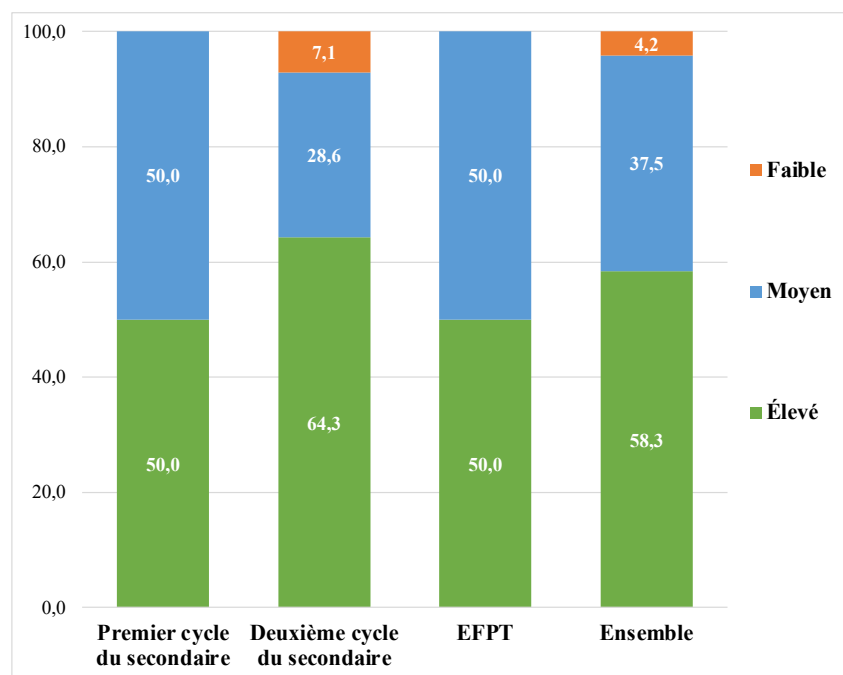
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3.4.3. Performances des filles

Les tableaux et les graphiques ci-dessous montrent l'impact du modèle sur la performance scolaire des filles bénéficiaires du modèle. La plupart des chefs d'établissements et des enseignants ont déclaré que si le modèle est bien mis en œuvre et en collaboration avec tous les acteurs concernés, il peut améliorer grandement l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école.

D'après la Figure 38, on constate que 64,3 % des filles obtiennent un niveau de performance élevé, tandis que 7,1 % présentent un faible niveau et 28,6 % un niveau moyen dans les lycées. Au niveau du second cycle et de l'EFPT, la répartition des niveaux de performance se partage essentiellement entre le niveau élevé et le niveau moyen élevé, atteignant un taux de 50,0 %.

Figure 38 : Niveau de performance des filles dans l'école selon les chefs d'établissement (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au niveau des lycées, 44,1 % des filles affirment qu'elles ont une performance élevée contre 1,1% des filles de niveau faible et 54,8% des filles de niveau moyen (

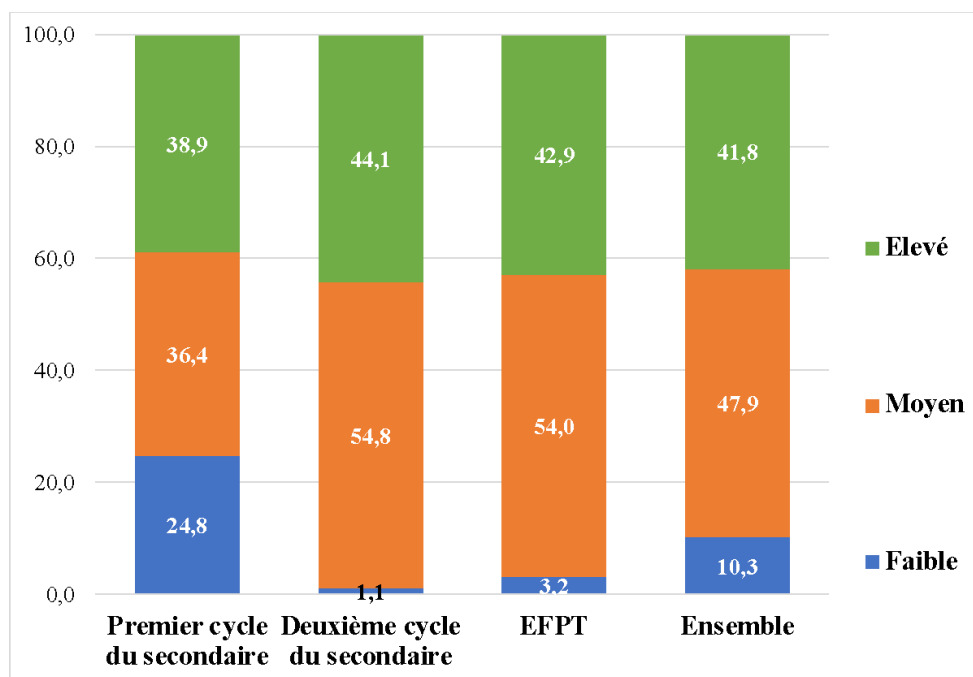
Figure 39). Pour les filles de l'EFTP enquêtées, 41,8% ont déclaré avoir un niveau élevé contre 3,2% de niveau faible et 54,0% de niveau moyen. Pour celles du second cycle, 38,9% ont une performance élevée contre 24,8% qui déclarent avoir un niveau de performance faible et 36,4% un niveau moyen de performance.

Comme l'indique l'extrait de l'enseignant de Sabalibougou, le niveau de connaissance des filles est impacté par plusieurs facteurs. En premier lieu, les filles sont souvent chargées des tâches ménagères dès leur plus jeune âge. Cette responsabilité peut les empêcher de fréquenter correctement l'école ou de participer à des activités extrascolaires. En deuxième lieu, elles sont souvent rattrapées par les normes sociales qui peuvent influencer certaines décisions des parents comme le mariage forcé.

“Les facteurs qui bloquent l'émancipation et l'autonomisation des filles, on peut énumérer : la rétention des parents pour les travaux domestiques et aussi les mariages précoces et forcés des filles” (Homme, enseignant de Sabalibougou).

Malgré l’effort de l’État et les partenaires, les défis sont immenses pour la scolarisation des filles et leur maintien. Il s’agit, entre autres, des pesanteurs sociales et des normes culturelles qui empêchent les filles de poursuivre leurs études.

Figure 39 : Niveau de performance des filles dans l’école selon les élèves filles (%)



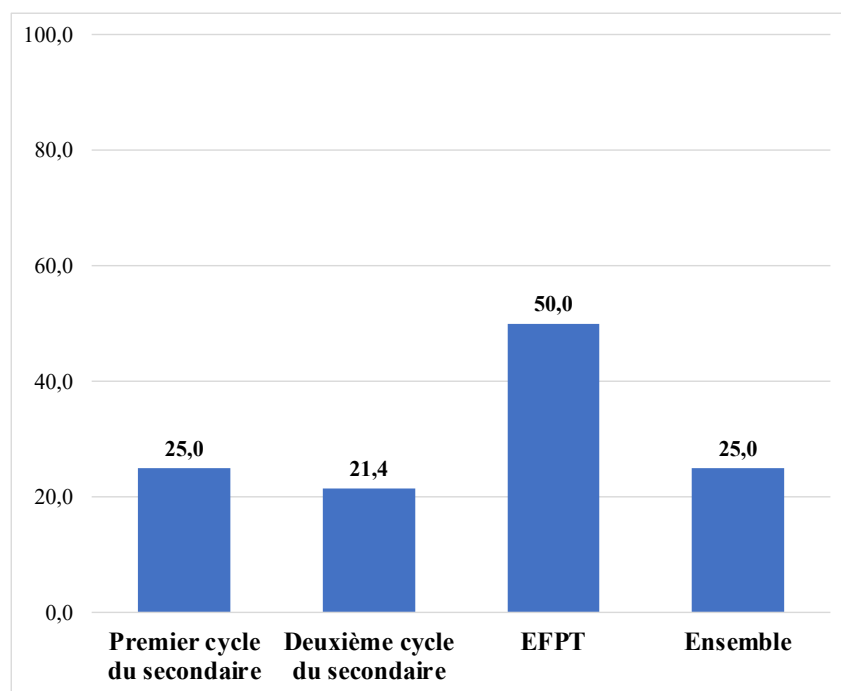
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après l'analyse de la Figure 40, on peut observer que 25% des chefs d'établissements et des enseignants estiment que le niveau de performance des garçons est supérieur à celui des filles. En outre, 50% considèrent que les garçons surpassent les filles, tandis que 21,4% seulement partagent cette opinion dans les lycées. Le constat révèle que 25% des chefs d'établissements du second cycle affirment également la supériorité des garçons. En résumé, malgré les campagnes de sensibilisation entreprises par l'État et les partenaires pour favoriser la réussite des filles à l'école, la croyance en la supériorité des garçons persiste. Pourtant, les filles parviennent à obtenir de bons résultats scolaires malgré les défis auxquels elles sont confrontées. Elles démontrent souvent des performances supérieures à celles des garçons, illustrant ainsi leur potentiel à réussir à l'école, même face à des obstacles.

“Les filles sont plus performantes que les garçons, la plus grande moyenne est détenue par une fille dans notre école. En plus des grossesses non désirées qui font que les filles abandonnent l’école, il y a aussi l’inadaptation, le manque de suivi et les exclusions dues aux redoublements répétitifs” (homme, chef, Torokorobougou).

Certains chefs d'établissements et enseignants estiment que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Au niveau du secondaire, il est observé que les garçons tendent à s'impliquer davantage dans des activités ludiques, ce qui peut parfois distraire les filles de leurs études.

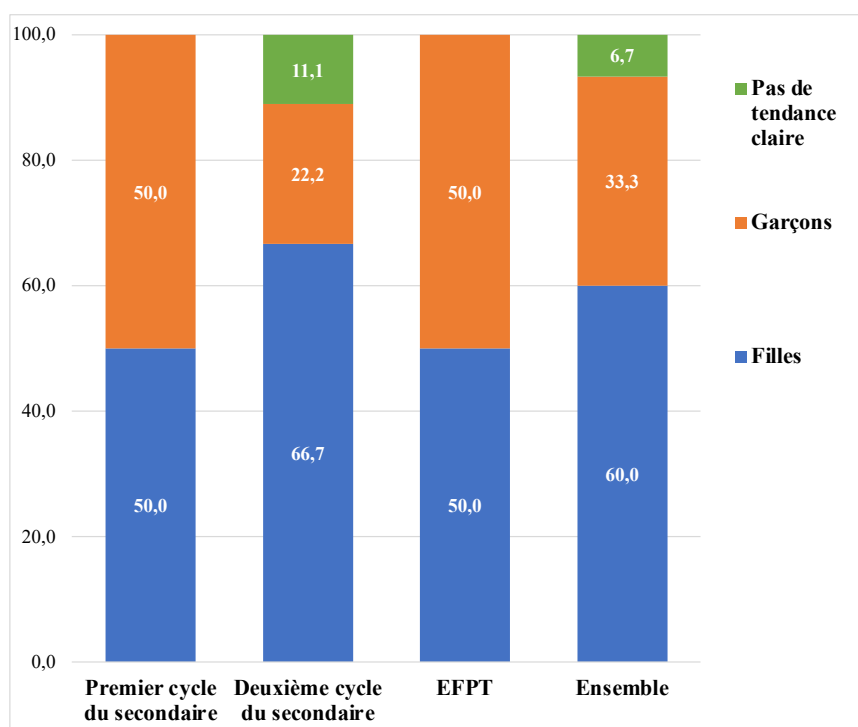
Figure 40 : Proportion des chef.fes d'établissements et enseignant.e.s affirmant que le niveau de performance scolaire des garçons est supérieur à celui des filles (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Selon les chefs d'établissements, 60 % des filles occupent fréquemment les premières places en classe, tandis que 33,3 % des garçons se distinguent de la même manière, et seulement 6,7 % estiment qu'aucun sexe ne domine l'autre (Figure 41). Dans le second cycle, les chefs d'établissements indiquent qu'il y a une parité entre les garçons et les filles en termes de performance (50 % chacun). Dans les lycées, 55,6 % des garçons surpassent fréquemment leurs camarades féminines dans plus de 22,2 % des cas. En revanche, 22,2 % n'ont pas de tendance claire. Dans l'enseignement de la formation technique et professionnelle (EFPT), les garçons et les filles sont à égalité en matière d'excellence.

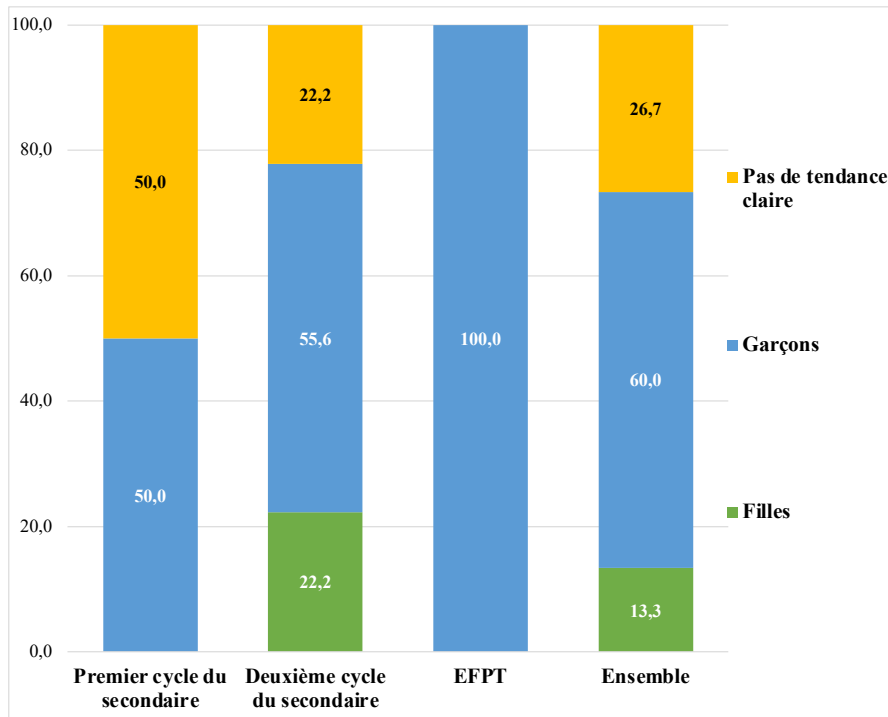
Figure 41 : Meilleurs élèves par sexe selon les Chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Selon les directeurs d'établissements et les enseignants, les garçons sont plus souvent identifiés comme de moins bons élèves à hauteur de 60%, comparativement à 13,3% pour les filles (Figure 42). Pour 26,7% d'entre eux, il n'y a pas de distinction nette entre les sexes en termes de performance (Figure 42). Chez les élèves du second cycle, il n'existe pas de différence marquée : la moitié des garçons et la moitié des filles sont considérés comme ayant des difficultés scolaires. Parmi les élèves de lycée, 55,6% des garçons et 22,2% des filles sont perçus comme ayant les plus faibles résultats. En revanche, dans le cadre de l'EFTP, tous les élèves garçons affichent des performances scolaires insatisfaisantes.

Figure 42 : Plus mauvais élèves en terme de résultats par sexe selon les chef.fes d'établissements et enseignant.e.s (%)

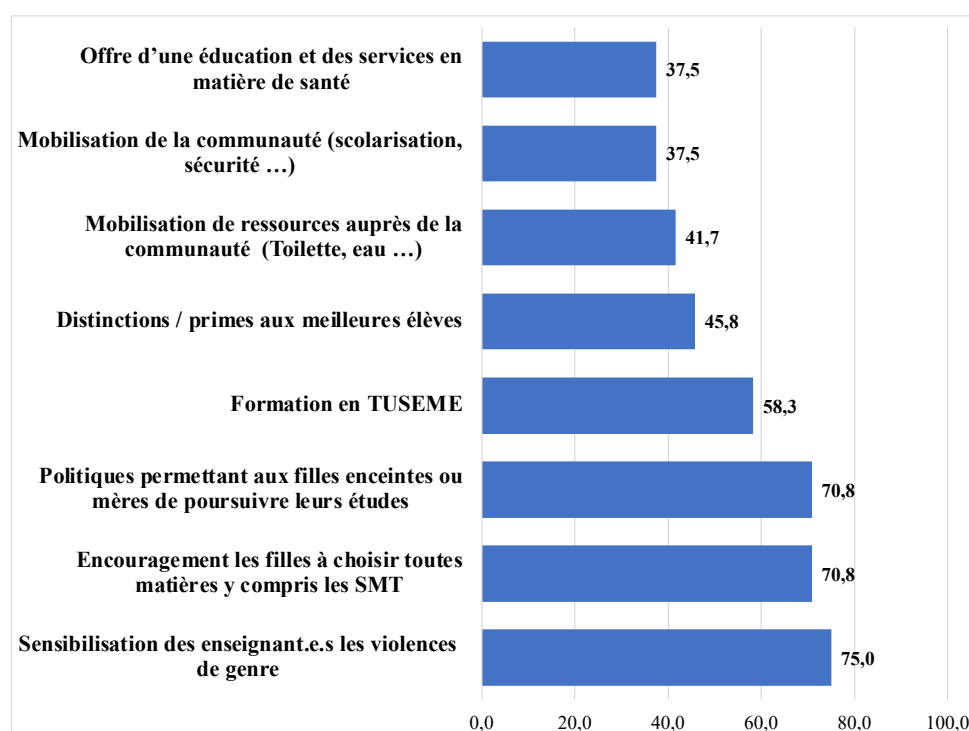


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'étude se penche sur les établissements qui testent le modèle de centre d'excellence développé par FAWE. Les données montrent que la sensibilisation des enseignantes aux violences de genre est la méthode la plus répandue, utilisée à hauteur de 75% comme indiqué dans la Figure 43. Elle est suivie par l'incitation des filles à opter pour toutes les disciplines, y compris les SMT, ainsi que par les politiques favorisant la poursuite des études pour les filles enceintes ou déjà mères. À l'opposé, les approches moins courantes comprennent la mobilisation communautaire en faveur de la scolarisation des filles et la proposition d'une éducation associée à des services de santé, les deux à 37,5%.

Il est à noter que l'ensemble des établissements visés par cette étude encourage l'accès des filles à l'éducation et veille à leur maintien en milieu scolaire. Les données qualitatives montrent que les acteurs éducatifs, y compris les bailleurs de fonds, accordent une grande importance à la scolarisation des filles. Plusieurs ONG mettent en place des initiatives pour soutenir cette cause. De plus, le corps enseignant s'investit pleinement pour aider les filles à exceller en milieu scolaire, garantissant ainsi leur succès académique.

Figure 43 : Mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

5.4.1.1 Approche comparative de la performance scolaire des filles et des garçons

Le verbatim issu du focus group de Kalabambougou, Bamako, suggère que le projet FAWE a eu un impact profondément positif sur les filles de cette école, non seulement en améliorant leur comportement et leur relation avec les garçons, mais aussi en augmentant leur performance académique. Cela démontre l'importance des programmes ciblés sur l'éducation des filles, non seulement pour l'égalité des genres, mais aussi pour améliorer l'efficacité globale de l'éducation.

« Les filles ont changé de comportements avec l'arrivée du projet FAWE, elles sont très respectées par les garçons et elles travaillent durs en classe. Les filles de notre école n'ont plus le temps de se distraire, elles savent maintenant pourquoi elles sont là et consacrent tout à leur temps aux études et raison pour laquelle la majorité d'entre elles sont très performantes ».
(Focus group de Kalabambougou, Bamako)

Les formations du FAWE ont joué un rôle important dans la prise de conscience des jeunes filles. En effet, les formations organisées par FAWE ont été efficaces pour promouvoir l'engagement des filles dans l'éducation. Elles ont aidé les filles à développer une attitude plus

positive envers l'éducation et ont contribué à créer un environnement scolaire plus favorable aux filles.

« Maintenant, les filles ont beaucoup changé après avoir participé aux activités de formation de FAWE. Par conséquent, elles ont diminué de jouer et les manipulations excessives des téléphones dans la cour de l'école. Maintenant, elles passent plus de temps en salle de classe et donnent plus de priorités aux cours. Je peux dire que les formations organisées par FAWE ont beaucoup impacté positivement sur la scolarisation des filles. (Focus group de Kalabambougou, Bamako)»

Ces commentaires venant des focus groupes des garçons montrent que la tendance est en train de changer en faveur des filles. Les filles bénéficiaires des actions transmettent l'importance de l'éducation de la fille à travers les activités des Centre d'excellence ou des club TUSEME aux autres filles qui n'ont pas eu la chance de participer aux ateliers initiaux de formation de FAWE.

3.5. Évaluation de l'impact des composantes

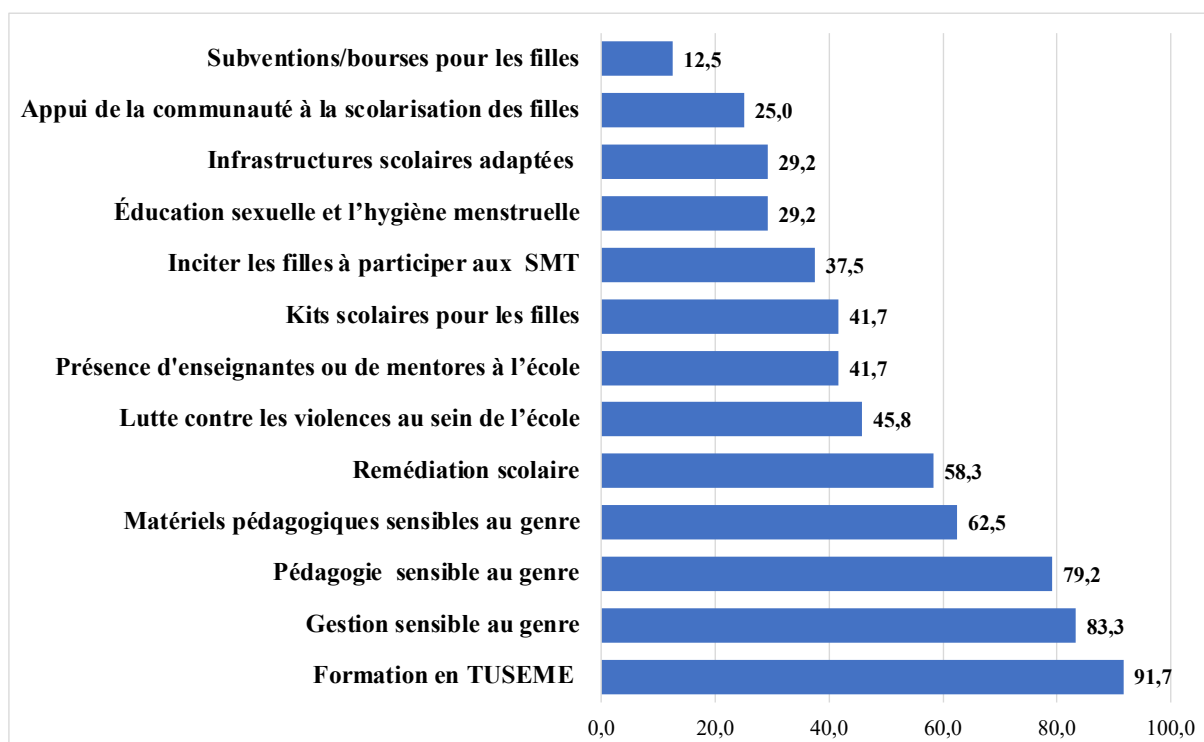
3.5.1. Impacts dans le maintien et la réussite des filles à l'école

Les divers éléments du modèle d'école axé sur le genre ont été mis en évidence à travers plusieurs graphiques. D'après les personnes interrogées, les éléments du modèle jugés les plus pertinents sont le club TUSEME, la gestion et la pédagogie sensible au genre.

Globalement, 91,7% des répondant.e.s estiment que la formation TUSEME a joué un rôle crucial dans le maintien des filles à l'école (Figure 44). Elle est suivie de près par la gestion axée sur le genre et la pédagogie centrée sur le genre, avec des taux de 83,3% et 79,2% respectivement. Quant aux bourses dédiées aux filles et au soutien communautaire pour la sensibilisation de ces dernières, elles recueillent des taux de 12,5% et 25%. Les autres mesures de soutien atteignent 8,3%.

En somme, plusieurs initiatives, dont la formation TUSEME, la gestion et la pédagogie axées sur le genre, ainsi que les ressources pédagogiques sensibles au genre, ont obtenu un score supérieur à la moyenne de 50%. Cela suggère que FAWE devrait davantage mettre l'accent sur ces éléments pour stimuler la scolarisation des filles.

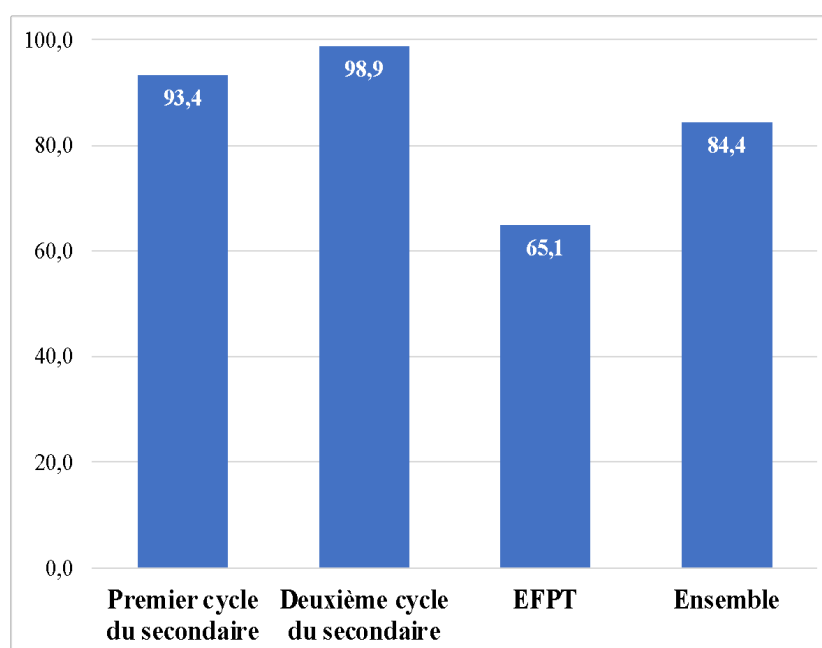
Figure 44 : Aspects du modèle ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école selon les enseignant.e.s (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans les lycées, 98,9% des filles déclarent avoir reçu le soutien de leurs pairs pour rester à l'école, comparativement à 93,4% au niveau du second cycle et 65,1% au sein de l'EFTP comme illustré dans la Figure 45. Globalement, 84,4% des filles ont profité de l'entraide entre camarades pour persévérer dans leurs études, ce qui reflète les échanges fructueux et variés entre elles sur divers sujets.

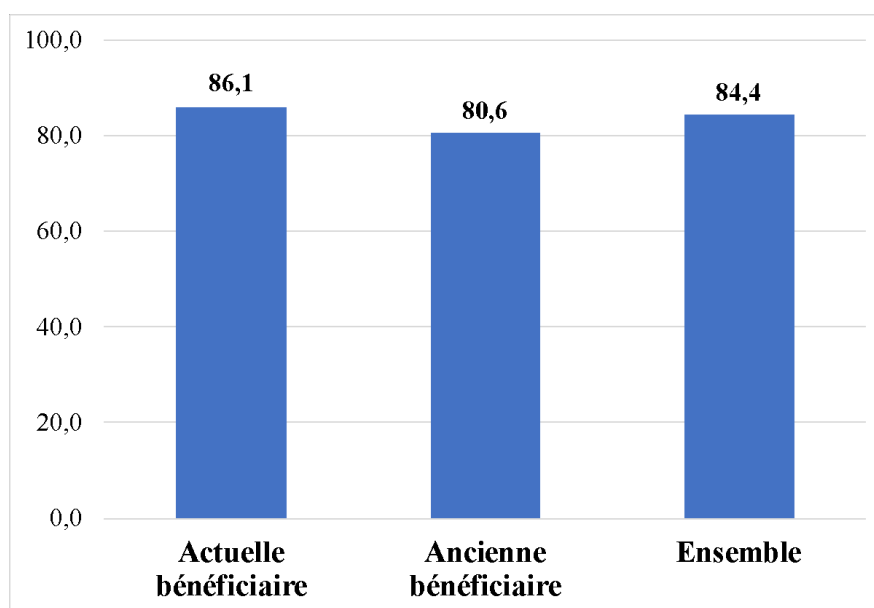
Figure 45 : Proportion de filles ayant relevé un effet du modèle sur leur maintien à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

A la lecture de la Figure 46 ci-dessous, il ressort que 86,1% des filles actuellement bénéficiaires des projets de scolarisation et de réussite ont réussi à rester à l'école, comparativement à 80,6% des filles ayant précédemment bénéficié de ces projets. Cette amélioration est due au fait que certains établissements pilotes de FAWE ont mis en œuvre leur plan d'action, permettant ainsi de bénéficier à un plus grand nombre de filles.

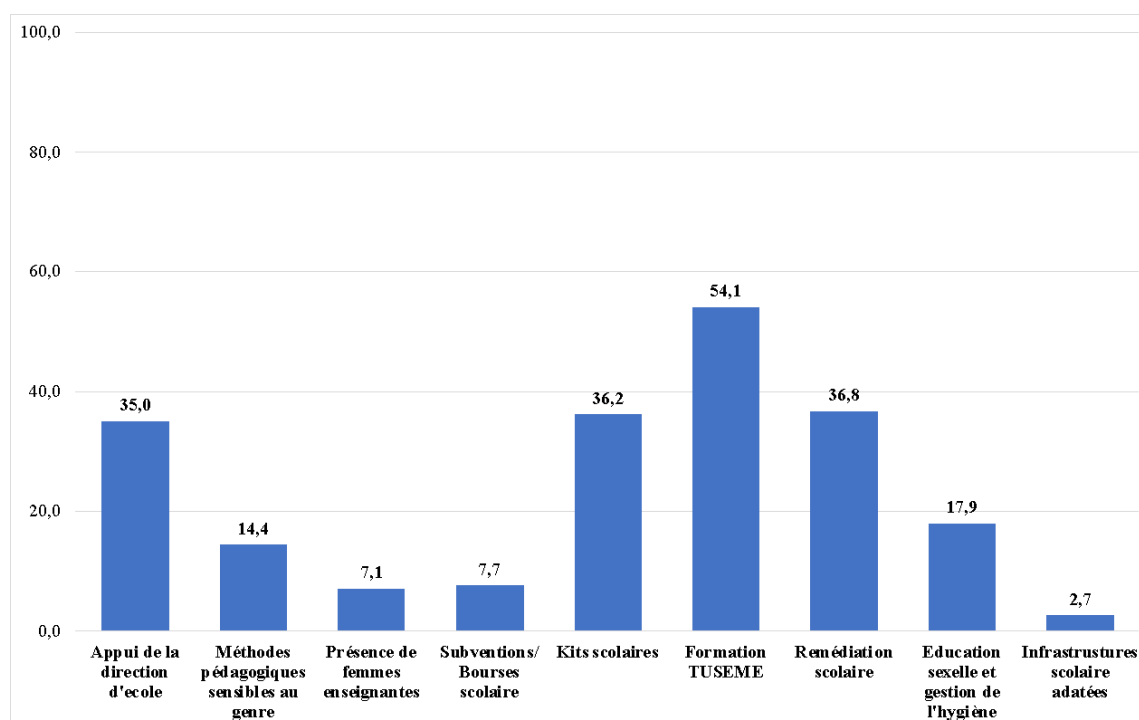
Figure 46 : Proportion de filles ayant relevé un effet sur votre maintien à l'école suivant le statut du bénéficiaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après les données de la Figure 47, la formation TUSEME a un impact significatif de 54,1% sur la rétention des filles à l'école, tandis que l'infrastructure adaptée ne compte que pour 2,7%. La remédiation scolaire se situe à 36,8%, le don de kits scolaires à 36,2% et le soutien de la direction à 35,0%. Les éléments ayant un impact inférieur à 20% comprennent l'éducation sexuelle et la gestion de l'hygiène, les méthodes pédagogiques sensibles au genre, les bourses d'études et la présence de femmes enseignantes.

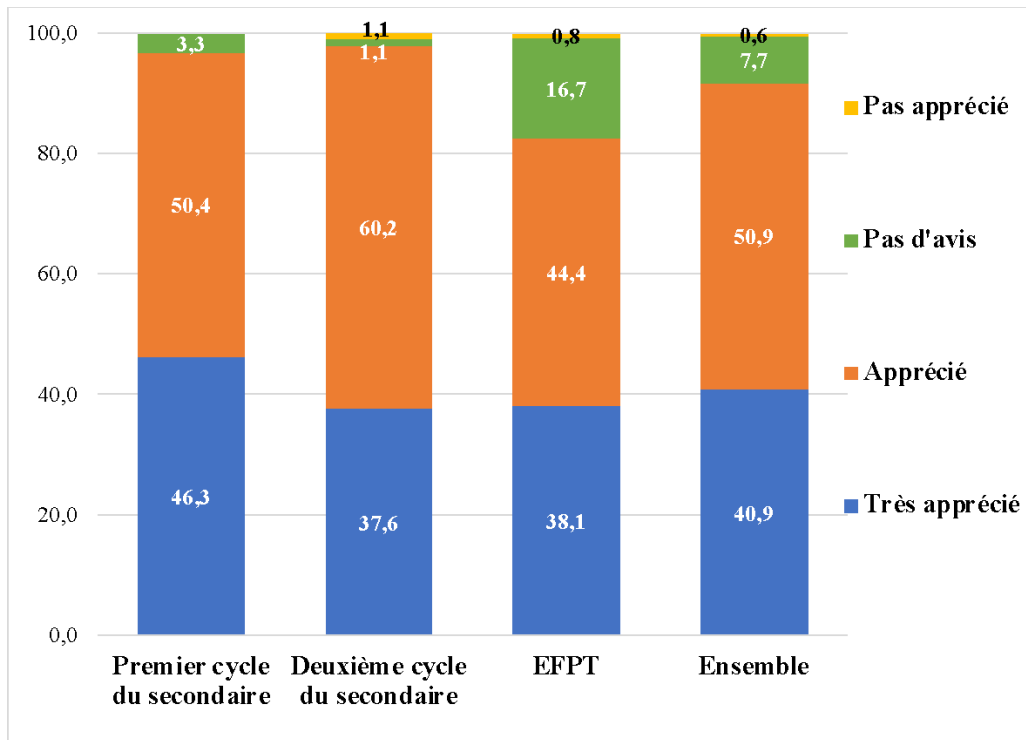
Figure 47 : Aspects du modèle ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école selon les élèves (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au second cycle, 46,3% des filles apprécient grandement les composantes, 50,4% les apprécient et 3,3% n'ont pas exprimé d'opinion (Figure 48). Concernant l'EFTP, 38,1% des filles les apprécient beaucoup, 44,4% les apprécient simplement et 16,7% n'ont pas donné d'avis. Dans les lycées, 37,6% des filles sont satisfaites des composantes, 1,1% ne le sont pas et 44,4% n'ont pas exprimé d'opinion.

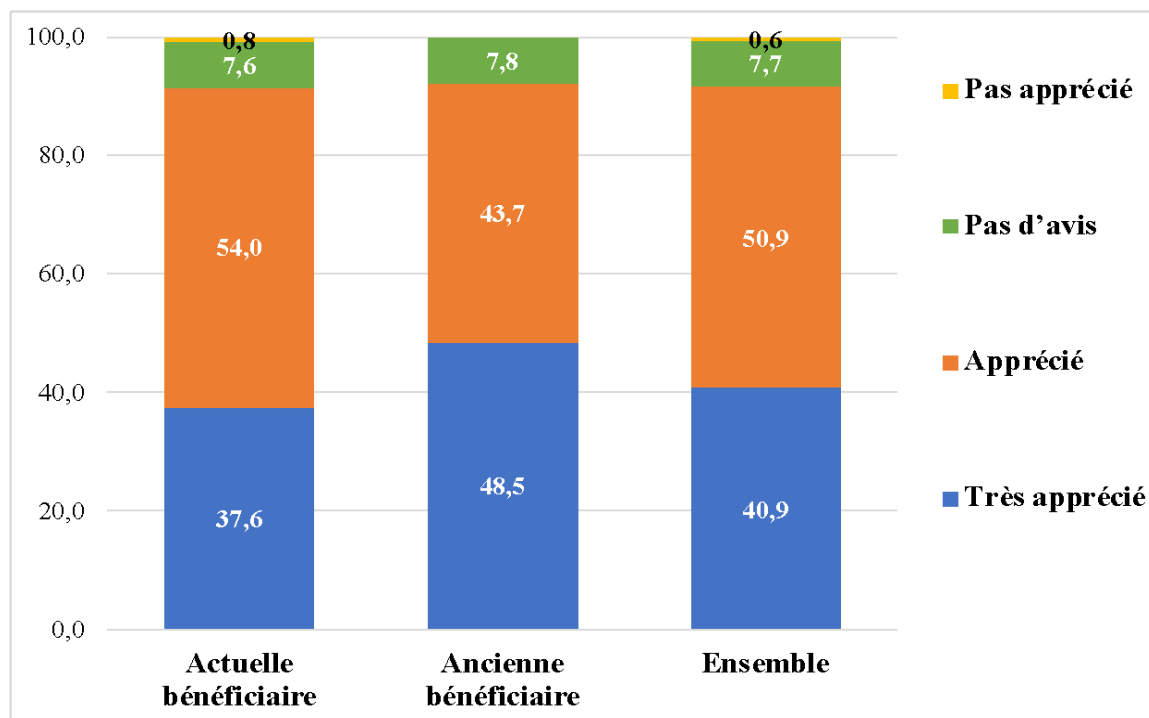
Figure 48 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le niveau d'enseignement (%)



Source : FAWÉ, LARTES ET FPGL (2023)

La perception des différentes composantes proposées par le modèle FAWÉ pour les filles varie comme suit : 37,6 % des filles actuelles bénéficiaires ont une appréciation positive des composantes, tandis que seulement 0,8 % n'ont pas d'avis favorable et 7,6 % n'ont pas d'avis du tout (Figure 49). En revanche, les anciennes bénéficiaires ont une appréciation très positive à hauteur de 48,5 % pour les composantes, avec seulement 7,7 % n'ayant pas d'avis et 43,7 % ayant une appréciation positive. Dans l'ensemble, 40,9 % des filles ont une très bonne appréciation des composantes, tandis que seulement 0,6 % ne les apprécient pas du tout. De plus, 50,9 % ont une appréciation positive, et 7,7 % n'ont pas exprimé d'avis.

Figure 49 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le statut du bénéficiaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3.6. Analyse comparative des composantes

3.6.1. Les composantes reçues par les écoles

3.6.1.1. Gestion sensible au genre

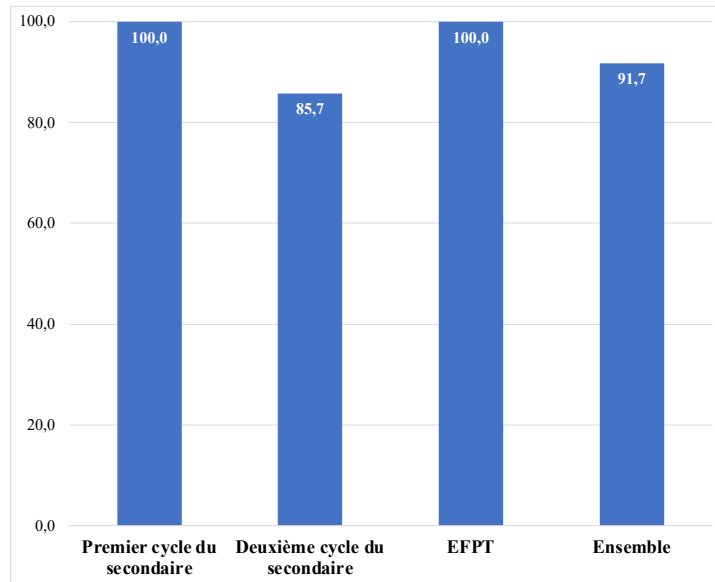
La gestion sensible au genre est une composante essentielle du modèle et est pleinement mise en œuvre dans les établissements étudiés. Cette composante met en évidence l'intégration de la perspective de genre dans les pratiques pédagogiques des enseignants en salle de classe, ainsi que dans la gestion administrative des chefs d'établissement.

La Figure 50 démontrent que cette intégration est particulièrement élevée au sein des établissements, en particulier parmi les enseignants qui ont suivi la formation de FAWE. Les chefs d'établissement et les enseignants font de grands efforts pour promouvoir cette intégration de la perspective de genre.

En analysant la figure 55, on constate que 91,7 % des chefs d'établissement soutiennent et supervisent les enseignants dans leur intégration de la pédagogie axée sur le genre. De plus, d'après les données analysées, tous les chefs d'établissement de l'EFTP et des cycles secondaires

apportent leur soutien et leur supervision à l'intégration de la perspective de genre dans les activités pédagogiques quotidiennes des enseignants. Dans les lycées, ce soutien à l'intégration de la perspective de genre dans les activités pédagogiques atteint un taux de 85,5 %.

Figure 50 : Proportion de chef.fes d'établissements appuyant et supervisant les enseignant.e.s pour l'intégration de la pédagogie sensible au genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

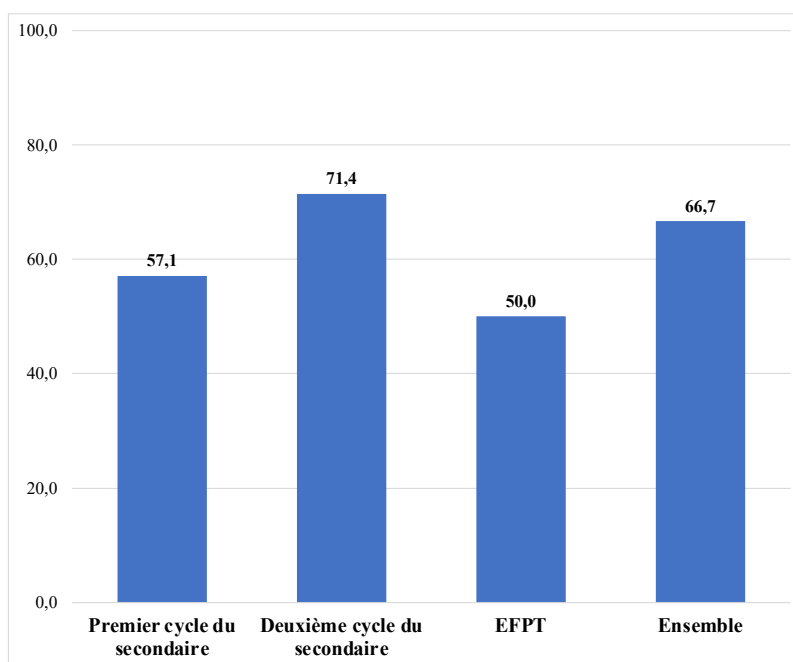
3.6.1.2. Pédagogie sensible au genre

L'État et ses partenaires collaborent en vue de mettre en place des approches pour intégrer la perspective de genre dans toutes les activités pédagogiques. Dans l'ensemble, 66,7 % des enseignants ont suivi des formations axées sur l'intégration de la perspective de genre dans leurs cours, travaux pratiques et séances dirigées (Figure 51).

Plus spécifiquement, 71,4 % des enseignants des lycées ont reçu cette formation, comparé à 50 % dans les autres types d'établissements. Au niveau des cycles secondaires, 57,1 % des enseignants ont également bénéficié de cette formation.

En conclusion, afin de réduire le taux élevé d'abandon scolaire des filles au niveau des lycées, il est impératif que tous les enseignants de ce niveau reçoivent une formation sur l'intégration de la perspective de genre dans leurs pratiques pédagogiques.

Figure 51 : Proportion d'enseignant.e.s formé.e.s aux méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)



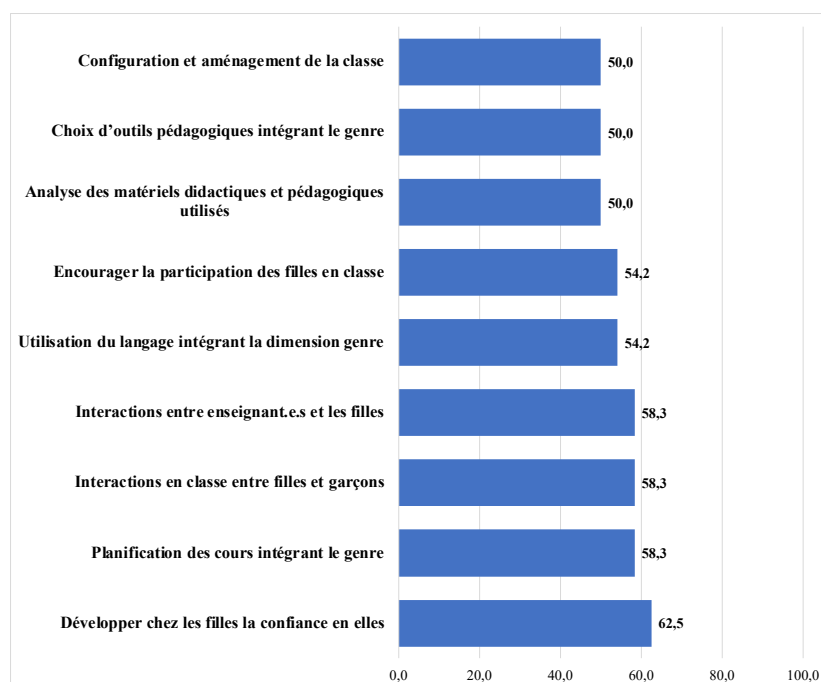
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La formation des enseignants.es représente un aspect essentiel du projet FAWE, visant à renforcer leurs compétences en matière de méthodes pédagogiques intégrant la dimension de genre. Ces formations ont abordé diverses thématiques contribuant à l'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants dans ce domaine.

D'après les données recueillies et analysées, il ressort de la Figure 52 que 62,5 % des enseignants interrogés ont suivi des formations axées sur le développement de la confiance en soi des filles. De plus, 53,3 % ont été formés sur les interactions entre les enseignants et les filles, les interactions entre les filles et les garçons, ainsi que la planification de cours intégrant la perspective de genre. De même, 50 % des enseignants ont reçu une formation en analyse des matériaux didactiques et pédagogiques, en choix d'outils pédagogiques prenant en compte la dimension de genre, ainsi qu'en configuration et aménagement de la salle de classe.

Il est évident que l'application de ces compétences par les enseignants aura un impact positif sur le développement de la personnalité des filles, leur confiance en elles et leurs performances scolaires.

Figure 52 : Types de formations suivis par enseignant.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)

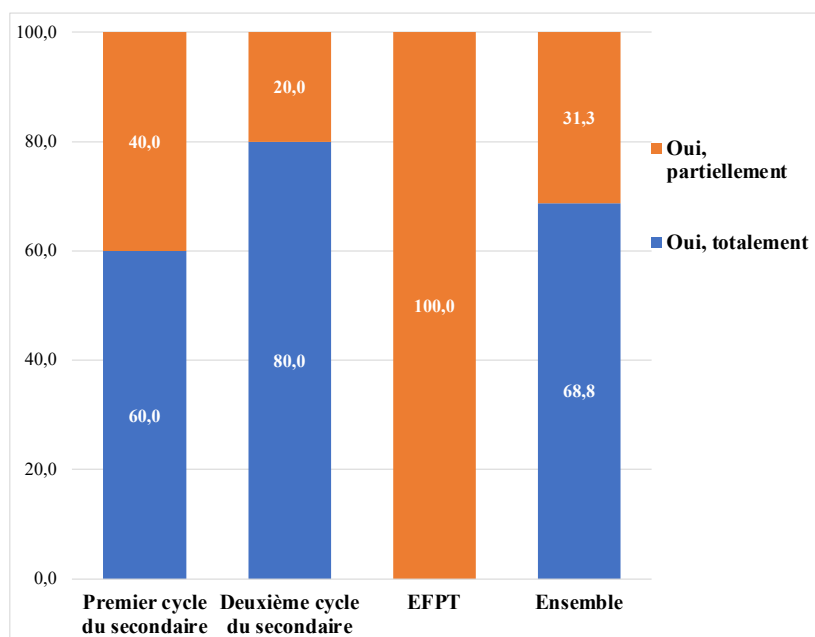


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'analyse des données permet de noter que tous les enseignants ayant suivi une formation déclarent utiliser des méthodes pédagogiques intégrant la perspective de genre, bien que cela varie en termes d'application complète ou partielle (Figure 53). En effet, 68,8 % des enseignants formés indiquent qu'ils mettent en œuvre intégralement ces méthodes, tandis que 31,3 % les utilisent de manière partielle. Cette disparité est également observable en fonction des types d'enseignants inclus dans l'étude.

Au niveau des enseignants du second cycle, 60 % de ceux formés appliquent intégralement les méthodes intégrant la perspective de genre, tandis que 40 % les utilisent partiellement. En ce qui concerne les enseignants des lycées ayant suivi la formation, une proportion beaucoup plus élevée (80 %) applique intégralement ces méthodes, alors que 20 % les utilisent partiellement. Par ailleurs, 100% des enseignants du Lycée Technique et de l'ECICA interrogés déclarent mettre en œuvre intégralement les méthodes pédagogiques intégrant la perspective de genre pour lesquelles ils ont été formés.

Figure 53 : Proportion des enseignant.e.s formé.e.s appliquant les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les méthodes pédagogiques qui prennent en compte le genre constituent un moyen efficace de promouvoir l'égalité des sexes dans le milieu scolaire. Le témoignage de l'enseignant de Samé souligne les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour améliorer les performances de leurs élèves. Ce verbatim révèle que les enseignants ont adopté le principe fondamental selon lequel chaque individu, quel que soit son sexe, devrait bénéficier des mêmes opportunités de réussite.

“Tout le monde a été bien édifié sur l'intégration de genre dans les pratiques pédagogiques, depuis lors, nous suivons les élèves de telle sorte que les filles ne soient pas du même côté et les garçons d'un autre côté, nous mélangeons les meilleurs et les plus mauvais pour que chacun bénéficie de l'expérience de l'autre” (Homme, Enseignant à Samé)

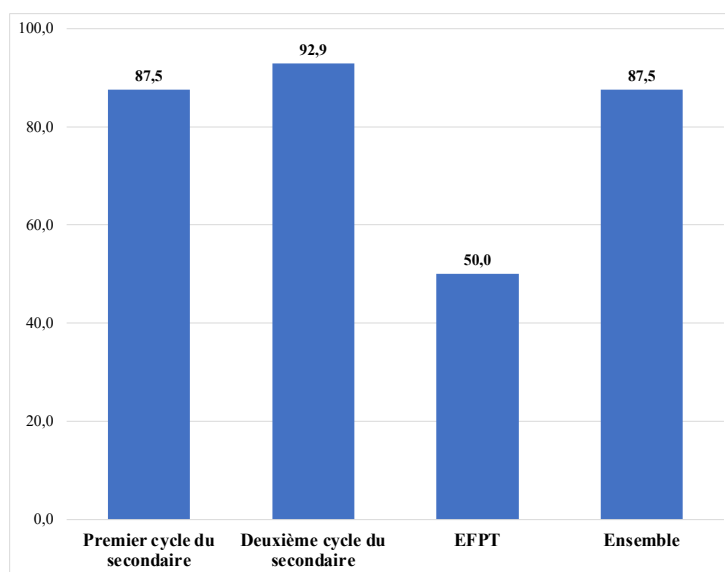
L'extrait décrit l'apport positif qui contribue à promouvoir l'égalité des sexes et l'éducation des filles. La formation reçue par les enseignants et les activités de sensibilisation menées par le club TUSEME sont des étapes essentielles pour garantir que toutes les filles aient la possibilité de réaliser leur plein potentiel.

“Oui, j’ai reçu une formation de genre du projet FAWE en 2022 sur les 8 composantes, on a un club TUSEME dont on mène des activités de sensibilisation des filles et la communauté sur la scolarisation des filles” (Homme, Enseignant à Kalabambougou)

Les enseignants qui ont bénéficié des initiatives de FAWE sont les mieux préparés pour intégrer la perspective de genre dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes et sont profondément engagés dans la promotion de la scolarisation des filles. Ces enseignants jouent un rôle essentiel en tant que messagers de sensibilisation au sein de la communauté en ce qui concerne la scolarisation des filles.

Les données analysées dans la Figure 54 ci-dessous révèlent qu'en général, 87,5 % des enseignants et chefs d'établissement de différents types d'établissements apportent leur aide aux élèves en difficulté. Cependant, au niveau du second cycle, la proportion de chefs d'établissement organisant des cours de remédiation pour les élèves en difficulté est plus élevée, atteignant un taux de 92,9 %. Les lycées suivent de près avec un taux de 87,5 %, tandis que les enseignants du lycée technique et de l'ECICA sont en dernière position, avec seulement 50 % d'entre eux organisant des séances de remédiation pour les élèves en difficulté dans leurs matières.

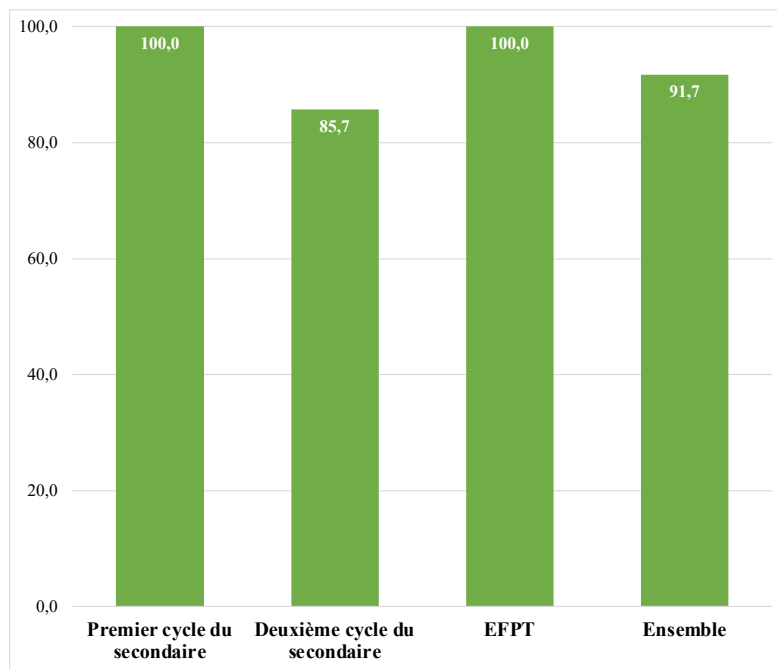
Figure 54 : Proportion de chef.fe.s d'établissements ou enseignant.e.s organisant des séances de remédiation au profit des élèves en difficultés (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 55 révèle que tous les enseignants du second cycle, du lycée technique et de l'ECICA déclarent encourager activement les filles à s'engager dans les programmes de sciences, de mathématiques et de techniques, tandis que ce pourcentage s'élève à 50 % pour les enseignants des lycées. Cette forte incitation des enseignants à encourager la participation des filles dans ces domaines (SMT) s'explique par l'importance croissante de la technologie dans les services, tant au niveau national qu'international, dans tous les secteurs de développement.

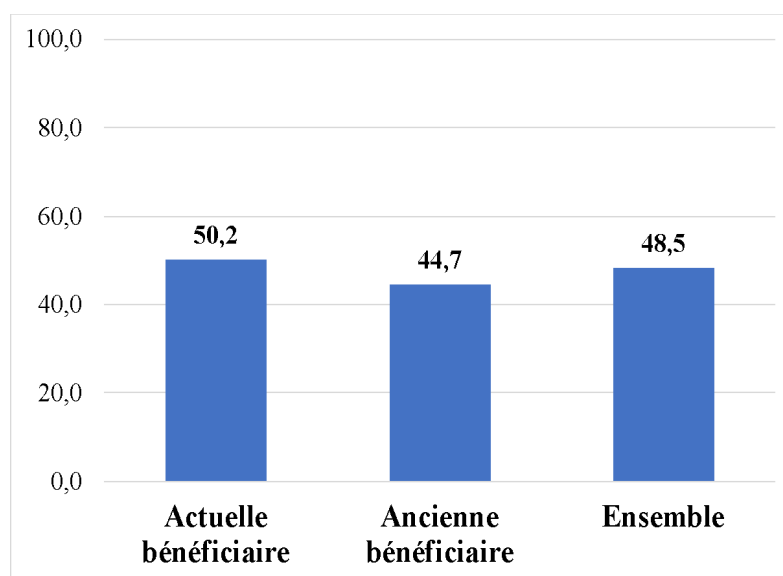
Figure 55 : Proportion d'enseignant.e.s incitant les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologie (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En comparant les deux générations de filles bénéficiaires, il apparaît que 50,2 % des filles actuelles bénéficiaires indiquent que les enseignantes les encouragent à choisir des filières scientifiques, tandis que ce chiffre était de 44,7 % pour les anciennes bénéficiaires (Figure 56). En résumé, le pourcentage global de filles déclarant que les enseignants les incitent à opter pour des filières scientifiques s'élève à 48,6 %.

Figure 56 : Proportion de filles affirmant que les enseignant.e.s les encouragent à s'orienter vers les séries scientifiques (%)



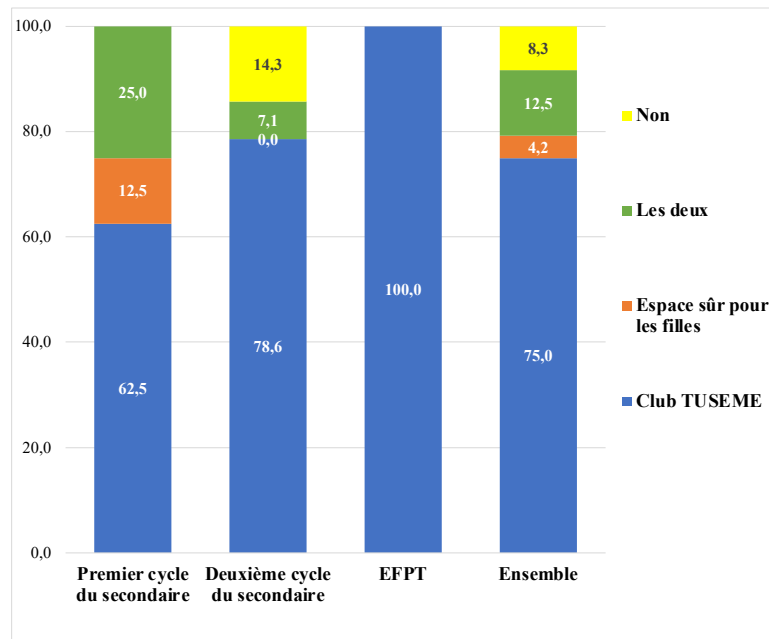
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Un élément essentiel de l'action de FAWE dans ce projet évalué réside dans l'établissement de clubs visant à renforcer l'autonomie des filles et des garçons, aussi connus sous le nom de clubs TUSEME, dans les écoles bénéficiant du projet. Cette étude a porté une attention particulière à l'existence et au bon fonctionnement de ces clubs.

Il en ressort de la Figure 57 que, parmi les établissements du second cycle, 62,5 % disposent de clubs TUSEME, tandis que 12,5 % disposent d'espaces sécurisés pour les filles, et 25,0 % disposent des deux. En ce qui concerne les lycées, 78,6 % ont un club TUSEME, 7,1 % ont des espaces sécurisés pour les filles, tandis que 14,3 % n'ont rien de spécifique pour les filles. Quant au lycée technique et à l'ECICA, ils ont uniquement le Club TUSEME.

Pour résumer, dans l'ensemble, 75,0 % des écoles disposent de clubs TUSEME, 4,2 % ont des espaces sécurisés pour les filles, 12,5 % ont à la fois des clubs TUSEME et des espaces sécurisés pour les filles, tandis que 8,3 % des écoles interrogées ne disposent ni de clubs TUSEME ni d'espaces sécurisés pour les filles.

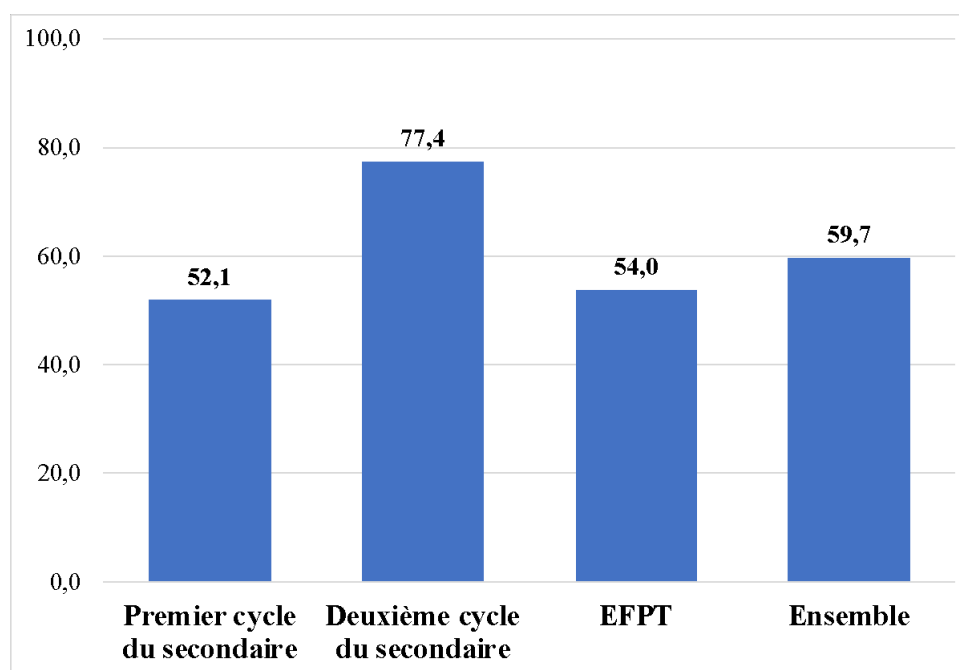
Figure 57 : Proportion d'école ayant des clubs d'autonomisation des filles et garçons fonctionnels ou clubs TUSEME (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En général, la participation des filles aux activités du club TUSEME s'élève à 59,7 %. Lorsque l'on compare cette situation entre les différents types d'établissements étudiés, on constate que 77,4 % des filles des lycées sont impliquées dans les activités des clubs d'autonomisation des femmes, suivies des filles de l'EFTP avec un taux de 54,0 %, et enfin celles du second cycle avec un taux de participation de 52,1 % (Figure 58).

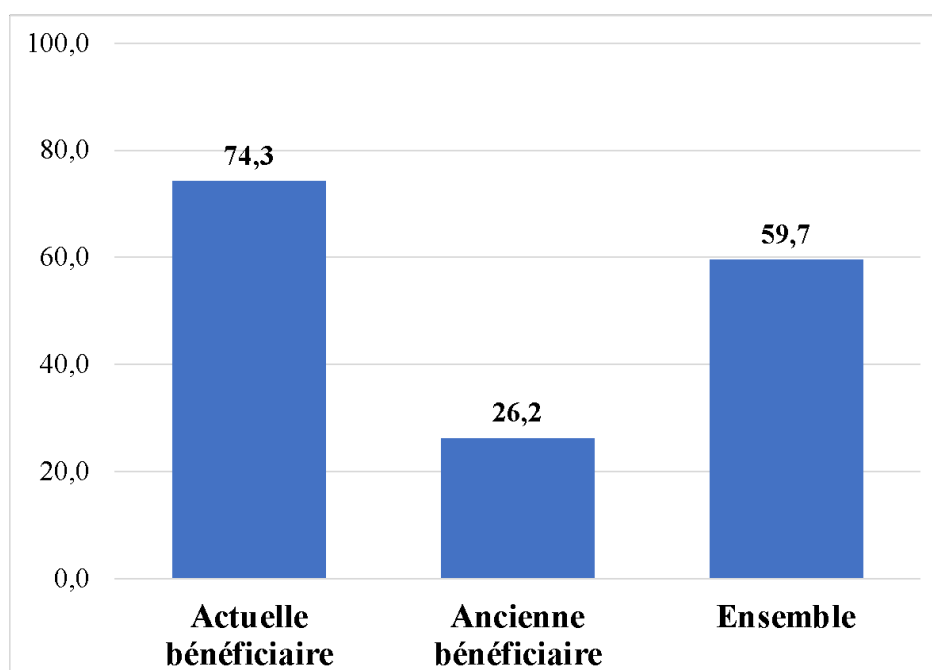
Figure 58 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En comparant la participation des filles aux activités du club TUSEME entre les deux générations de bénéficiaires, on observe que 74,3 % des bénéficiaires actuelles y participent, tandis que seulement 26,2 % des anciennes bénéficiaires des projets mis en place par FAWE et d'autres partenaires actifs dans le domaine de la scolarisation et du maintien des filles sont impliquées (Figure 59).

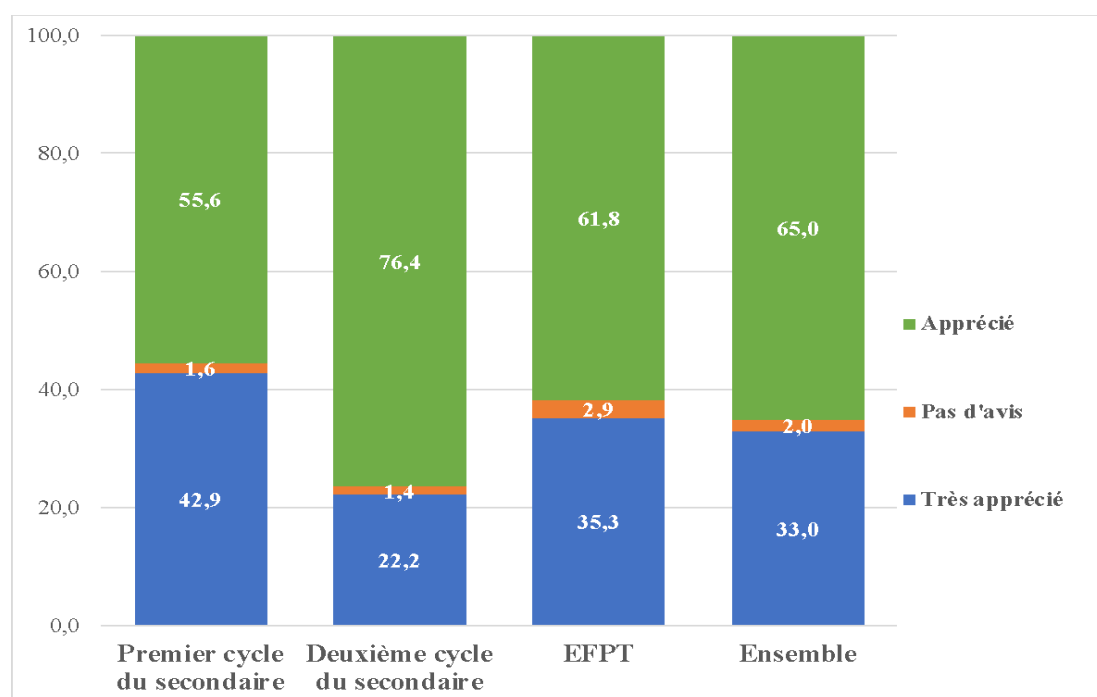
Figure 59 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) selon le statut du bénéficiaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Le degré d'appréciation du club TUSEME par les filles se répartit comme suit : 42,9 % des filles ont une très bonne appréciation du club TUSEME, tandis que seulement 1,6 % n'ont pas d'avis à ce sujet comme illustré dans la Figure 60. Lorsqu'on examine la situation au sein des différents types d'établissements, on constate que 55,6 % des filles du second cycle ont une appréciation positive du club TUSEME. Au niveau de l'EFTP, 33,0 % des filles l'apprécient beaucoup, 61,8 % l'apprécient, et 2,9 % n'ont pas donné d'avis. En ce qui concerne les lycées, 22,2 % des filles ont une très bonne appréciation du club TUSEME, tandis que 76,4 % l'apprécient et 1,4 % n'ont pas d'avis à ce sujet.

Figure 60 : Niveau d'appréciation des clubs TUSEME (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La mise en place de mécanismes de protection des filles et de lutte contre la violence basée sur le genre est une étape essentielle pour garantir la sécurité et l'égalité des chances des filles en milieu scolaire. Par ailleurs, le club TUSEME à toute son importance du moment qu'il est un club d'autonomisation des filles qui vise à promouvoir l'égalité des sexes et les droits des filles.

“Nous avons le club TUSEME et le centre d'excellence et ces mécanismes permettent de protéger les filles et de lutter pour l'obtention des droits de filles pour que les filles ne subissent pas la violence basée sur le genre en milieu scolaire” (Homme, enseignant à Samè)

La mise en place effective des centres d'excellence et des clubs TUSEME a joué un rôle essentiel dans la préservation des droits des filles et dans la sensibilisation des communautés à l'importance de la scolarisation des filles, de leur maintien à l'école et de leur réussite. La plupart des bénéficiaires de ces centres et clubs encouragent vivement FAWE à allouer rapidement les fonds de soutien dès le début de la mise en œuvre des plans d'action.

En ce qui concerne l'enseignement de l'analyse critique et de la déconstruction des stéréotypes de genre dans les manuels et supports pédagogiques, on constate que 75,0 % des enseignants du second cycle encouragent les élèves à effectuer cette analyse, comparé à 50 % des enseignants du lycée technique et de l'ECICA (Figure 61). De plus, 66,7 % des enseignants des

lycées initient des activités avec les élèves pour effectuer cette analyse critique et déconstruire les stéréotypes de genre. Dans l'ensemble, 66,7 % des enseignants sont engagés dans cette démarche.

En conclusion, les centres d'excellence et les clubs TUSEME sont reconnus comme des éléments efficaces pour sensibiliser les filles à leurs droits et à leur avenir. Ils apportent un soutien significatif à la scolarisation des filles. La participation des filles à ces formations a permis d'accroître leurs connaissances sur des sujets tels que l'hygiène menstruelle, les droits des filles et des femmes, ainsi que l'importance de l'éducation des jeunes filles dans la société. De plus, ces ateliers de formation ont encouragé les filles à devenir leurs propres porte-parole dans la défense de leurs droits, et les bénéficiaires des actions de FAWE ont constaté une amélioration de leurs performances scolaires.

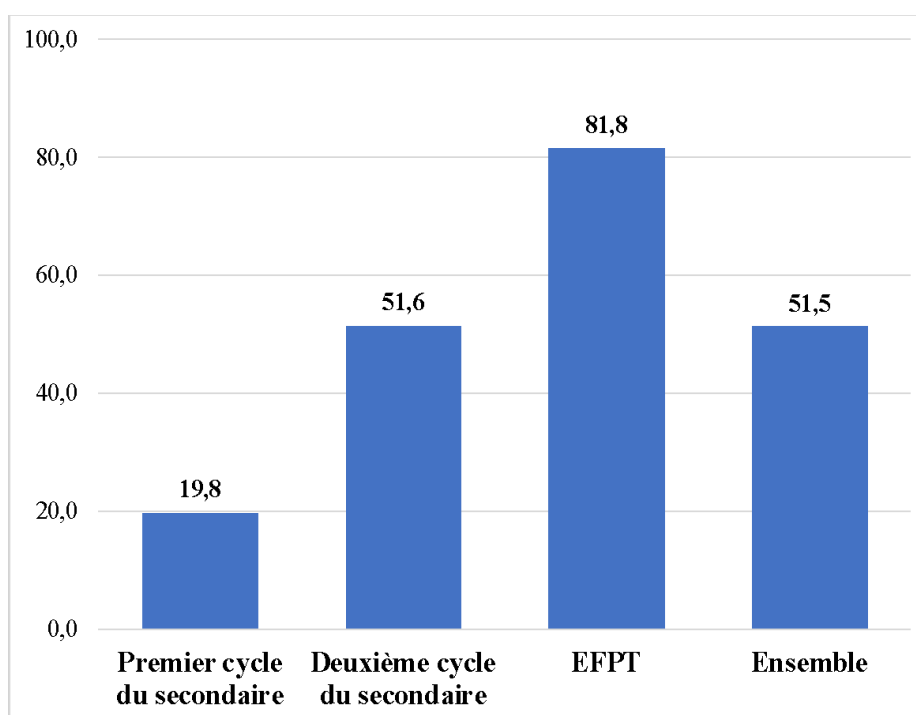
Figure 61 : Enseignement aux élèves à analyser de façon critique et à déconstruire eux-mêmes la représentation des hommes et des femmes dans les manuels ou supports pédagogiques (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans l'ensemble, 51,5 % des filles affirment avoir reçu des informations concernant leur santé sexuelle comme indiqué dans la Figure 62. L'EFPT se distingue parmi les autres types d'établissements, avec 81,1 % des filles déclarant avoir reçu ces informations. Les lycées arrivent ensuite avec 51,6 % des filles ayant reçu des informations sur leur santé sexuelle, tandis que ce chiffre est de 19,8 % pour les filles du second cycle.

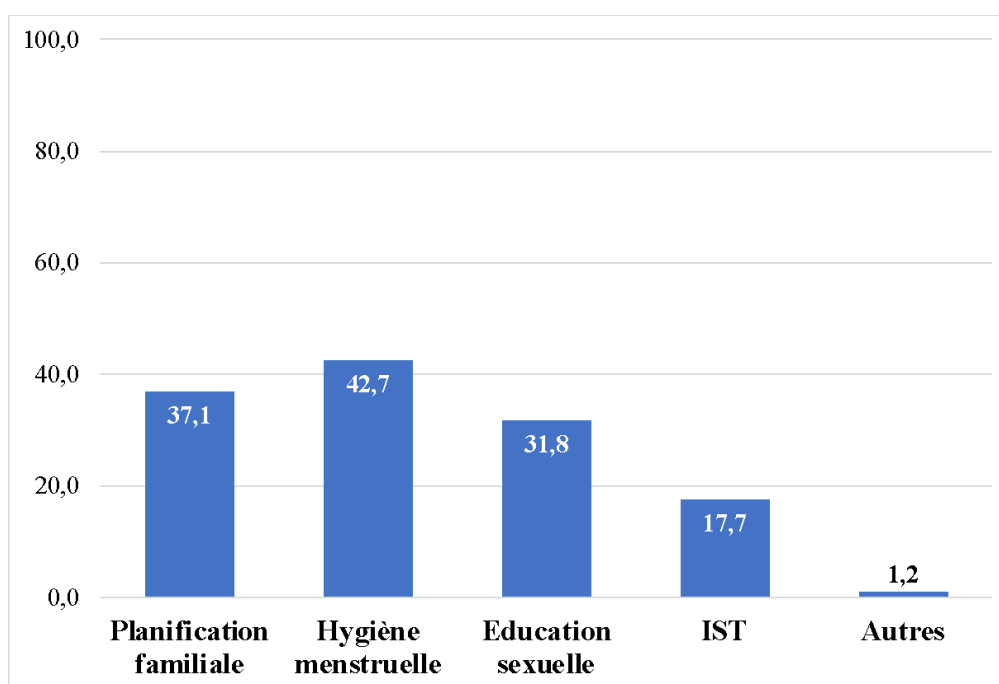
Figure 62 : Proportion de filles ayant reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne les aspects de la santé sexuelle, 42,7 % des filles indiquent avoir reçu des informations sur l'hygiène menstruelle, tandis que 37,1 % ont reçu des informations sur la planification familiale comme l'indique la Figure 63. De plus, 31,8 % ont été informées sur l'éducation sexuelle, et seulement 17,7 % ont reçu des informations sur les infections sexuellement transmissibles (IST). Les autres domaines reçoivent une proportion plus faible, s'établissant à 01,2 %.

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

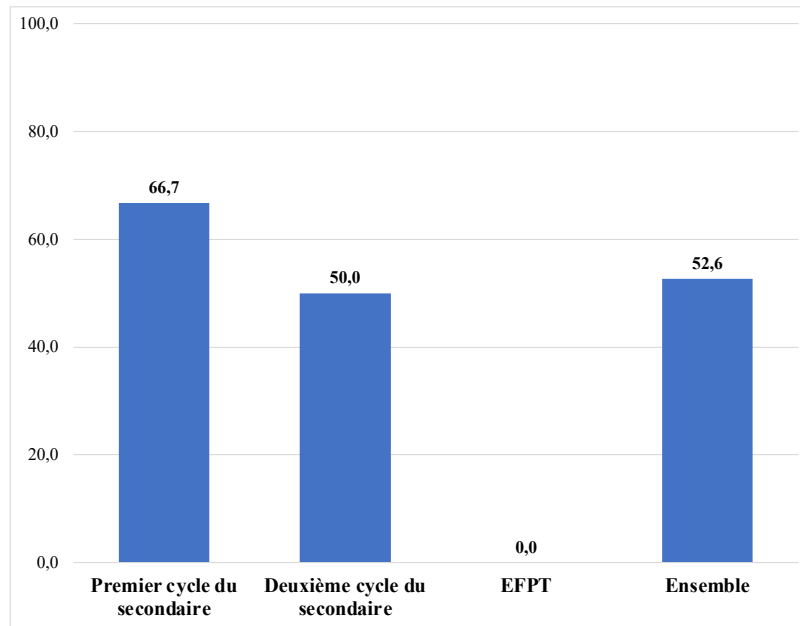


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3.6.1.3. Matériel d'apprentissage intégrant le genre

D'après l'analyse des données de la Figure 64, il ressort que 66,7 % des enseignants du second cycle travaillent sur le développement et l'adaptation de supports pédagogiques qui intègrent la perspective de genre, tandis que ce pourcentage est de 00 % au niveau du lycée technique et de l'ECICA. Au niveau des lycées, 50 % des enseignants intègrent la perspective de genre dans leurs supports pédagogiques. La situation au niveau du lycée technique et de l'ECICA s'explique par le fait que le matériel pédagogique existant ne prend pas en compte la perspective de genre.

Figure 64 : Proportion des enseignant.e.s développant et adaptant les supports pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Le verbatim de l'enseignant Torokorobougou décrit une situation dans laquelle les supports pédagogiques disponibles ne sont pas adaptés à l'intégration de l'aspect genre. Dans cette situation, les enseignants sont chargés d'adapter leur cours pour assurer la prise en charge du genre. Pour ce faire, ils doivent avoir des compétences comme la compréhension des concepts et une capacité d'adapter les supports.

“Nous disposons de quelques supports pédagogiques mais qui n'intègrent pas l'aspect genre et c'est à l'enseignant d'adapter son cours en assurant la prise en charge du genre. Pour ce faire, il faut que l'enseignant ait des compétences nécessaires pour l'intégration du genre” (Homme, enseignant à Torokorobougou).

Il s'agit pour ce récit de relever non seulement le défi de l'intégration du genre mais aussi de l'accessibilité des supports pédagogiques. L'application de ces aspects repose sur les praticiens, notamment les enseignants. La plupart des enseignants ayant suivi les formations de FAWE sont bien équipés en pédagogie intégrant le genre et renforcés pour mettre en œuvre l'intégration de la perspective de genre dans leurs cours.

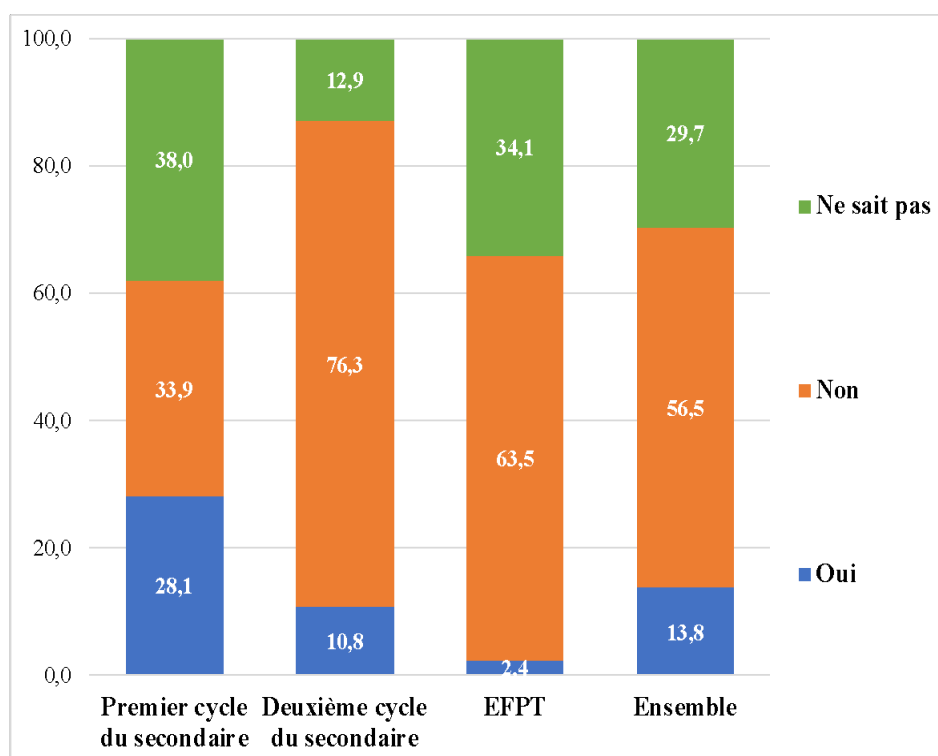
“Les supports sont disponibles pour tous les élèves et sans discrimination. Les supports intègrent l'aspect genre dans la mesure où les élèves sont assis suivant les tailles des élèves et

ce qui fait que tout le monde peut bénéficier des supports de façon équitable” (Homme, Censeur à Bamako).

Au niveau du second cycle, 28,1 % des filles signalent la présence de manuels ou de supports qui présentent des images positives liées au genre, tandis que 33,9 % des filles affirment le contraire, et 38,0 % ne sont pas certaines à ce sujet (Figure 65).

Dans les lycées, seulement 10,8 % des filles reconnaissent la disponibilité d'images positives de genre, tandis que 76,3 % déclarent le contraire, et 12,9 % des filles ne disposent pas d'informations à ce sujet. En ce qui concerne l'EFPT, seulement 2,4 % des filles confirment la disponibilité de telles images, tandis que 63,5 % nient cette disponibilité, et 34,1 % des filles ne sont pas informées à ce sujet.

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 (%)



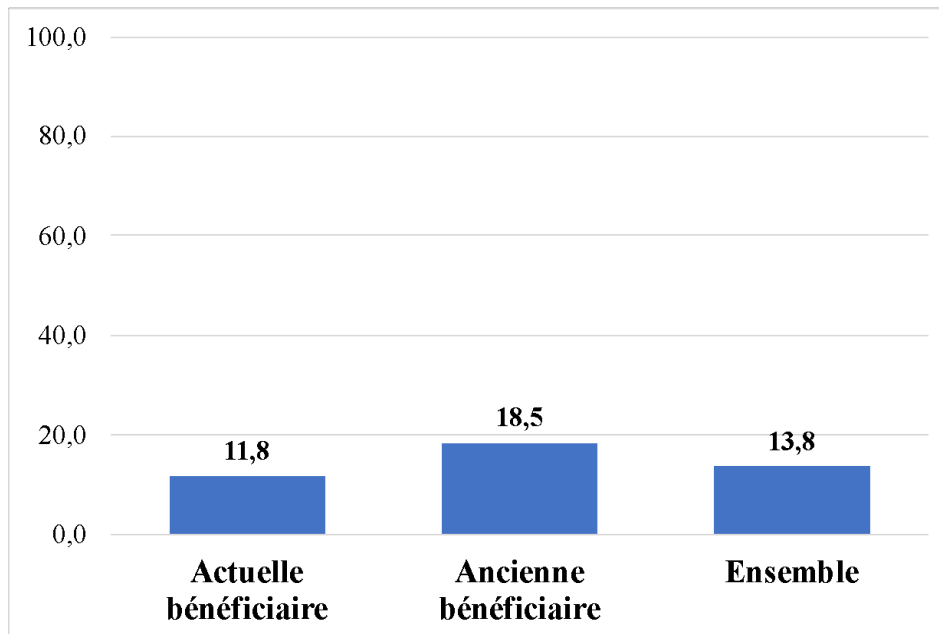
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Le verbatim du directeur de l'école Sabalibougou III montre que la plupart des établissements n'ont pas de matériels pédagogiques qui répondent aux normes genre. Toutefois, certains enseignants utilisent quelques parties des manuels d'apprentissage qui peuvent être utilisés dans le but d'adopter l'approche genre dans leur enseignement.

« Pour le moment non, on n'a pas des supports appropriés pour le genre, sauf en EPS, on a quelques types de pratique qui utilisent le genre par exemple lancer des poids de 100 mètres, le poids prévu pour les filles n'est pas le même pour les garçons. Mais ils font la même discipline »
(Directeur, de l'école Sabalibougou III)

Dans l'ensemble, 13,8% des filles soutiennent que leur établissement dispose de matériel montrant des images positives de genre comme illustré dans la Figure 66. Cette affirmation est partagée par 18,5% des anciennes bénéficiaires et 11,8% des nouvelles bénéficiaires.

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 (%)



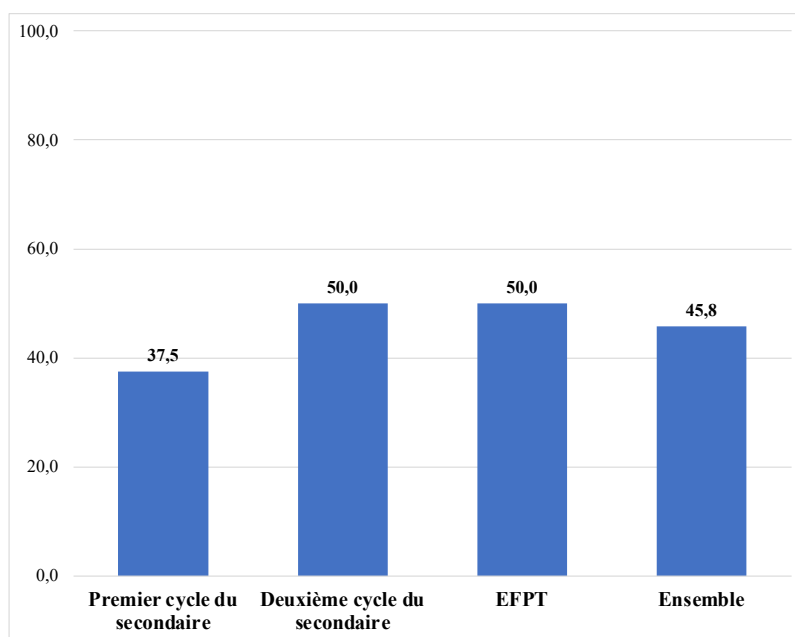
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Au Lycée Technique et à l'ECICA, 50 % des écoles disposent d'un nombre suffisant de tables et de bancs, comparé à 37,5 % dans les seconds cycles (

Figure 67). Dans l'ensemble des établissements examinés, 45,8 % ont suffisamment de tables et de bancs. Cependant, il reste des progrès à réaliser pour combler le déficit dans ce domaine, en particulier dans les seconds cycles, où 37,5 % des écoles interrogées font face à des problèmes de disponibilité de tables et de bancs.

Dans l'ensemble, les chefs d'établissement et les enseignants mettent en œuvre la pédagogie intégrant la perspective de genre, comme le révèlent les données analysées. Des mesures et des dispositions sont prises pour encourager la scolarisation des filles. Les éléments du modèle qui sont les plus appréciés sont le centre d'excellence et les activités du club TUSEME.

Figure 67 : Proportion d'école disposant de tables bancs en quantité suffisante (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Ce verbatim de l'enseignante du Lycée technique explique la situation de la plupart des établissements en termes d'infrastructures. A travers ce récit, on peut comprendre que les conditions d'apprentissage sont à améliorer pour un bon déroulement des cours basé sur environnement scolaire propice.

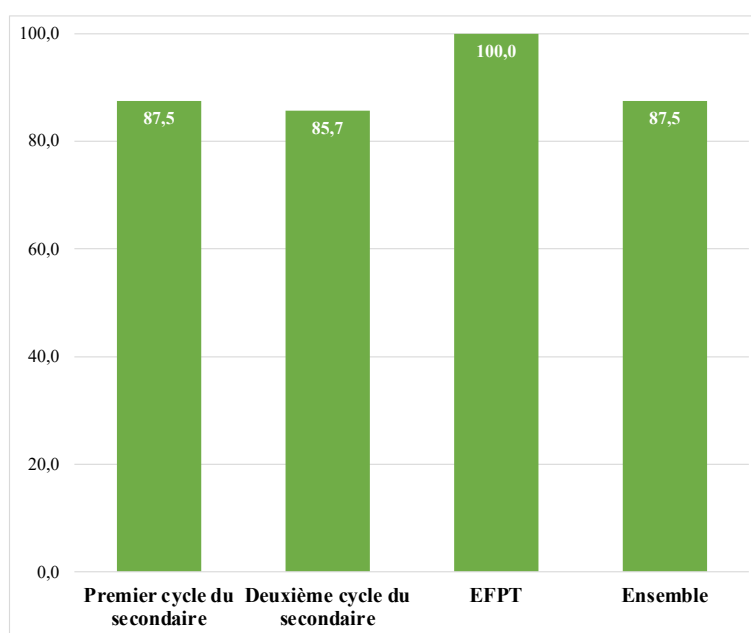
« Tout n'est pas en ordre, même les tableaux sont usés, presque toutes les tables bancs sont gâtées, les infrastructures ne sont pas en bon état. Les filles et les garçons sont au même endroit pendant la récréation, les filles ne sont pas stigmatisées, les toilettes sont fonctionnelles mais il y a manque d'hygiène, nous avons une infirmerie pour tout le monde, non seulement pour les filles ». (Enseignante, Lycée Technique)

3.6.1.4. Environnement scolaire sensible au genre

Le Lycée Technique et ECICA sont dotés de toilettes fonctionnelles distinctes pour les filles et les garçons, tandis que 87,5 % des établissements du second cycle et des lycées présentent la même caractéristique (

Figure 68). Dans l'ensemble, 87,5 % des établissements disposent de toilettes fonctionnelles séparées pour les filles et les garçons.

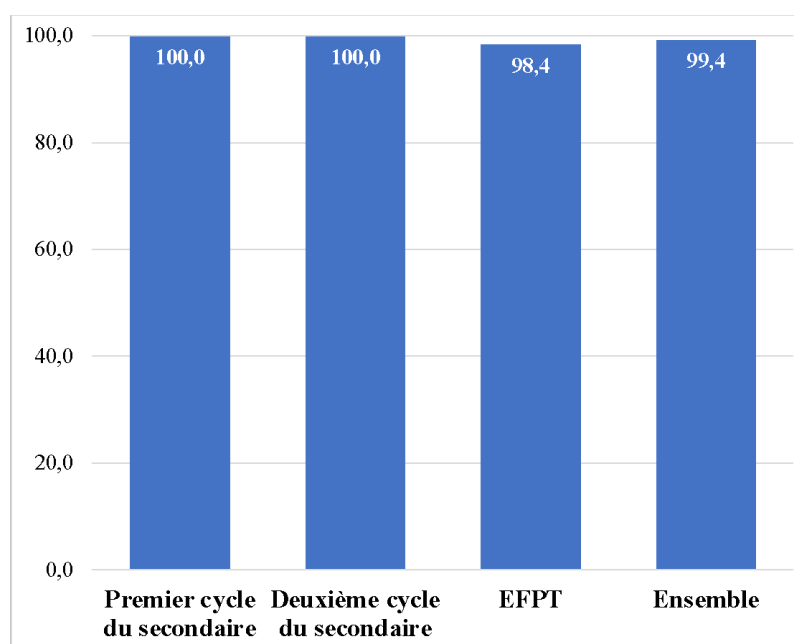
Figure 68 : Proportion d'école disposant toilettes fonctionnelles séparées filles et garçons (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans les écoles du second cycle et les Lycées, toutes les filles indiquent qu'il existe des toilettes dans leurs établissements, tandis que ce pourcentage est de 98,4 % à l'EFTP comme indiqué dans la Figure 69. Cela reflète les efforts considérables déployés par l'État et les partenaires au développement pour la construction et la rénovation des installations sanitaires dans les écoles.

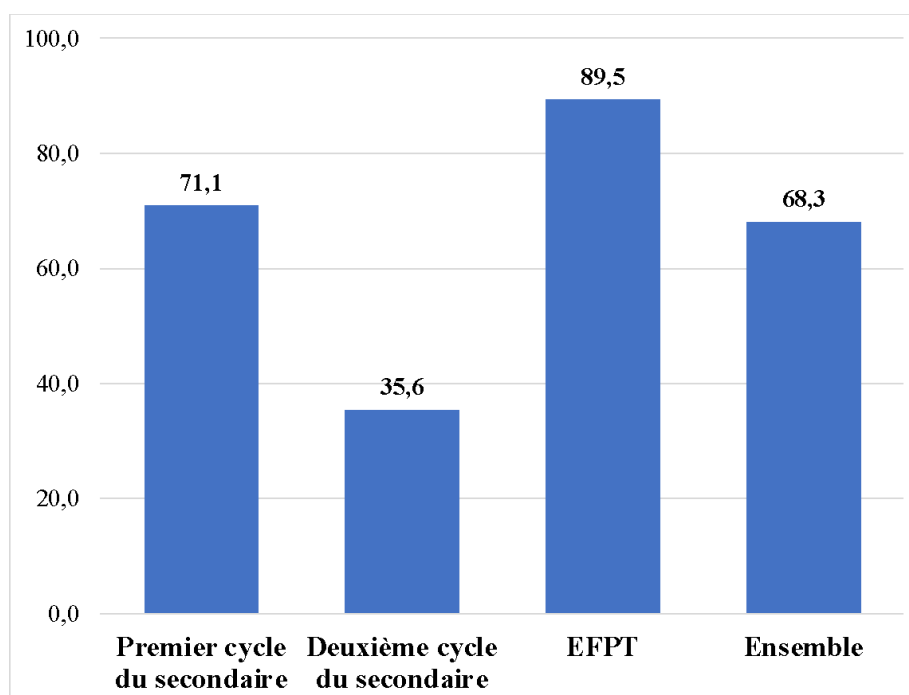
Figure 69 : Proportion de filles affirmant la présence de toilettes (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 70 montre que 89,5 % des filles de l'EFPT déclarent que les toilettes sont distinctes pour les garçons et les filles, tandis que ce pourcentage est de 35,6 % à la fois pour les filles du second cycle et celles des lycées. Ceci indique que la prise en compte des besoins spécifiques des filles est intégrée dans la planification des infrastructures scolaires, en particulier pour les toilettes.

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

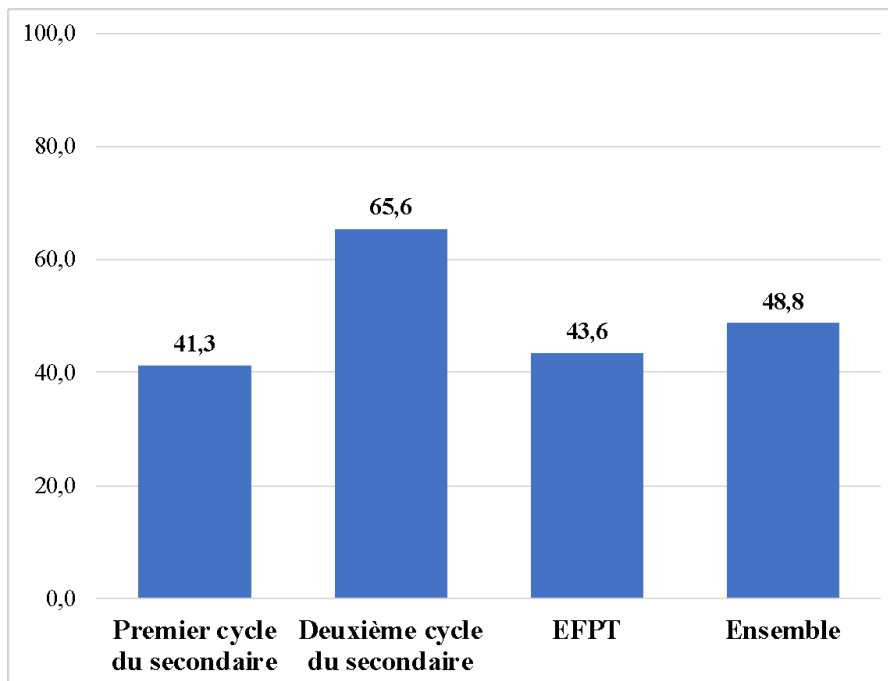


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne les lycées, 65,6 % des filles utilisent les toilettes de l'école, tandis qu'à l'EFPT, ce chiffre s'élève à 43,6 %, et au second cycle, il est de 41,3 % (Figure 71).

Dans l'ensemble, 48,8 % des filles déclarent utiliser les installations sanitaires de l'école. Celles qui ne les utilisent pas évoquent le manque d'hygiène et de propreté comme raison principale de leur non-utilisation. Certaines d'entre elles précisent qu'elles se voient contraintes d'utiliser les toilettes de l'école, car elles ne remplissent pas les conditions minimales d'hygiène et de salubrité requises.

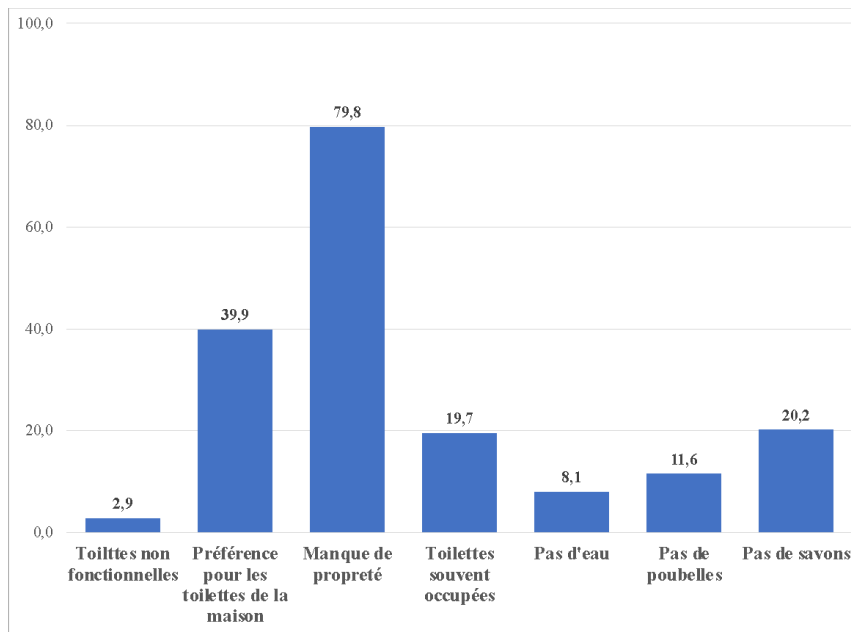
Figure 71 : Proportion de filles utilisant les toilettes de l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les raisons invoquées par les filles pour expliquer la non-utilisation des toilettes par leurs camarades filles sont principalement liées au manque de propreté, avec 79,9 % d'entre elles exprimant cette préoccupation, tandis que 2,9 % évoquent le non-fonctionnement des installations (Figure 72). D'autres motifs incluent la préférence pour les toilettes à domicile (39,9 %), l'absence de savon (20,2 %), l'occupation fréquente des toilettes (19,7 %). De plus, le manque de poubelles et de savon est également mentionné comme une raison de la non-utilisation des toilettes à l'école par les filles, avec des taux respectifs de 11,6 % et 8,1 %.

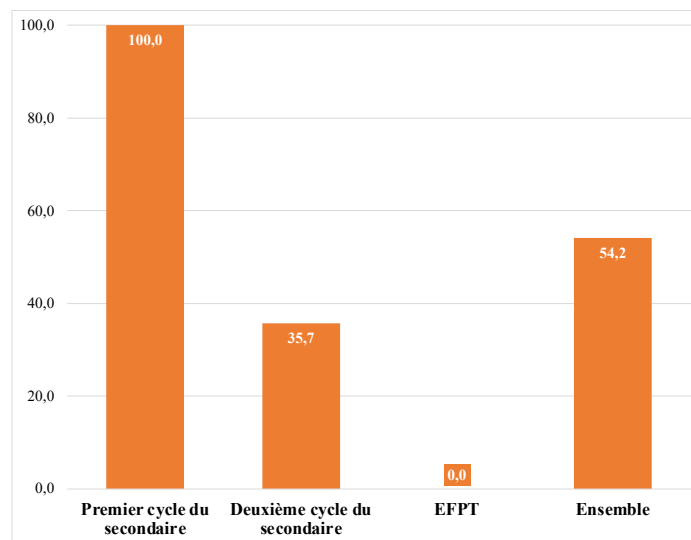
Figure 72 : Raisons de la non-utilisation des toilettes (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'analyse des données présentées dans la Figure 73 ci-dessous révèle que tous les seconds cycles sont pourvus d'une infirmerie, tandis qu'aucun lycée technique et ECICA ne dispose d'une telle installation. Les autres lycées, quant à eux, sont équipés à hauteur de 35,7 %. En général, 54,2 % des établissements disposent d'une infirmerie.

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



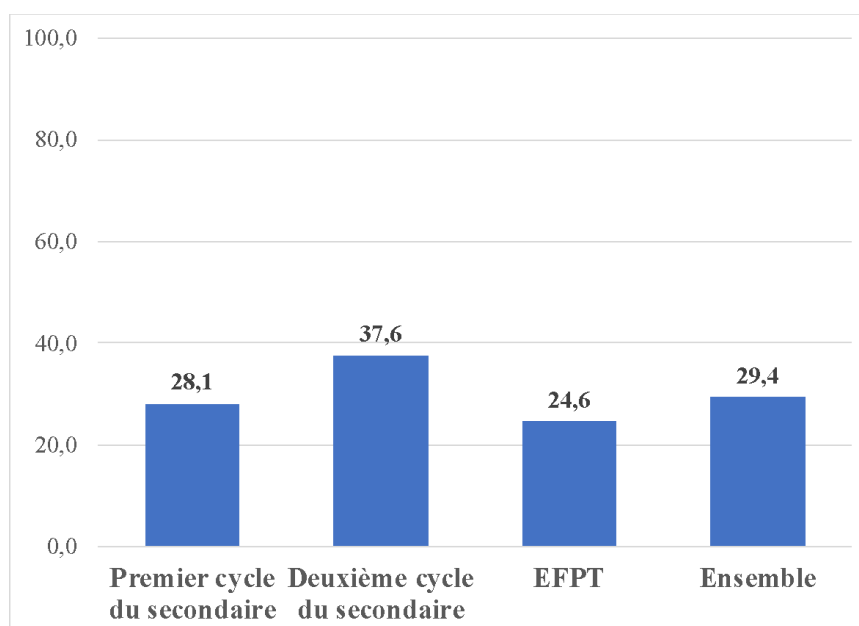
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

De manière générale, ce récit illustre les progrès qui ont été réalisés en matière d'égalité de genre dans l'éducation. La séparation des toilettes est conforme aux normes en vigueur dans de nombreux pays. En plus, le partage des espaces communs est un signe de progrès en matière d'égalité de genre. Il permet aux filles et aux garçons de se rencontrer et de s'épanouir dans des contextes non stéréotypés.

« L'environnement est bien sensible au genre dans le cadre de l'apprentissage des enfants. Les toilettes sont séparées entre les garçons et les filles, bien que nous n'ayons pas d'espace mais les filles et les garçons sont bien mélangés lors des sorties récréatives. Il y a une boîte à pharmacie au niveau de la direction ». (Enseignante, Lycée Sabalibougou).

En ce qui concerne la présence de cantines scolaires au sein des écoles, 37,6 % des filles dans les lycées déclarent qu'une cantine scolaire est disponible, comparé à 24,6 % dans l'EFTP et 28,1 % au second cycle (Figure 74). Dans l'ensemble, 29,4 % des filles interrogées indiquent la présence de cantines scolaires dans les établissements faisant l'objet de l'étude. Il convient de noter que ces cantines scolaires sont souvent assimilées aux vendeuses ou restauratrices installées devant les établissements.

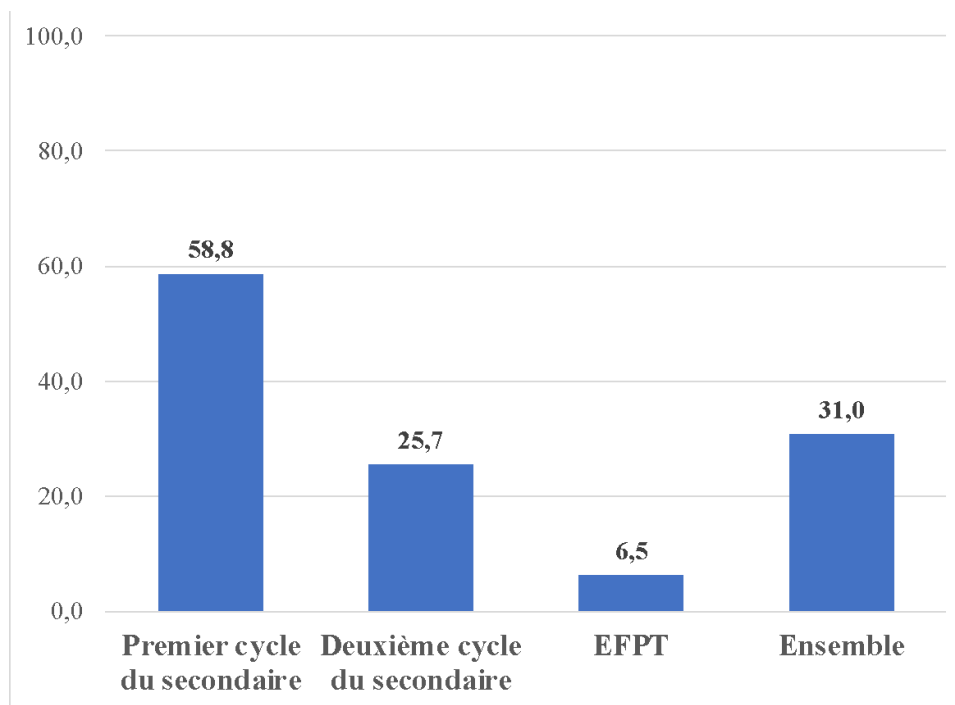
Figure 74 : Proportion de filles affirmant la disponibilité d'une cantine scolaire au sein de l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 75 montre que parmi les cantines présentes au sein des établissements examinés, 58,8 % des filles du second cycle déclarent les fréquenter, tandis que ce chiffre est de 6,5 % pour l'EFTP et de 25,7 % pour les filles du lycée. Il est important de noter que ces cantines ont principalement un caractère commercial.

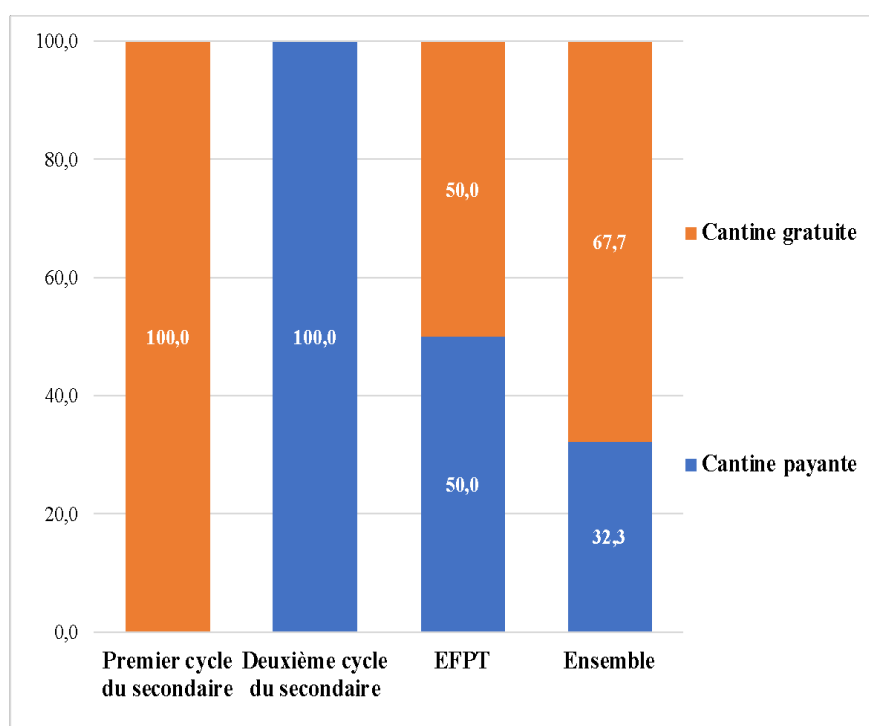
Figure 75 : Proportions de filles fréquentant la cantine (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Plus de trois quarts (67,7%) des filles déclarent dans l'ensemble que la cantine est gratuite contre 32,3% de cantine payante comme illustré dans la Figure 76. L'ensemble des cantines au niveau du premier cycle du secondaire sont gratuites alors que toutes celles du second cycle du secondaire sont payantes. Néanmoins, dans les EFPT la moitié des cantines sont gratuites.

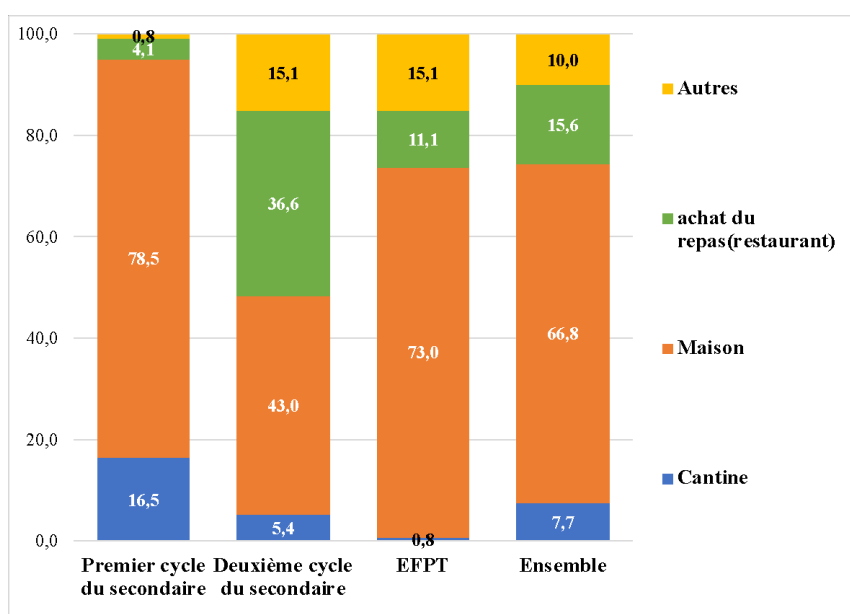
Figure 76 : Gratuité de la cantine scolaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne les habitudes alimentaires, au second cycle, 78,5 % des filles interrogées prennent leurs repas à la maison, 16,5 % optent pour les cantines scolaires, 4,1 % vont au restaurant, et 0,8 % choisissent d'autres lieux (Figure 77). Dans l'EFPT, 73,0 % des filles prennent leurs repas à la maison, tandis que 11,1 % optent pour le restaurant et 15,1 % mangent ailleurs. Dans les lycées, 43,0 % des filles prennent leurs repas à la maison, 15,1 % choisissent d'autres lieux, et 36,6 % des filles se rendent au restaurant. Il est donc évident que les cantines scolaires des établissements examinés sont peu fréquentées par les filles.

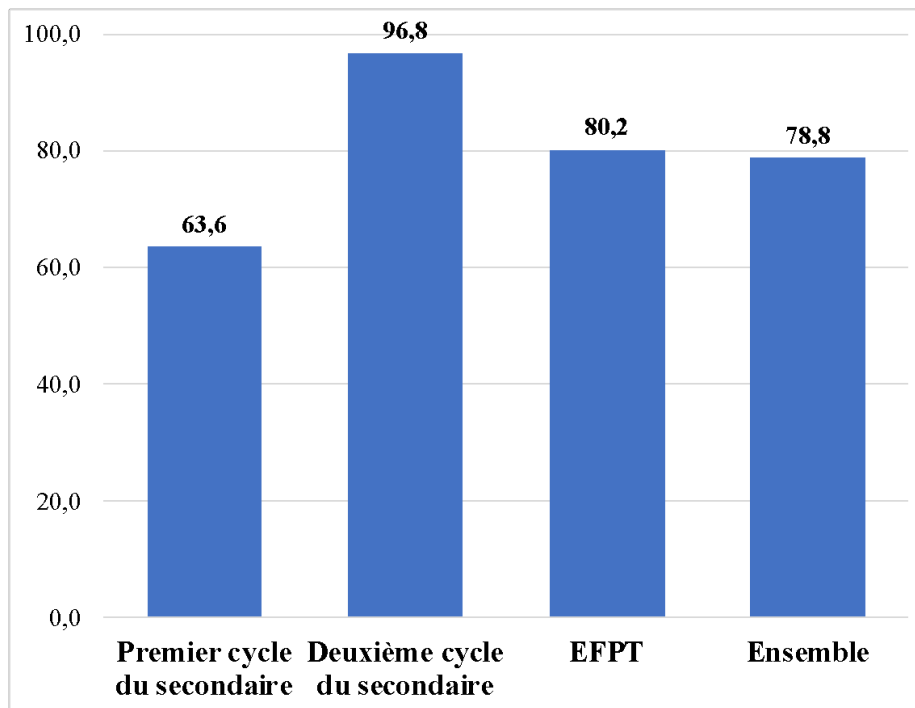
Figure 77 : Lieu où les filles enquêtées prennent leur repas de midi (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La proportion de filles interrogées qui indiquent se rendre à l'école pendant leurs règles est plus élevée dans les lycées, avec un taux de 96,8 %, suivi par les filles de l'EFTP, avec 80,2 %, et enfin par celles du second cycle, à hauteur de 63,6 % (Figure 78). Cela suggère la nécessité de renforcer la sensibilisation auprès des filles pour qu'elles comprennent qu'elles peuvent aller à l'école même pendant leurs règles. De plus, des mesures spécifiques pour répondre à leurs besoins pendant cette période devraient être mises en place.

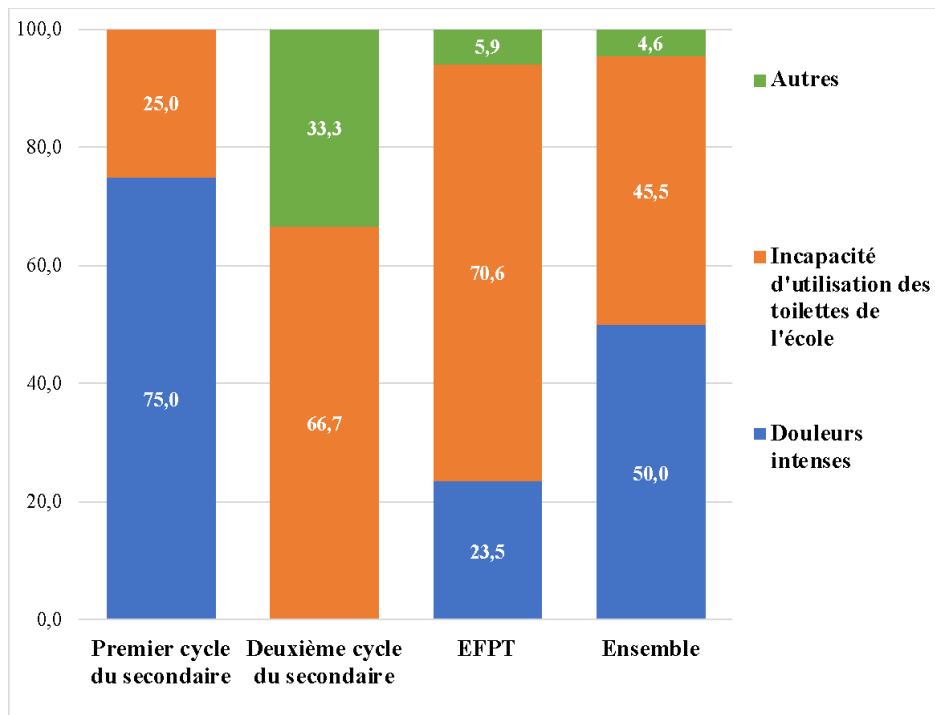
Figure 78 : Proportion de filles venant à l'école lors des menstrues (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Concernant les raisons de l'absence à l'école pendant les périodes menstruelles, 75,0 % des filles évoquent une douleur intense, tandis que 25,0 % mentionnent l'incapacité d'utiliser les toilettes de l'école comme l'indique la Figure 79. Dans les lycées, 66,7 % des filles attribuent leur absence à l'incapacité d'utiliser les toilettes de l'école, et 33,3 % évoquent d'autres raisons. À l'EFPT, 70,6 % des filles expliquent leur absence par l'incapacité d'utiliser les toilettes de l'école, suivie de près par 23,5 % qui mentionnent des douleurs intenses. D'autres raisons sont évoquées par 5,9 % des filles interrogées.

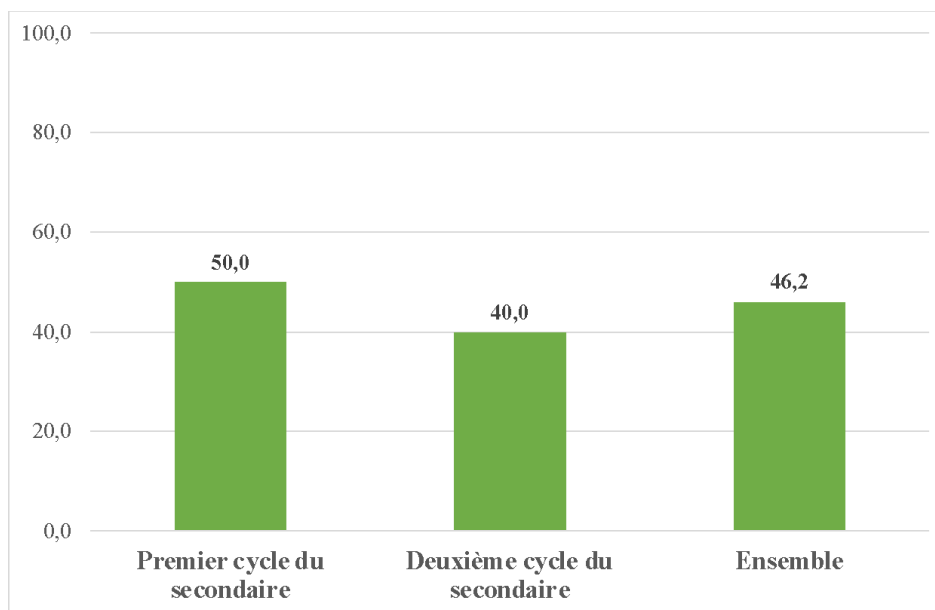
Figure 79 : Raisons du non venue lors des menstrues (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne la disponibilité de boîtes à pharmacie dans les établissements étudiés, les données analysées révèlent que 46,2 % de l'ensemble des établissements en possèdent une comme illustré dans la Figure 80. La prévalence est de 50 % au niveau des seconds cycles, suivie des lycées avec un taux de 40 %. Il est important de noter que le lycée technique et ECICA ne disposent pas de boîte à pharmacie.

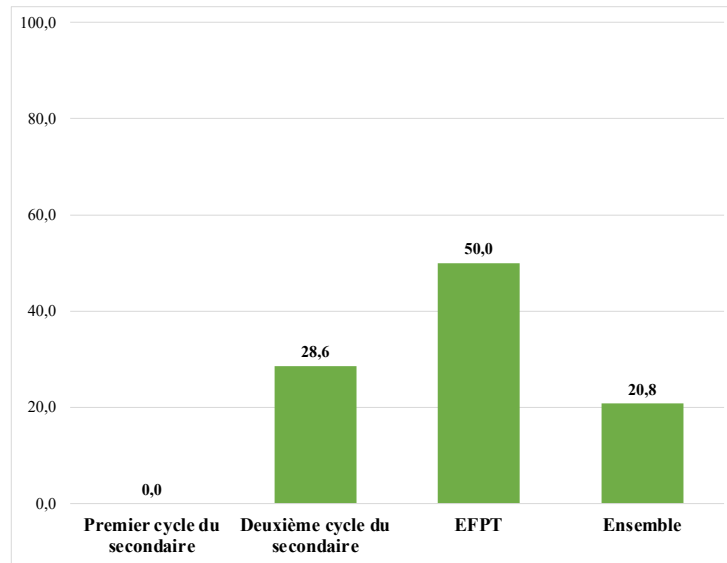
Figure 80 : Proportion d'école disposant d'une boîte à pharmacie (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne la disponibilité d'un laboratoire ou d'un espace pour l'enseignement des sciences et des technologies, 50 % des lycées déclarent en disposer, tandis que cette proportion est de 28,6 % pour le lycée technique et l'ECICA (Figure 81). L'absence d'un laboratoire ou d'un espace d'enseignement des sciences et de la technologie dans les seconds cycles n'est pas surprenante, étant donné que ces écoles se concentrent exclusivement sur l'apprentissage des sciences et de la technologie. Dans l'ensemble, 20,8 % des établissements disposent d'un laboratoire ou d'un espace pour l'apprentissage des sciences et de la technologie.

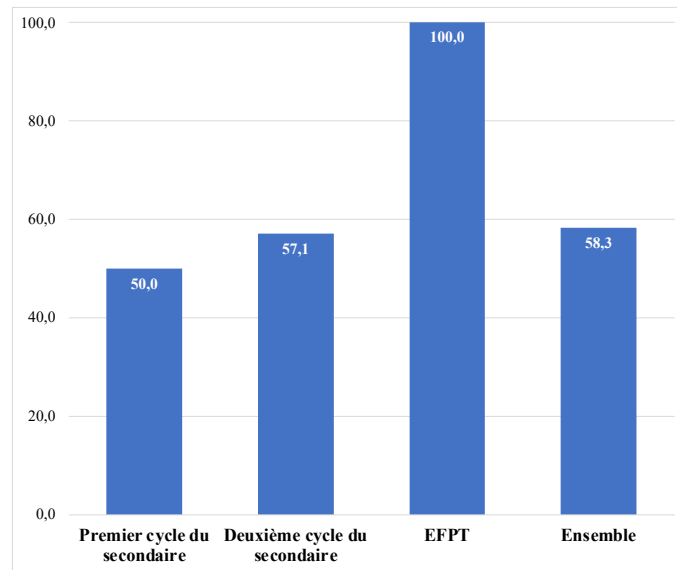
Figure 81 : Proportion d'école disposant d'un laboratoire ou espace pour l'enseignement des sciences et technologies (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Le lycée technique et l'ECICA bénéficient de 100 % des installations sportives et récréatives, suivis des lycées et des seconds cycles, qui en disposent respectivement à hauteur de 57,1 % et 50 % (Figure 82). Dans l'ensemble, plus de 50 % des établissements enquêtés sont pourvus d'installations sportives et récréatives.

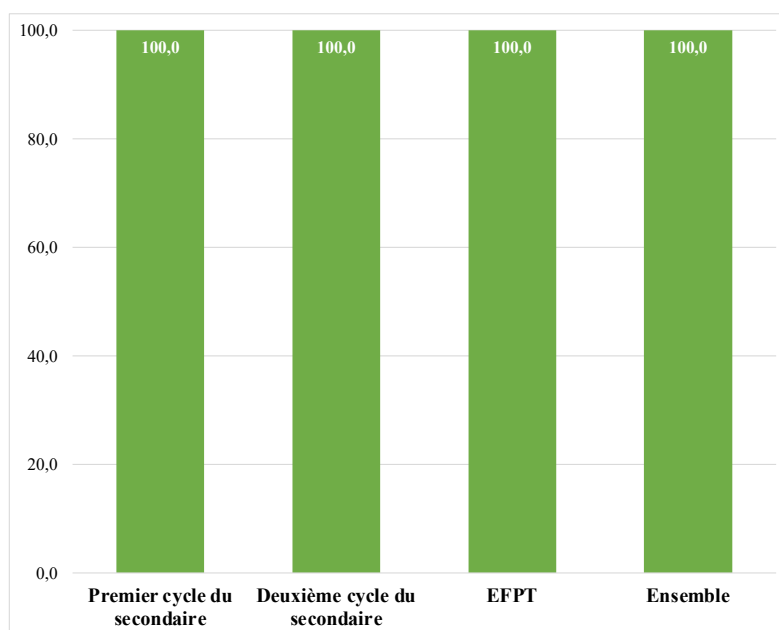
Figure 82 : Proportion d'école disposant d'installations sportives et récréatives (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne l'égalité d'accès aux infrastructures sportives et aux activités parascolaires, tous les enseignant.e.s interrogé.e.s confirment que les filles et les garçons ont un accès égal aux sports et aux activités parascolaires (Figure 83). La plupart des écoles enquêtés sont équipés en infrastructures sportives, garantissant ainsi la participation de tous les élèves, qu'ils soient garçons ou filles.

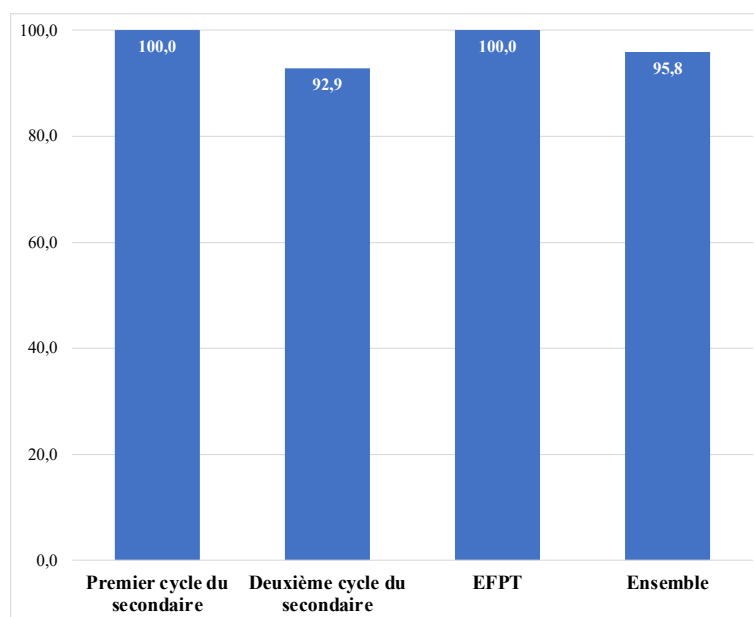
Figure 83 : Proportion d'enseignant.e.s affirmant que les filles et les garçons ont un accès égal aux sports et activités extra-scolaires (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 84 représente la proportion d'enseignants sensibilisés à la sécurité des filles et montre que tous les enseignants des seconds cycles, du lycée technique et de l'ECICA et 92,9% de ceux des lycées enquêtés affirment avoir reçu des sensibilisations sur la sécurité des filles contre. Dans l'ensemble, 95,8% des enseignants sont sensibilisés à la sécurité des filles.

Figure 84 : Proportion d'enseignant.e.s déclarant que le personnel de l'école est sensibilisé à la sécurité des filles (%)

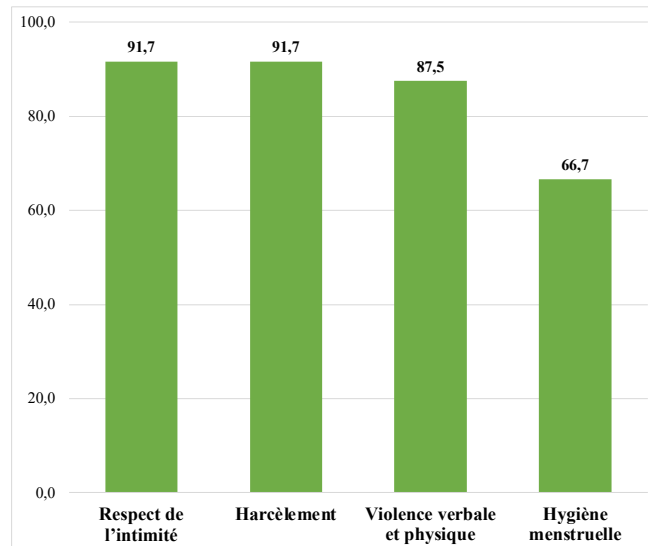


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

De l'analyse des données collectées, il ressort que le respect de l'intimité et le harcèlement sont des aspects sur lesquels 91,7% des enseignants enquêtés sont sensibilisés comme indiqué dans la

Figure 85. Concernant la sensibilisation sur violence verbale et physique et l'hygiène menstruelle respectivement 87,5% et 66,7% des enseignants ont été sensibilisés. Le faible taux de l'hygiène menstruelle est dû à l'abstention et le respect des valeurs culturelles.

Figure 85 : Aspects sur lesquels les enseignant.e.s sont sensibilisé.e.s (%)

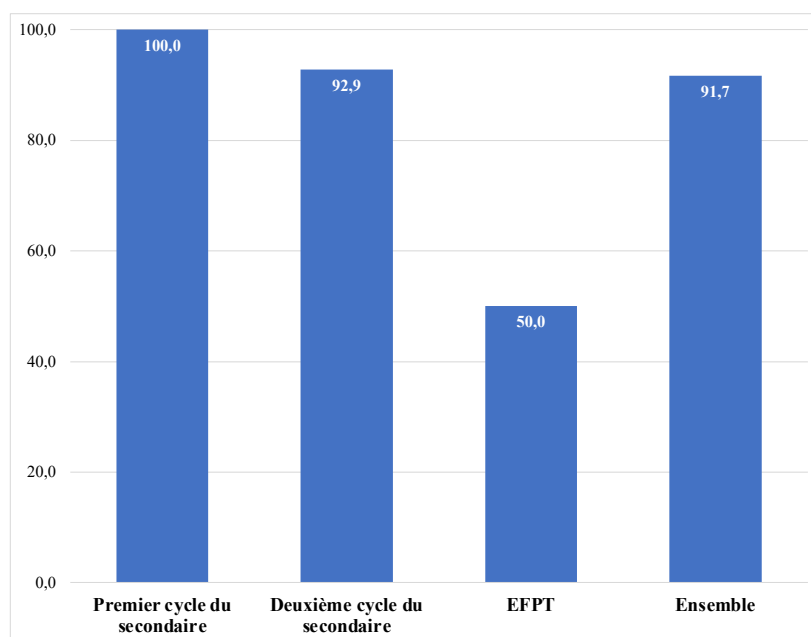


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 86 montre qu'en examinant la proportion d'enseignants ayant suivi une sensibilisation, il apparaît que 100 % des enseignants des seconds cycles ont été sensibilisés aux violences de genre en milieu scolaire, tandis que 92,9 % des enseignants des lycées et 50 % de ceux du lycée technique et de l'ECICA ont également reçu cette sensibilisation. Dans

l'ensemble, 91,7 % des enseignants ont été sensibilisés aux violences de genre en milieu scolaire.

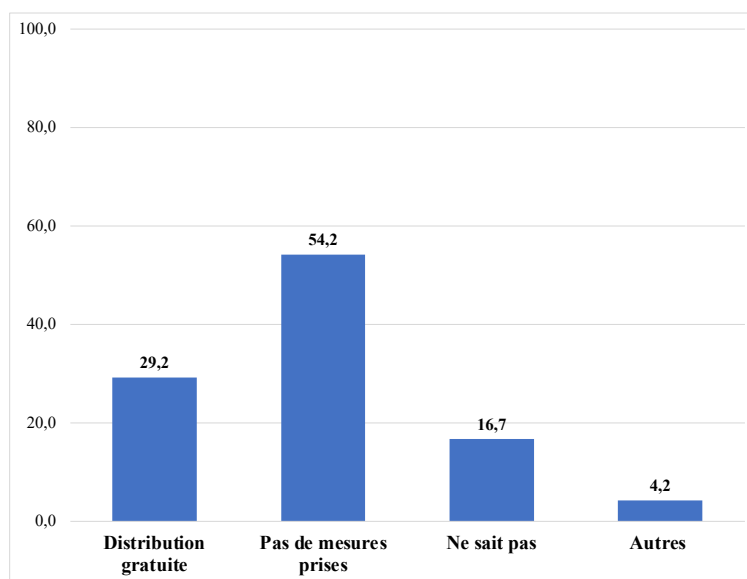
Figure 86 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisé.e.s à la lutte contre les VGMS (Les violences de genre en milieu scolaire) (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La période menstruelle des filles représente un facteur important affectant leur régularité à l'école. Une solution palliative à cette situation consiste à distribuer des serviettes hygiéniques aux filles à l'école. Cette étude a collecté et analysé des données à ce sujet. Il en ressort que de la Figure 87 que dans l'ensemble, seules 29,2 % des écoles enquêtées distribuent gratuitement des serviettes hygiéniques aux filles, . De plus, 4,2 % des écoles indiquent que d'autres articles d'hygiène menstruelle sont distribués aux filles.

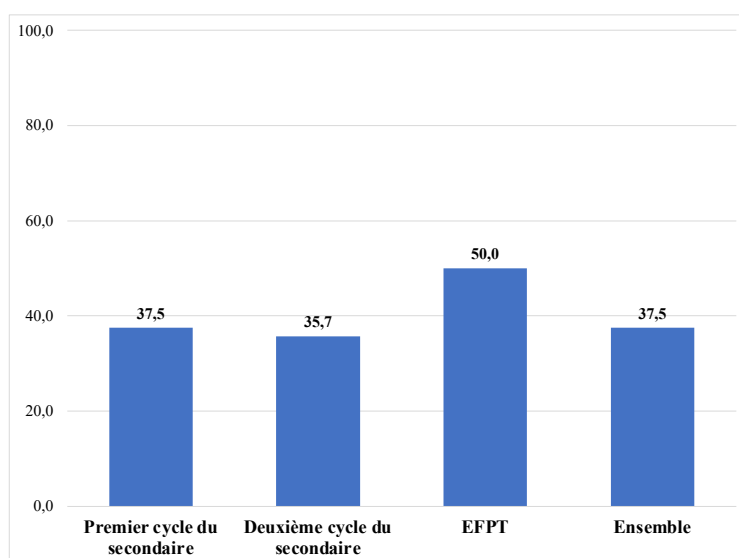
Figure 87 : Mesures sont prises par l'école pour veiller à ce que les filles aient accès aux serviettes hygiéniques (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne la présence d'un mécanisme de signalement et de prise en charge psychosociale et sanitaire des enfants victimes de violence, il est à noter que 50 % du lycée technique et de l'ECICA en disposent (Figure 88). Ils sont suivis par les seconds cycles avec 37,5 %, et les lycées enregistrent un taux de 35,7 %. Dans l'ensemble des établissements étudiés, 37,5 % possèdent des dispositifs de signalement et de prise en charge psychosociale et sanitaire des enfants victimes de violence.

Figure 88 : Proportion de chef.fes d'établissement ou enseignant.e.s déclarant l'existence d'un dispositif de signalement et de prise en charge psychosociale et sanitaire des enfants violentés (%)

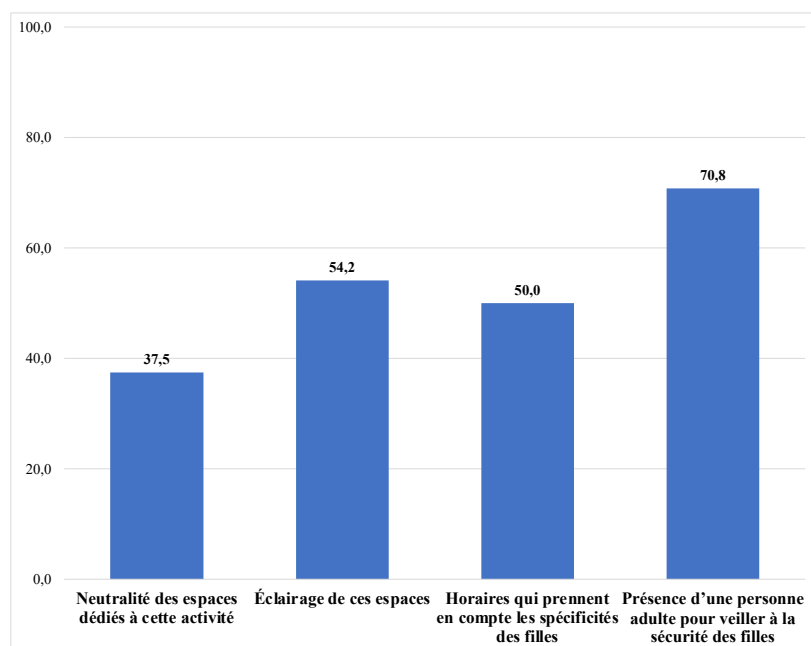


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne les mesures de sécurité pour les séances d'accompagnement organisées par les enseignants, il est important de noter que dans 70,8 % des écoles, une personne adulte est présente pour assurer la sécurité des filles (Figure 89). De plus, 37,5 % des espaces réservés à ces activités sont considérés comme neutres, et 54,2 % de ces espaces sont éclairés. En outre, dans 50 % des cas, les horaires de ces séances sont planifiés en tenant compte des besoins spécifiques des filles. Il est à noter, cependant, que selon les chefs d'établissement, la plupart des espaces sont bien éclairés, mais il peut y avoir des pannes qui prennent du temps à être résolues.

Les cours de remédiation ont été demandés par la population en raison des difficultés financières de certains parents les empêchant de payer des cours privés. Ces cours de remédiation ont grandement bénéficié aux élèves en difficulté.

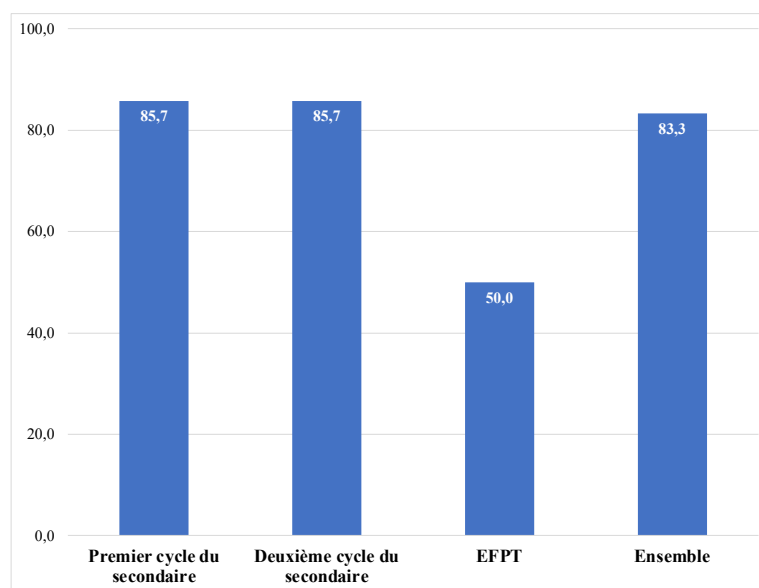
Figure 89 : Les dispositifs pris en tenant compte de la sécurité des filles pour les séances d'accompagnement scolaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après l'analyse des données de la Figure 90, il apparaît que 85,7 % des établissements du second cycle et des lycées ont mis en place des politiques ou des codes de conduite visant à prévenir les violences basées sur le genre, le harcèlement et la discrimination. En revanche, cette proportion est de 50 % pour le lycée technique et l'ECICA. Dans l'ensemble des écoles enquêtées, 83,3 % disposent de politiques ou de codes de conduite visant à lutter contre les violences basées sur le genre, le harcèlement et la discrimination. Cette situation est propice à la sensibilisation et à la lutte contre ces formes de violence et de discrimination sexuelle.

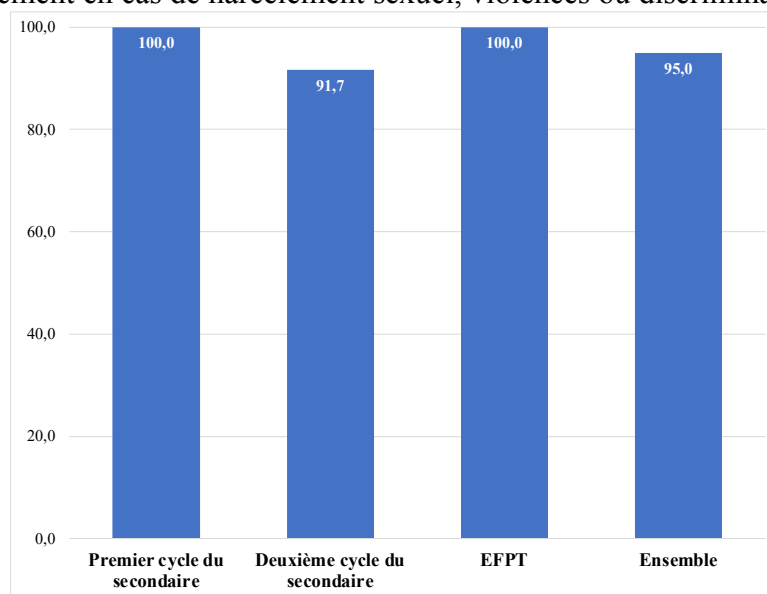
Figure 90 : Proportion d'école disposant de politiques ou codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Dans l'ensemble, 95 % des chefs d'établissements affirment avoir appliqué les règles en cas de violation comme l'indique la Figure 91. Au niveau du deuxième cycle et du lycée technique et l'ECICA, tous/toutes les chef.fe.s d'établissements affirment que les règles sont appliquées régulièrement en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations contre 91,7% des lycées.

Figure 91 : Proportion de chef.fes d'établissements affirmant que les règles sont appliquées régulièrement en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

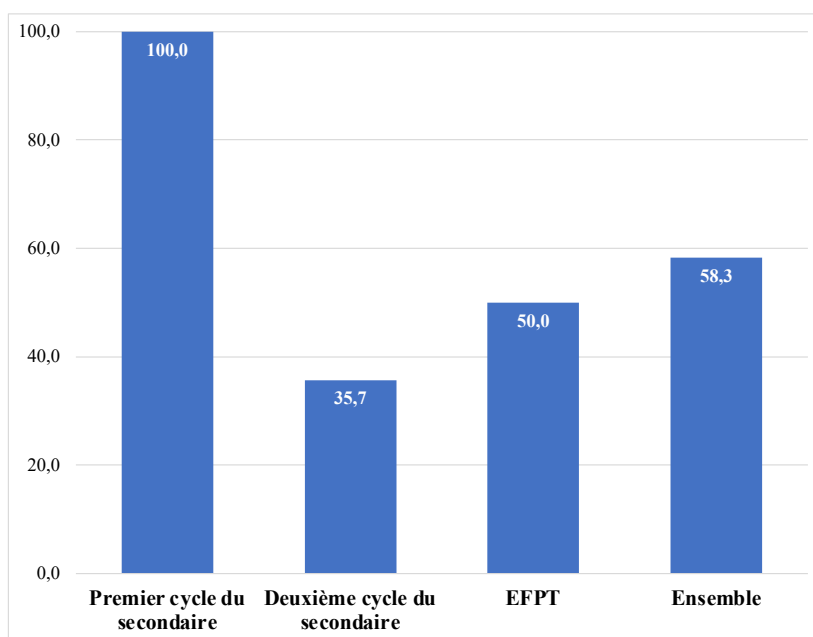
3.6.1.5. Implication de la communauté

L'implication de la communauté est essentiel pour la réussite de tout projet de développement. Cette communauté est représentée par le Comité de Gestion Scolaire (CGE), Par conséquent, il est impératif d'impliquer activement les Comités de Gestion Scolaire dans toutes les décisions et les affaires liées à la vie de l'école.

Un arrêté, le N° 04-0469/MEN-SG du 09 mars 2004, qui a été remplacé, a établi la création, l'organisation et les modalités de fonctionnement du Comité de Gestion Scolaire. L'article 1 de cet arrêté précise qu'un organe de gestion appelé Comité de Gestion Scolaire doit être mis en place dans chaque établissement scolaire. Le CGE est conçu comme un organe de participation regroupant enseignants, parents d'élèves et d'autres partenaires et acteurs impliqués dans la gestion de l'école. Cependant, cette disposition n'est pas toujours mise en œuvre de manière effective, notamment au niveau des lycées, des centres de formation professionnelle, et même dans certaines écoles fondamentales. Dans de nombreux cas, les Comités de Gestion Scolaire ne fonctionnent pas correctement, et ce sont parfois seulement quelques personnes qui dirigent leurs activités.

Il ressort de la Figure 92 que l'ensemble des écoles du deuxième cycle disposent de Comités de Gestion Scolaire fonctionnels, alors que cette proportion est de 50 % pour les établissements de l'EFPT, et seulement 35,7 % pour les lycées.

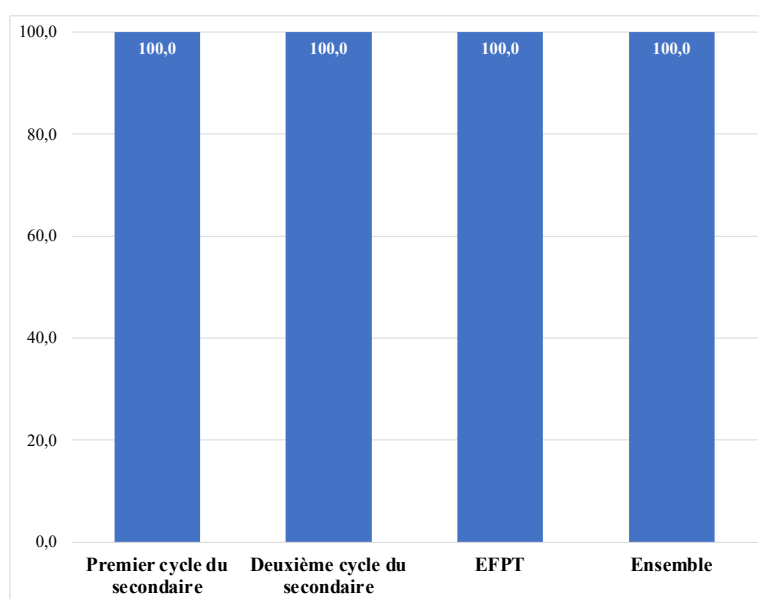
Figure 92 : Proportion d'école ayant un Comité de Gestion de l'École (CGE) fonctionnel (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

L'examen de la composition des bureaux des Comités de Gestion de l'École (CGE) fait apparaître que tous les bureaux de CGE examinés sont mixtes comme illustré dans la Figure 93. Cette composition reflète la conformité aux textes officiels, en particulier à l'arrêté régissant la création des CGE, qui stipule l'obligation de la présence de femmes au sein du bureau du CGE. Il est cependant important de noter que le texte n'impose pas une stricte parité entre les sexes au sein du bureau.

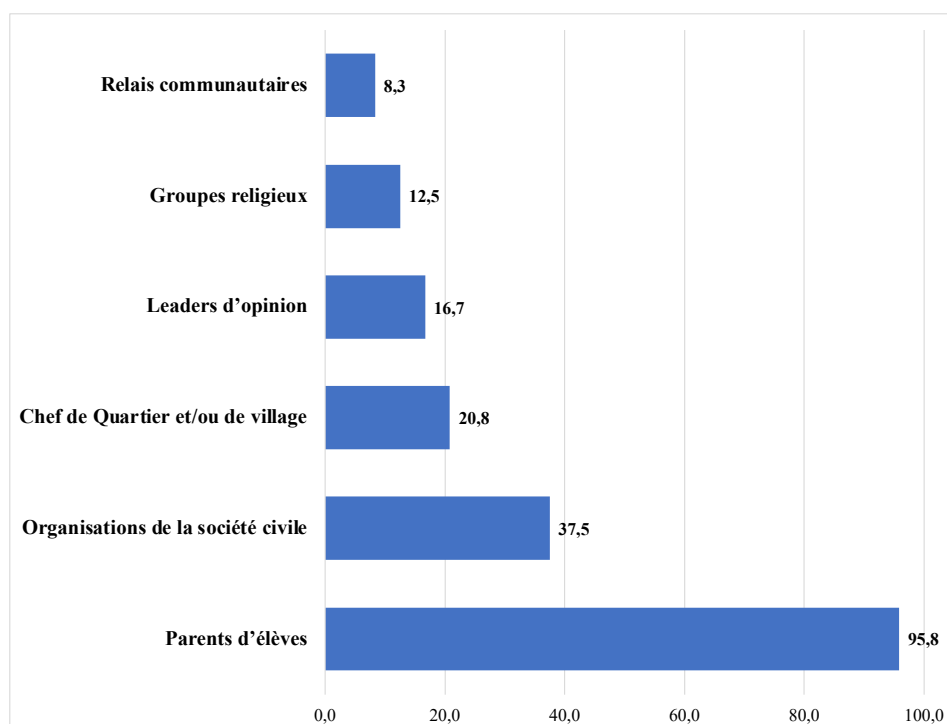
Figure 93 : Bureau CGE composés d'hommes et de femmes (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les acteurs engagés dans l'enrôlement et le maintien des filles à l'école au sein de la communauté se composent principalement des parents d'élèves, qui représentent 95,8 %, suivi des organisations de la société civile, qui contribuent à hauteur de 37,5 % (Figure 94). En outre, les relais communautaires jouent un rôle moins prononcé, avec une implication de 8,3 %. D'autres acteurs, tels que les chefs de quartier, les leaders d'opinion et les responsables des groupes religieux, sont également mentionnés, avec des taux respectifs de 20,8 %, 16,7 % et 12,5 % (pour les deux derniers acteurs) parmi les réponses fournies.

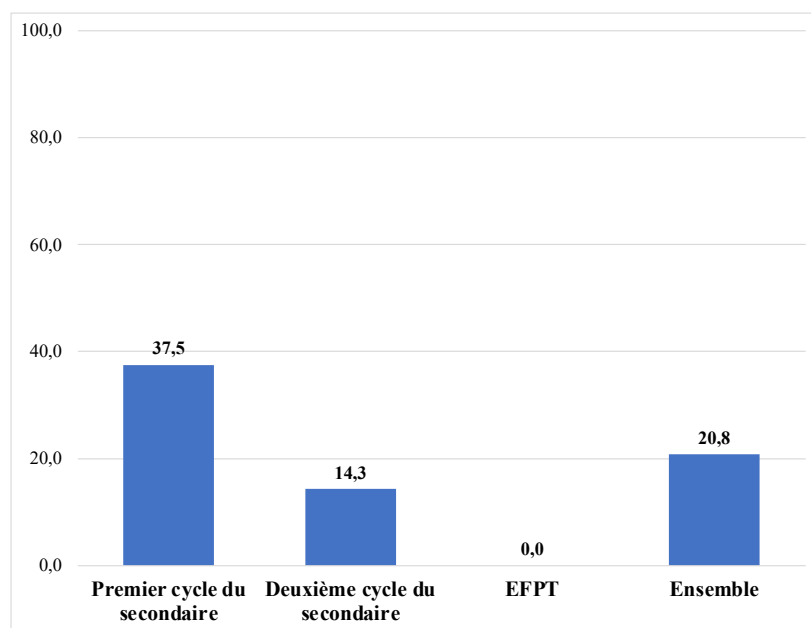
Figure 94 : Les acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans la communauté (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En examinant la Figure 95 concernant les mesures prises par la communauté en faveur de l'éducation des filles, il apparaît que 37,5 % des chefs d'établissement de second cycle indiquent que la communauté a mis en place des mesures de soutien à l'éducation des filles, tandis que ce pourcentage est de 14,3 % pour les lycées. Cependant, il est à noter qu'aucune mesure n'a été signée pour le lycée technique et l'ECICA en ce qui concerne le soutien communautaire à l'éducation des filles.

Figure 95 : 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)

Par ailleurs, cet extrait met en évidence deux problèmes liés à l'implication de la communauté dans la scolarisation de leurs enfants. En premier lieu, il y a le manque d'implication du comité de gestion scolaire (CGS) dans les activités de FAWE. En effet, les organisations de parents ne sont impliquées que dans les activités qui concernent directement l'école. A cela s'ajoute, le manque de suivi des enfants à la maison par les parents.

“Le CGS est composé d'hommes et de femmes issus de la communauté, il doit organiser des rencontres et des assemblés d'information et de sensibilisation de la communauté mais ils ne sont pas trop impliqués dans les activités de FAWE. Les parents aussi ne suivent pas les enfants à la maison et quelques rares parents viennent à l'école pour chercher les informations de leurs enfants” (Femme, directrice à Senou).

La communauté est impliquée dans le fonctionnement des établissements à travers des structures comme le CGS. Un fonctionnement efficace de ces structures est garantie grâce à une bonne organisation, une implication constante, une communication efficace et une composition diversifiée.

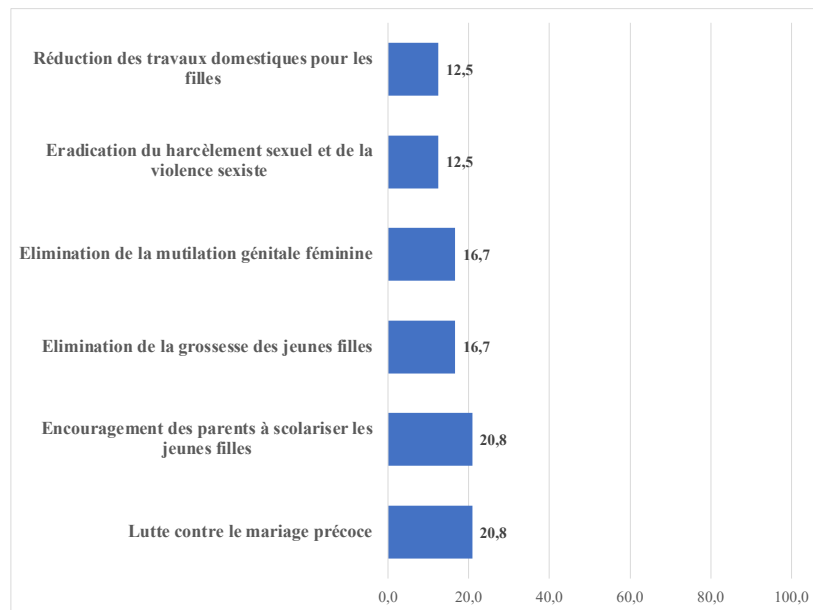
“Le CGS de notre école est à saluer parce que les membres sont jour et nuit à l'école, il y a une

communication permanente entre le CGS et les enseignants. Le C.G.S est composé d'hommes et de femmes, et cela pour le fondamental I et fondamental II. Il y a aussi un directeur et un secrétaire administratif présent dans chaque CGS. Les parents ne font pas un suivi régulier des enfants et c'est la grande difficulté qu'on constate ici" (Homme, Directeur à Torokorobougou).

D'après une étude de JICA menée en 2018, il ressort qu'environ 65 % des CGS ne fonctionnent pas correctement, ce qui se confirme lors de l'analyse qualitative des données. En réalité, le travail du CGS est souvent réduit à l'implication de seulement quelques personnes. La notion de volontariat a un impact sur la qualité de la participation des membres, entraînant généralement l'absence de réunions statutaires et d'assemblées, et encore moins de réunions extraordinaires.

En ce qui concerne les mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles, certaines initiatives sont recensées comme l'indique la Figure 96. Environ 20,8 % des répondants mentionnent la lutte contre le mariage précoce et l'encouragement des parents à inscrire leurs filles à l'école comme actions importantes. Ensuite, l'élimination de la grossesse chez les jeunes filles et la lutte contre la mutilation génitale féminine sont citées par 16,7 % des répondants pour chacune de ces initiatives. Enfin, l'éradication du harcèlement sexuel et de la violence sexiste, ainsi que la réduction des tâches domestiques, sont mentionnées par 12,5 % des répondants pour chacune de ces mesures.

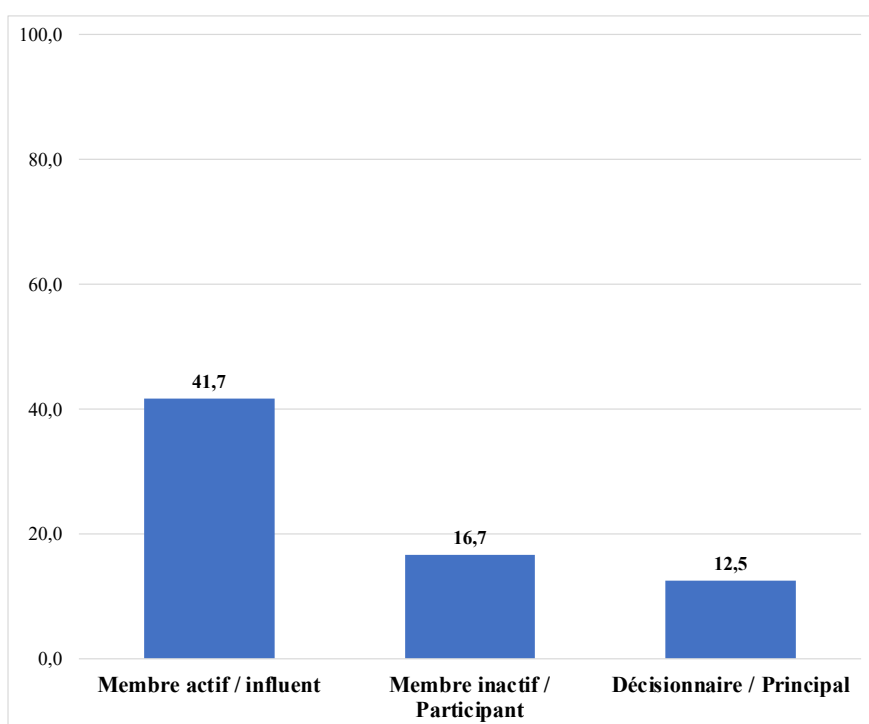
Figure 96 : Différentes mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles
(%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Cette étude a examiné la représentation des femmes au sein des CGS. Les données analysées dans la Figure 97 indiquent que 41,7 % des femmes au sein des CGS occupent des postes de membres actifs ou influents, tandis que 12,5 % occupent des postes décisionnaires. En revanche, 16,7 % sont simplement des participants.

Figure 97 : Postes occupés par les femmes au sein du COGES (%)

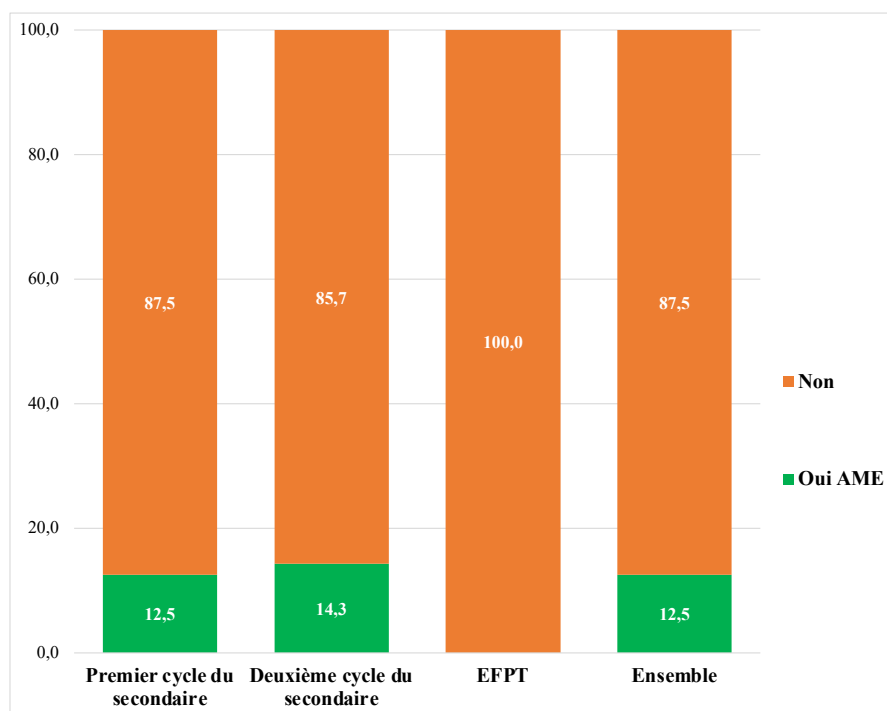


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Parmi tous les établissements enquêtés, seuls 12,5 % et 14,3 % d'entre eux ont des AME ou des groupes de mères éducatrices fonctionnels, tandis que la grande majorité, soit 85,5 % et 84,3 %, n'en disposent pas (Figure 98). Il est à noter qu'aucun AME ou groupe de mères éducatrices fonctionnel n'existe au lycée technique et à l'ECICA. Même si un arrêté ministériel¹³ exige la création et le fonctionnement des CGS dans chaque établissement, il reste un défi majeur pour la mise en place de CGS fonctionnels.

¹³ Arrêté N°04-0469/MEN-SG du 09 mars 2004, portant création, organisation et modalités de Fonctionnement du CGS au Mali

Figure 98 : Proportion d'école ayant une association de mères d'élèves (AME) ou groupes de mères éducatrices fonctionnelle (%)

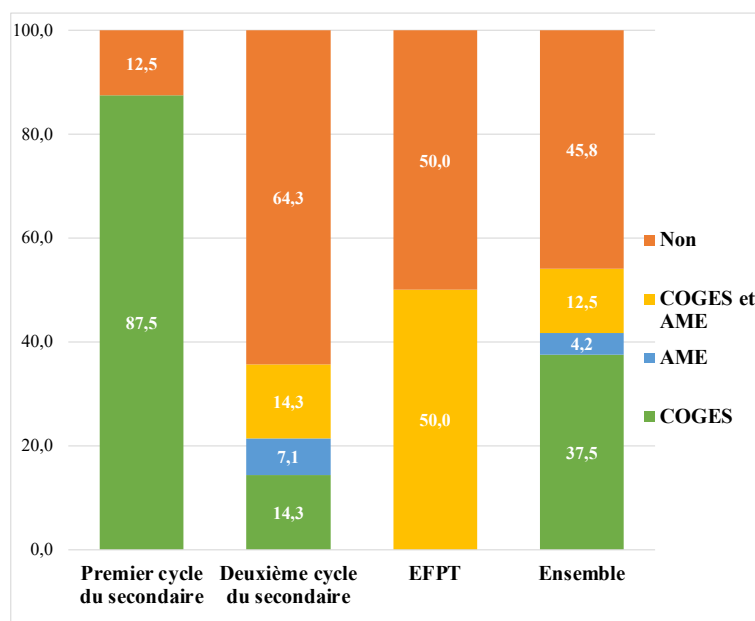


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Globalement, la Figure 99 montre que dans 37,5% des écoles, le COGES est impliqué dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école. Dans Seuleme nt 4,2% des écoles il y'a la participation de l'AME les instances décisionnelles sur les politiques et programmes alors que dans 12,5% des écoles on note le concours du COGES et de l'AME. Cependant, dans 45,8% des cas il n'y a aucune implication de la communauté dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école.

Au niveau du second cycle, 87,5 % ont la chance de bénéficier d'un CGS fonctionnel, tandis que 12,5 % n'ont pas cette opportunité. En ce qui concerne les écoles du deuxième cycle du secondaire, on observe que 64,3 % d'entre elles n'ont pas de CGS fonctionnels, 14,3 % disposent à la fois d'un CGS et d'une AME, tandis que 14,3 % ont un CGS fonctionnel et seulement 7,1% disposent uniquement d'une AME. En ce qui concerne le lycée technique et l'ECICA, la situation est équilibrée, avec 50 % d'établissements ayant un CGS et une AME, tandis que l'autre moitié n'en dispose pas.

Figure 99 : L'implication du COGES ou AME dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école (%)

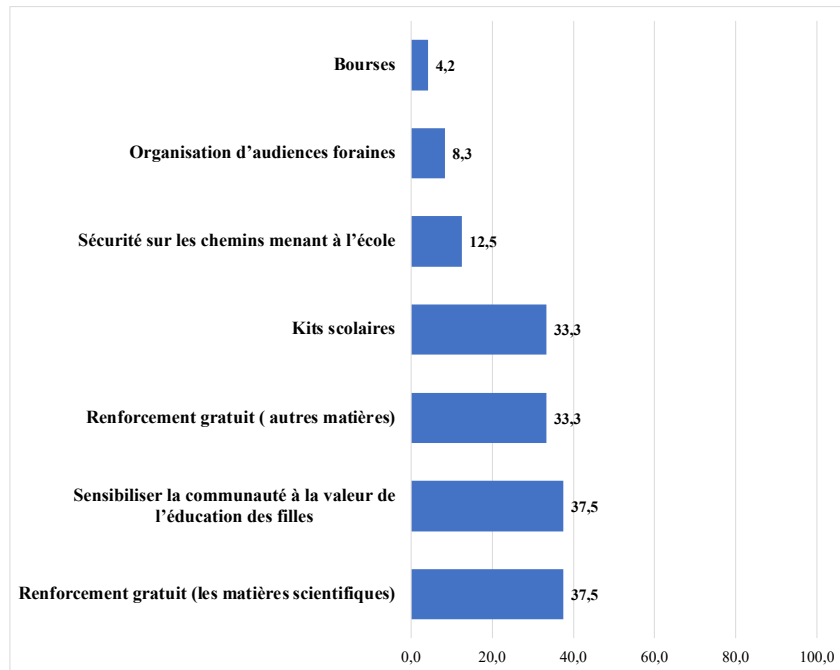


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne les initiatives prises au niveau de la communauté pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école, les données collectées et analysées révèlent que bien que modestes, certaines actions sont entreprises par les communautés dans cette optique (Figure 100). Ces initiatives incluent notamment :

- 37,5 % des actions visant à renforcer gratuitement l'enseignement dans les matières scientifiques et à sensibiliser la communauté sur l'importance de l'éducation des filles.
- 33,3 % des actions axées sur le renforcement gratuit dans d'autres matières.
- 12,5 % des actions liées à la distribution de kits scolaires.
- 8,3 % des actions visant à assurer la sécurité des élèves sur le chemin de l'école.
- 4,2 % des actions impliquant l'organisation d'audiences foraines.
- Le reste des initiatives communautaires représente 45,8 % de ces actions.

Figure 100 : Initiatives prises au niveau de la communauté pour l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Ces efforts témoignent des préoccupations de la communauté envers l'éducation des filles, bien que davantage de mesures puissent être envisagées pour renforcer cet engagement. En effet, pour rehausser le niveau des élèves, les parents prennent des initiatives de remédiations. Par contre, ce verbatim fait aussi état de la faible participation des garçons par rapport aux filles, ceci dénote de l'engagement des filles pour l'éducation.

“Pendant les vacances, on organise des cours de remédiation, il y a toujours ce constat que les garçons participent moins à ces cours par rapport aux filles. Il y a un centre d'excellence qui anime des activités avec les filles, mais je n'ai jamais participé à l'animation raison pour laquelle je peux savoir que cette formation prend en compte du genre. A chaque animation (dit BARONI) les filles 7^{ième}, 8^{ième} et 9^{ième} demandent mon accord avant de débiter” (Focus Group, CGS Sabalibougou).

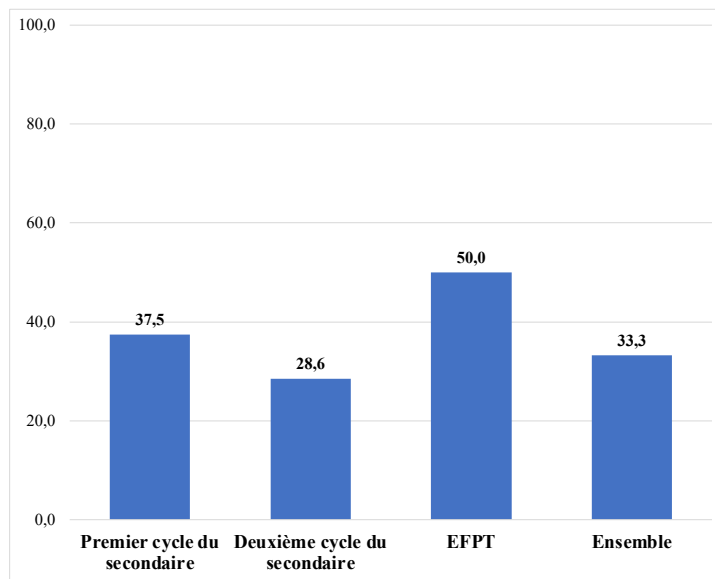
3.6.2. Les composantes à renforcer

Au Lycée Technique et à l'ECICA, la moitié (50 %) des chefs d'établissement ont indiqué avoir rencontré des difficultés lors de la mise en place des différentes composantes du modèle, tandis

qu'au niveau des lycées, ce chiffre était de 28,6 %, et dans les seconds cycles, il était de 37,5% (

Figure 101). Dans l'ensemble, environ un tiers (33,3 %) des chefs d'établissement ont fait état de difficultés lors de la mise en place des éléments du modèle.

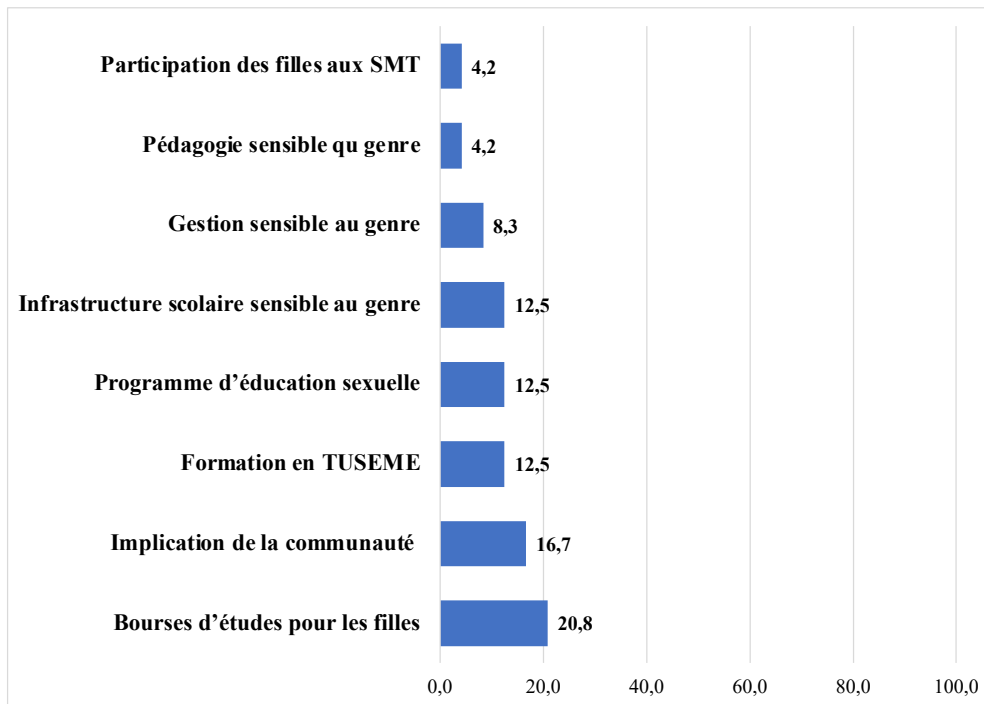
Figure 101 : Proportion de chef.fes d'établissements / enseignant.e.s ayant rencontré des difficultés à mettre en place les composantes du modèle (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Les parties les plus complexes du modèle à mettre en place ont été identifiées comme étant les bourses d'études pour les filles, avec 20,8 % de réponses, et l'implication des communautés, qui a été citée dans 16,7 % des cas (Figure 102). Ensuite, viennent la formation TUSEME, le programme d'éducation sexuelle et les aspects liés aux infrastructures scolaires, qui ont tous été mentionnés dans 12,5 % des cas. Enfin, la gestion axée sur le genre a été notée comme difficile dans 8,3 % des réponses, tandis que la pédagogie sensible au genre et la participation des filles aux SMT ont été évoquées dans 4,2 % des cas.

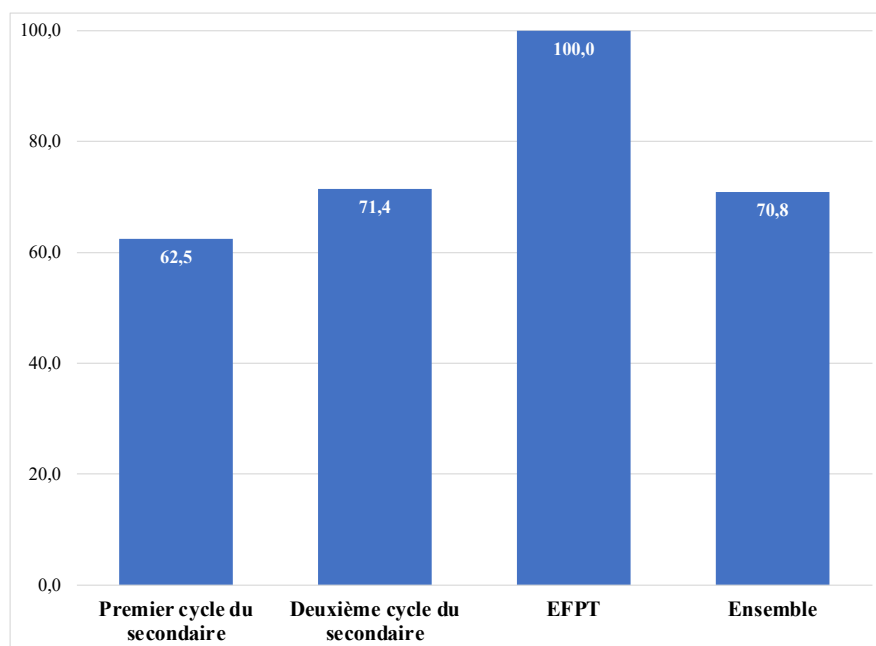
Figure 102 : Les composantes du modèle les plus difficiles à appliquer/mettre en œuvre (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après l'analyse des données de la Figure 103, il ressort que les enquêtés du lycée technique et de l'ECICA ont indiqué que leurs attentes en matière d'intégration du genre sont pleinement prises en compte, avec une satisfaction de 100 %. Pour les seconds cycles, ce pourcentage atteint 62,5 %, tandis que pour les lycées, il est de 71,4 %.

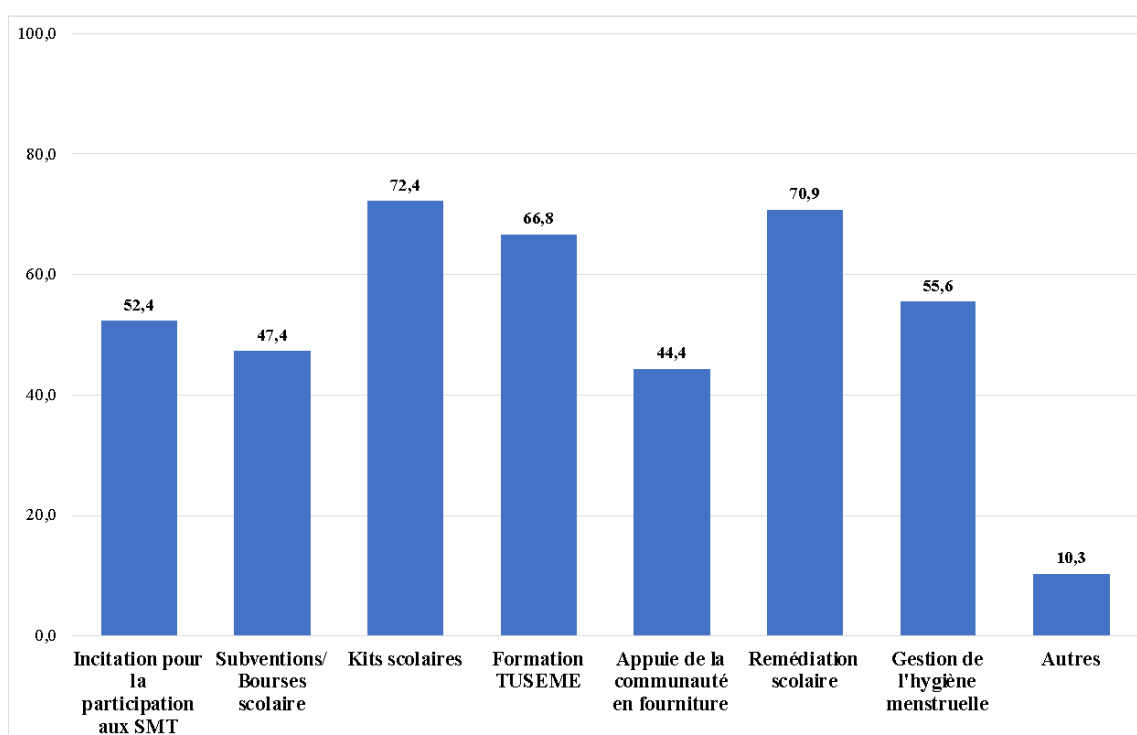
Figure 103 : Les attentes non prises en compte par l'école en ce qui concerne l'intégration du genre selon les chefs d'établissement (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

En ce qui concerne les besoins pour leur maintien et leur réussite à l'école, 72,4 % des filles mentionnent le don de kits scolaires, tandis que 70,9 % estiment que la remédiation scolaire est essentielle comme l'indique Figure 104. La formation TUSEME et la gestion de l'hygiène menstruelle sont également évoquées par 66,8 % et 55,6 % des filles respectivement. L'encouragement à participer aux SMT (52,4 %), les subventions ou bourses scolaires (47,4 %) et le soutien de la communauté en fournitures scolaires (44,4 %) sont également mentionnés. Enfin, 10,3 % des filles enquêtées identifient d'autres aspects de renforcement en tant que besoins pour leur maintien et leur réussite à l'école.

Figure 104 : Besoins des filles enquêtées pour leur maintien et leur réussite à l'école (%)



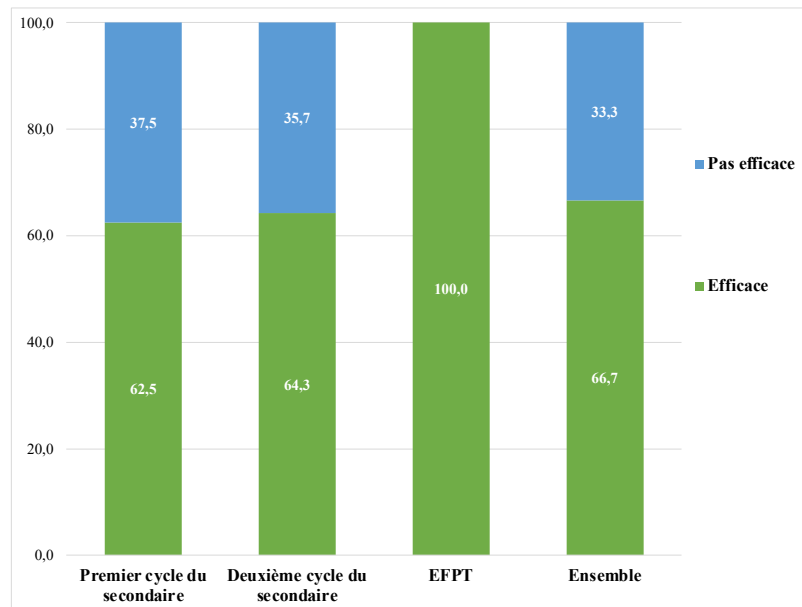
Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

3.7. Perceptions et appréciation du modèle

Les répondants croient que les activités programmées et réalisées concourent effectivement à améliorer la rétention et la réussite scolaire des filles. Ils estiment également que les initiatives menées par le Centre d'Excellence auront un impact notable sur la performance académique des filles.

Le modèle du Centre d'Excellence est largement apprécié par tous les acteurs, même s'ils ont encore des connaissances limitées sur le fonctionnement du centre. Les données montrent qu'au niveau de l'EFTP, 100 % des enquêtés ont une perception positive et une bonne appréciation du Centre d'Excellence, tandis que 64,3 % des lycées et 62,5 % des seconds cycles partagent cette perception positive (Figure 105). En résumé, au niveau du second cycle et des lycées, respectivement 36,7 % et 37,5 % des acteurs ont une perception favorable et apprécient bien le modèle.

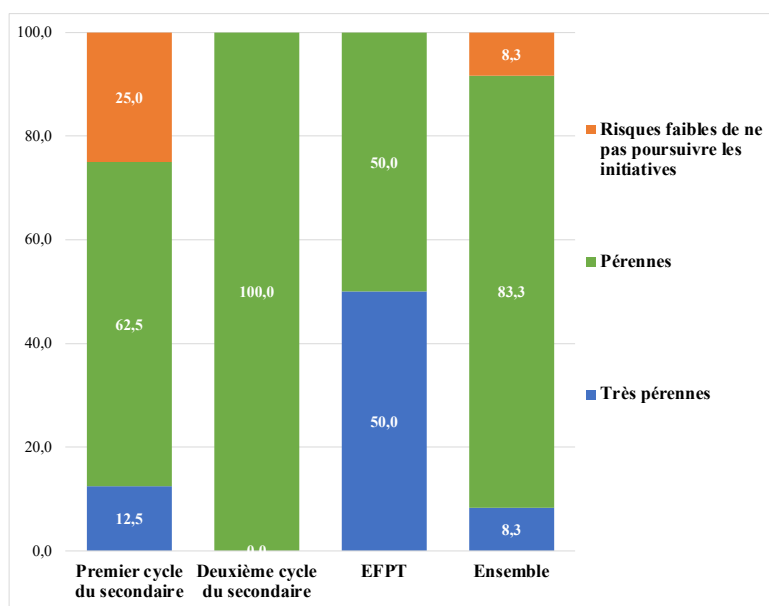
Figure 105 : Perception sur l'existence et de l'effectivité des services offerts en milieu scolaire (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

D'après les données de la Figure 106, Tous les lycées (100%) déclarent avoir mis en œuvre des actions pour rendre durables les projets qui incluent une perspective de genre. En comparaison, 62,5 % des établissements d'enseignement secondaire et 50 % des lycées techniques ainsi que l'ECICA ont indiqué avoir pris de telles mesures. En ce qui concerne le niveau de risque associé à la non-pérennisation des initiatives, 25 % des répondants estiment qu'il y a peu de risque de ne pas continuer ces initiatives au niveau des seconds cycles, tandis que 12 % considèrent que les initiatives sont très susceptibles d'être pérennisées pour l'intégration du genre. Dans l'ensemble, 83,3 % des chefs d'établissement estiment que les initiatives sont susceptibles d'être pérennisées, 8,3 % estiment qu'elles sont très susceptibles de l'être, tandis que 8,3 % estiment qu'il y a un faible risque de ne pas poursuivre ces initiatives.

Figure 106 : Évaluation de la pérennisation des initiatives intégrant le genre mises en place selon les chef.fes d'établissements/ enseignant.e.s (%)

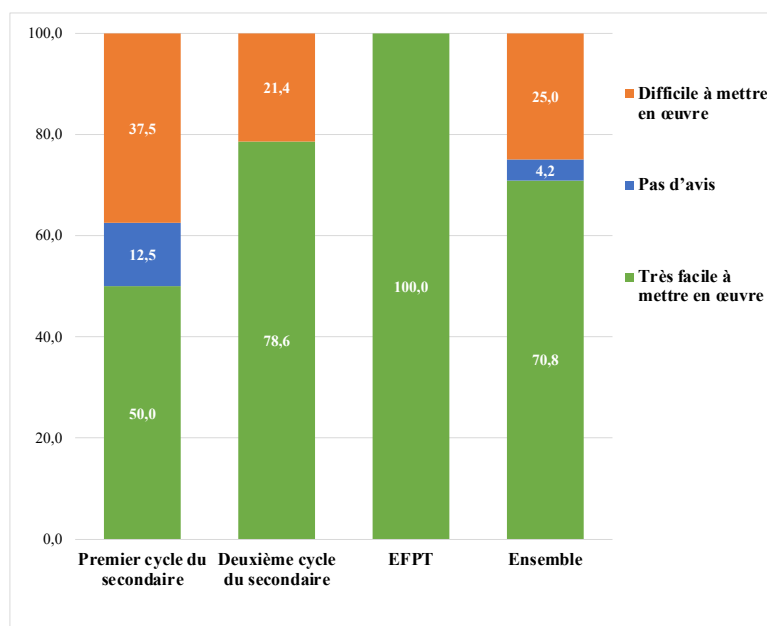


Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

La Figure 107 montre que l'opinion des enquêtés varie en ce qui concerne la facilité de mise en œuvre du modèle d'école sensible au genre de manière holistique. En effet, 100 % des enquêtés au lycée technique et ECICA estiment que cette mise en œuvre est aisée, tandis que ce chiffre est de 78,6 % pour les lycées et de 50,0 % pour les seconds cycles. En revanche, 37,5 % des répondants du second cycle et 21,4 % de ceux des lycées considèrent que cette mise en œuvre est difficile, tandis que 12,5 % n'ont pas d'avis sur la question.

Dans l'ensemble, 50,0 % des enquêtés estiment qu'il est très facile de mettre en œuvre ce modèle lorsque les ressources nécessaires sont disponibles, mais ils soulignent l'importance de l'engagement des acteurs concernés et la participation des communautés à travers les CGS et les APE pour y parvenir.

Figure 107: Appréciation de la facilité à mettre en œuvre le modèle d'école sensible au genre de façon holistique (intégrant les 8 composantes) (%)



Source : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

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

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

Il faut formuler des propositions de projets pour la mise à l'échelle du modèle de centre d'excellence de FAWE. Selon les données recueillies, ils n'ont pas un financement exclusif pour la mise en œuvre des centres d'excellence et le modèle de centre d'excellence est considéré comme une approche d'intervention du FAWE.

Le nombre d'écoles de mise en œuvre du modèle d'excellence est lié à l'enveloppe des projets obtenus. Il existe dans les budgets FAWE, des lignes pour la mise en œuvre des centres d'excellence et le nombre d'écoles pris en compte est proportionnel à la prévision de cette rubrique pour les centres d'excellence.

Actuellement, FAWE expérimente le modèle dans 10 établissements qui ne bénéficient de toutes les composantes du projet, y compris des écoles témoins

L'implication de la communauté bénéficiaire à travers les comités gestion scolaires, les associations des mères d'élèves, les leaders religieux et les leaders communautaires, est capitale pour la réussite de la mise en œuvre du modèle. Les communautés, La conjugaison des efforts de ces différents acteurs facilitera la réussite du modèle.

Dans les textes, au Mali, les écoles appartiennent aux collectivités territoriales donc il est nécessaire d'impliquer les élus dans les différentes activités du modèle. Les collectivités territoriales peuvent jouer l'interface entre le projet et les autorités scolaires décentralisées.

Il est nécessaire de proposer des projets pour étendre la mise en œuvre du modèle de centre d'excellence de FAWE. La coordinatrice de FAWE Mali a précisé qu'ils ne disposent pas d'un financement exclusif pour la mise en œuvre des centres d'excellence, considérant ce modèle comme une approche d'intervention. Le nombre d'écoles où le modèle d'excellence est déployé dépend des financements obtenus. Les budgets de FAWE prévoient des allocations spécifiques pour la mise en œuvre des centres d'excellence, et le nombre d'écoles sélectionnées est proportionnel à ces prévisions budgétaires.

Actuellement, FAWE mène une expérimentation du modèle dans 10 établissements, qui bénéficient de toutes les composantes du projet, y compris des écoles témoins.

L'implication de la communauté bénéficiaire, notamment à travers les comités de gestion scolaire, les associations de parents d'élèves, les leaders religieux et les leaders communautaires, joue un rôle essentiel dans la réussite de la mise en œuvre du modèle. Les communautés locales doivent travailler de concert avec ces différents acteurs pour favoriser la réussite du modèle.

Conformément à la législation malienne, les écoles relèvent des collectivités territoriales, ce qui justifie la nécessité d'impliquer les élus locaux dans les différentes activités du modèle. Les collectivités territoriales peuvent servir d'intermédiaires entre le projet et les autorités scolaires décentralisées.

De plus, FAWE devrait envisager de mobiliser d'anciennes bénéficiaires qui sont déjà familières avec le modèle et capables d'aider le projet. Ces anciennes bénéficiaires pourraient devenir des porte-paroles de FAWE et sont généralement respectées au sein de leurs communautés. La plupart d'entre elles sont des modèles inspirants.

Enfin, l'implication des membres des comités de gestion scolaire (CGS) dans l'exécution des activités renforcerait la crédibilité des actions de FAWE et encouragerait l'appropriation de l'initiative par les communautés locales.

3.8.2. Les facteurs limitant la généralisation du modèle

Plusieurs facteurs entravent la généralisation du modèle, notamment le manque de financement ou son insuffisance, ainsi que la qualité limitée des propositions de projet. Selon les acteurs du domaine de l'éducation, le modèle est une initiative louable, et ils encouragent d'autres partenaires à l'adopter pour favoriser la réalisation des objectifs visant à accroître la scolarisation des filles.

Certains enseignants estiment que le modèle ajoute des responsabilités à leur charge, mais en réalité, il contribue à créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage sécurisé. Ils estiment qu'il serait nécessaire de dédier un temps spécifique à la pédagogie sensible au genre. Toutefois, le défi lié à la gestion du temps pour intégrer cette pédagogie peut être surmonté si le modèle est inclus dans les programmes de formation initiale des enseignants et officiellement intégré dans leurs emplois du temps. Pour pallier cela, les enseignants à travers cet extrait préconisent de changer de stratégies avec l'octroi de fournitures pour les élèves et de mettre les moyens nécessaires pour permettre à plus d'acteurs d'intervenir et de participer aux activités.

“On peut améliorer les clubs créés par Fawe en faisant un apport en matériels. Leur point fort est la capacité qu'ils donnent aux élèves et aux professeurs. Les limites sont le financement, car si on doit envoyer toutes les filles pour participer à la formation de Fawe, il nous faut des moyens financiers pour se permettre ce luxe sinon c'est très difficile. (...). Les contraintes sont toujours au niveau du financement surtout en apport matériel tel que le moyen de déplacement car nous sommes obligés de cotiser à chaque fois. J'ai une préférence pour la formation et l'implication de la communauté dans la gestion de l'école. (...). On doit intéresser l'élève par le matériel. Les facteurs qui favorisent la participation des professeurs et de leurs élèves doivent être mis à leur disposition. L'émancipation des filles et leur autonomisation passent par la mise à disposition des matériels aux élèves et aux professeurs” (Homme, chef LMMD).

D'après l'examen des données qualitatives, les obstacles au bon fonctionnement du modèle sont principalement liés à la disponibilité limitée des ressources matérielles et financières nécessaires pour exécuter efficacement les activités du Club TUSEME. De plus, l'absence d'une forte participation de la communauté aux formations organisées par Fawe et à la mise en œuvre des plans d'action des écoles constitue également un défi.

Conclusion

Après une première phase de mise en œuvre, l'analyse des conditions de mise en œuvre de la méthode CoE de FAWE d'une part et ses résultats et conditions d'extension d'autre part apparaît pertinent. Produire les connaissances pour renforcer l'efficacité et la mise à l'échelle du modèle est indispensable pour calibrer les opérations pour soutenir le développement de l'éducation au Mali et ailleurs en Afrique.

Les résultats obtenus par cette étude peuvent servir de base pour élaborer des stratégies visant à surmonter les barrières socioculturelles qui entravent la scolarisation des filles et qui limitent leur accès à l'éducation, leur maintien à l'école, et leur réussite. Ces stratégies pourraient être mises en œuvre grâce à des initiatives de communication pour le changement social et comportemental, visant à renforcer la scolarisation dans des communautés enracinées dans des traditions culturelles qui pénalisent les jeunes filles.

Les résultats obtenus mettent en lumière les niveaux de connaissances, les attitudes, les composantes, et les pratiques des acteurs de l'éducation en vue d'améliorer la scolarisation des filles. Ces résultats permettent de déterminer quelles sont les composantes maîtrisées et sur lesquelles il convient de concentrer davantage d'efforts pour étendre le modèle des centres d'excellence à d'autres écoles.

Les principaux enseignements tirés de cette étude comprennent notamment les suivants :

- L'existence manifeste de barrières socioculturelles qui entravent l'accès des filles à l'enseignement secondaire et qui favorisent les violences basées sur le genre en milieu scolaire.
- Les analyses effectuées au cours de cette étude ont produit des résultats qui peuvent désormais servir à orienter de manière plus éclairée les futures stratégies et approches d'intervention de FAWE Mali. Elles pourraient également contribuer à la conception d'une approche participative et dynamique qui répondrait aux attentes des populations cibles des futures propositions de projets de FAWE Mali.
- En impliquant la communauté à travers les comités de gestion scolaires, les associations de parents d'élèves, les leaders religieux et les leaders communautaires, il est possible de garantir le succès des initiatives de scolarisation et de promouvoir des changements de comportement positifs. Le modèle de centre d'excellence s'avère être une initiative prometteuse pour favoriser l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école.

Recommandations

- Pour les décideurs

- Développer et appliquer des politiques éducatives renforcées qui se concentrent sur un investissement substantiel dans les infrastructures éducatives.
- Promouvoir et soutenir les initiatives qui visent à intégrer les questions de genre dans les programmes scolaires et la formation initiale des enseignants
- Incorporer des méthodes pédagogiques qui tiennent compte des différences de genre dans les curriculums scolaires pour assurer une éducation inclusive.
- Assurer que les politiques éducatives sectorielles au Mali intègrent systématiquement les considérations de genre pour promouvoir l'équité.
- Allouer une ligne budgétaire spécifique pour financer les initiatives relatives à l'égalité des genres dans l'éducation.

- Pour les parents et les communautés

- Organiser d'importantes campagnes de communication visant à transformer les comportements sociaux, pour encourager l'inscription et le maintien des filles à l'école, sensibiliser sur l'importance de l'éducation des jeunes filles et les risques associés au mariage précoce.
- Rechercher activement des financements durables pour maintenir et étendre les acquis des projets du FAWE et autres initiatives similaires sur le terrain.
- Promouvoir une participation active et engagée des parents dans le parcours éducatif de leurs enfants, soulignant l'importance de leur rôle dans le soutien à la réussite scolaire.

- Pour la soutenabilité et pérennité du modèle des CoE

- Rechercher des financements pour la soutenabilité et la pérennisation des acquis du projet.
- Mettre à la disposition des politiques, de moyens nécessaires pour le suivi de la mise en œuvre des initiatives relatives à l'intégration du genre.

- **Augmentation des Ressources Matérielles et Financières**

- Rechercher de nouveaux financements auprès d'organisations gouvernementales et non gouvernementales, ainsi que de partenaires privés.
- Développer des stratégies de financement durable, telles que des événements de collecte de fonds ou des programmes de parrainage.
- Optimiser l'utilisation des ressources existantes en mettant en œuvre des stratégies de gestion efficaces.

- **Engagement Communautaire Accru**

- Sensibiliser la communauté à l'importance des activités du Club TUSEME et à leur impact sur l'éducation.
- Organiser des sessions de formation et des ateliers communautaires pour encourager une participation active.
- Collaborer avec des leaders communautaires et des organisations locales pour renforcer le soutien et l'engagement envers le projet.

- **Amélioration de la Mise en Œuvre des Plans d'Action des Écoles**

- Établir des mécanismes de suivi et d'évaluation clairs pour s'assurer que les plans d'action sont exécutés efficacement.
- Offrir des formations régulières et un soutien continu aux équipes de mise en œuvre dans les écoles.
- Promouvoir une culture de feedback et d'amélioration continue au sein des établissements scolaires.

- **Renforcement des Partenariats**

- Établir des partenariats stratégiques avec d'autres organisations œuvrant pour l'éducation et l'égalité des sexes.
- Encourager la collaboration intersectorielle pour une approche holistique de l'éducation.

- **Communication et Plaidoyer**

- Développer une stratégie de communication pour partager les réussites et les défis du modèle, afin de sensibiliser et de mobiliser un soutien plus large.
- Utiliser des histoires de réussite et des études de cas pour plaider en faveur de politiques et de pratiques plus inclusives en matière d'éducation.

Bibliographie

Coumaré, M., 2001, « La scolarisation des filles : Quels enjeux ? », ASSAFE.

Dembélé, E. K., 2013, « étude d'élaboration d'une stratégie nationale de suivi/évaluation pour le programme d'alimentation scolaire ».

Diallo, K., 2001, L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire en milieu rural, de la région de Ségou (Mali), Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.

Diarra, D., 2005, Déterminants aux scolarisations différentielles filles-garçons au Mali, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, l'Université de Bourgogne.

FAWE-Mali, 2013, Étude diagnostique de la problématique de la scolarisation des filles au Mali : Kayes, Mopti et Ségou, rapport final.

FAWE-Mali, 2013, Rapport d'étude sur la violence en milieu scolaire dans les localités de Sanankoroba, Niéna et Sikasso : FAWE Mali mars 2013 (rapport provisoire sur la violence à l'école).

FAWE-Mali, 2015, Rapport d'activités « My Right Myvoice », Avril - Juin 2015.

FAWE-Mali, 2020, Projet de renforcement des compétences employables des jeunes filles et femmes pour le lancement d'entreprises pérennes, rapport annuel octobre 2020.

FAWE-Mali, 2021, Assistance technique aux organisations et cellules d'insertion socioprofessionnelle (CISP) sur la prise en compte du Genre dans l'accompagnement des jeunes à l'insertion socioéconomique, rapport final.

FAWE-Mali, 2021, Rapport narratif 1er semestre programme break free au Mali (juillet 2021).

FAWE-Mali, Article de synthèse TUSEME dans des écoles partenaires FAWE Mali.

FAWE-Mali, Rapport d'évaluation de la qualité des données de routine (RDQA) SORO FAWE dans l'académie d'enseignement de Kati.

FAWE-Sénégal, 2010, Rapport de l'atelier de formation en habilitation des jeunes du centre d'excellence du CETF de Mbour par l'approche Tuseme du 07 au 10 décembre 2010.

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) du Mali, Évaluation à mi-parcours du projet d'éducation pour les enfants / OMD « Amélioration de la Qualité de l'Éducation de base » (MLI 0046), Rapport provisoire, avril 2008.

Ministère de l'Éducation, Rapport d'analyse des indicateurs de 2021-2022 de CPS

Opheim, M., 2000, « Les filles et l'école au Mali », Nordic Journal of African Studies, vol.9, n°3, p.152-171.

OXFAM International, 2009, Assurer l'éducation pour tous au Mali, Rapport de recherche.

République du Mali, 2019, 32ème Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération - PRODEC 2 (2019-2028).

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

Remerciements	3
Sommaire	4
Liste des figures	5
Listes des tableaux	9
Résumé	11
Introduction	13
1. Revue documentaire	14
1.1. Situation de l'éducation dans le pays	14
1.1.1. Tendances sur les indicateurs principaux	14
1.2. Éducation de la jeune fille : état des lieux politiques, chiffres clés et perspectives 20	
1.2.1. La « SCOFI » au Mali	22
2. Revue de la littérature sur les CoE	23
2.1. Aperçu des expériences de FAWE	23
2.2. Expériences du Mali en matière de Centres d'Excellence du FAWE	24
2.3. Expériences d'autres acteurs	28
2.4. Expériences de mise à l'échelle	29
2.4.1. Les modèles de FAWE	29
2.4.2. Couverture et composantes développées	30
3. Méthodologie et données	30
3.1. Approche quantitative	30
3.2. Approche qualitative	31
3.3. Développement des outils	31
1.1. Recrutement, formation des agents de terrain et prétest des outils	32
1.2. Déroulement de la collecte de données	33
1.2.1. Points forts	33
1.2.2. Difficultés rencontrées et solutions apportées	34
1.3. Traitement et analyse de données	34
2. Présentation des enquêtés	35
2.1.1. Effectif des enseignant.e.s	35
2.1.2. Effectif des élèves	37
3. Résultats	39
3.1. Acteurs mobilisés dans la mise en œuvre	40
3.2. Profil des écoles	40
3.2.1. Accessibilité des écoles	40
3.2.2. Langue d'apprentissage	52
3.3. Nature des interactions dans les écoles	53
3.3.1. Interactions élèves / enseignant.e.s	53
3.3.2. Initiatives dans les écoles anciennement bénéficiaires	68
3.3.3. Initiatives dans les écoles nouvellement bénéficiaires	69

3.4. Scolarisation et performances scolaires	71
3.4.1. Leadership des femmes enseignantes.....	71
3.4.2. Accès et maintien des filles à l'école	75
3.4.3. Performances des filles	80
3.5. Évaluation de l'impact des composantes.....	87
3.5.1. Impacts dans le maintien et la réussite des filles à l'école	87
3.6. Analyse comparative des composantes.....	93
3.6.1. Les composantes reçues par les écoles.....	93
3.6.2. Les composantes à renforcer	147
3.7. Perceptions et appréciation du modèle.....	151
3.8. Les conditions de mise à l'échelle du modèle	154
3.8.1. Les facteurs de succès de la mise à l'échelle	154
3.8.2. Les facteurs limitant la généralisation du modèle	156
<i>Conclusion.....</i>	<i>157</i>
<i>Recommandations.....</i>	<i>158</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>161</i>
<i>Annexes</i>	<i>163</i>
<i>Table des matières</i>	<i>164</i>