FAWE

I.F.A.N. Ch. A. DIOP

LARTES-IFAN

Fondation Paul Gérin-Lajoie

L'éducation de qualité pour tous

Le modèle d'écoles sensibles au genre du Forum des Éducatrices Africaines (FAWE) en tant que réponse innovante au défi de l'égalité de genre (Burundi, Mali, RDC et Sénégal)

SÉNÉGAL

OCTOBRE 2023

Les auteurs

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

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

Liste des auteur.e.s

Dr Koly FALL, Sociologue, Chercheur principal

Pre Rokhaya CISSÉ, Sociologue

Dre Ndèye Sokhna CISSÉ, Économiste

Dr Soufianou MOUSSA, Démographe et économètre

Mr Mamadou Chérif DIALLO, Économiste

Mr Tamsir SENE, Digital manager

Mme Khady Kane NGOM, Juriste

Mr Abdoul Majid Rabiou, Statisticien économiste

Pr Abdou Salam FALL, Socio-anthropologue

Avec l'appui de l'équipe de recherche pays

Binta DIEDHIOU, Sociologue

Alioune SAINE, Informaticien

Mame Diarra Bousso NDIAYE, Spécialiste santé communautaire

Ibrahima DIOMBATY, Géographe

Aissatou DIOP, Sociologue

Aliou Badara FALL, Sociologue

Mame Aminata DIAGNE, Socio-anthropologue

Abdoulaye WÉLÉ, Socio-anthropologue

Eugénie Manga, Sociologue

Cheikh Ahmadou Bamba SEYE, Sociologue

Remerciements

Nous adressons nos remerciements s'adressent au consortium constitué par le Forum des éducatrices africaines (FAWE), la Fondation Paul Gerin Lajoie (FPGL)et le Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES) pour la confiance et toutes les dispositions techniques prises pour la bonne conduite de cette étude.

De chaleureux remerciements sont adressés au Ministère de l'Education Nationale du Sénégal à travers sa Cellule genre qui a témoigné de sa disponibilité tout au long de cette recherche.

L'étude a bénéficié des autorisations administratives des Inspections académiques de Pikine-Guédiawaye et de Thiès que nous remercions chaleureusement. De même, nous remercions l'antenne nationale du FAWE-Sénégal et ses points focaux pour leur ouverture et leur disponibilité à partager avec l'équipe de recherche les expériences et données sur les programmes en faveur de l'éducation des filles.

Nos remerciements sont également adressés aux chercheurs-pays du Mali, du Burundi et de la République Démocratique du Congo (RDC) qui ont eu à conduire cette recherche dans leurs pays respectifs.

Nous remercions l'équipe de chercheurs du LARTES, les agents de collecte ainsi que les répondants, en espérant qu'ils se retrouvent dans les analyses proposées dans ce rapport qui leur est dédié.

Listes des tableaux

Tableau 1 : Pourcentage de cas de violences commis sur des filles en milieu scolaire en 2022 26

Tableau 2 : Récapitulatif des effectifs enquêtés au Sénégal 34

Tableau 3 : Statistiques descriptives des effectifs d'élèves 37

Tableau 4 : Statistiques descriptives des effectifs d'enseignant.e.s 38

Tableau 5 : Proportion d'écoles ayant accès aux services sociaux de base 40

Liste des figures

Figure 1 : Évolution du TBS de l'enseignement général de 2017 à 2022 (%) 19
Figure 2 : Flux scolaire dans l'enseignement général en 2021 (%) 21
Figure 3 : Taux d'achèvement scolaire de l'enseignement général de 2017 à 2022 (%) 22
Figure 4 : Évolution du taux de réussite aux examens de fin de cycle de 2017 à 2022 (%) 23
Figure 5 : Variation du taux brut de scolarisation selon le sexe en 2022 (%) 24
Figure 6 : Variation du taux d'achèvement scolaire selon le sexe en 2022 (%) 25
Figure 7 : Proportion d'écoles mixtes (%) 39
Figure 8 : Accessibilité géographique de l'école (%) 40
Figure 9 : Proximité de l'école selon les filles (%) 41
Figure 10 : Moyen de transport utilisé par les filles pour aller à l'école (%) 43
Figure 11 : Rôle des chef.fe.s d'établissements /enseignant.e.s dans la prise de décision au sein de l'école (%) 44
Figure 12 : Rôle des chef.fe.s d'établissements /enseignant.e.s dans la prise de décision au sein de l'école selon le sexe (%) 45
Figure 13 : Proportion d'écoles disposant d'un système d'administration scolaire qui intègre la dimension genre (%) 47
Figure 14 : Proportion d'écoles disposant de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignant.e.s (%) 48
Figure 15 : Politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre (%) 49
Figure 16 : Proportion d'école mettant en œuvre des mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%) 50
Figure 17 : Mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%) 51
Figure 18 : Proportion de chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s répartissant les rôles des élèves en classe en évitant toutes discriminations sexistes (%) 52
Figure 19 : Mesures prises par les chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s pour éviter toutes discriminations sexistes (%) 53
Figure 20 : Proportion de filles se sentant le plus à l'aise avec les enseignants ou avec les enseignantes (%) 54
Figure 21 : Proportion de filles se sentant libres de s'exprimer (%) 55
Figure 22 : Proportion d'enseignant.e.s assurant une participation en classe et des chances égales d'intervention des filles et des garçons en tant que leaders (%) 57
Figure 23 : Proportion d'enseignant.e.s déclarant avoir un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves (%) 59
Figure 24 : Proportion d'enseignant.e.s fournissant des informations concernant la santé sexuelle et reproductive aux élèves (%) 59

Figure 25 : Composantes reçues par les écoles (%) 62
Figure 26 : Proportion de femmes responsables de l'animation des cellules pédagogiques (%) 64
Figure 27 : Proportion de femmes responsables des initiatives individuelles et/ ou collectives autour des TIC (%) 64
Figure 28 : Proportion de filles n'ayant pas suspendu leurs études (%) 65
Figure 29 : Personnes prenant en charge les frais de scolarité des filles (%) 66
Figure 30 : Proportion de filles ayant rencontré des difficultés à payer les frais scolaire (%) . 67
Figure 31 : Perceptions sur l'accès des filles à l'école selon les filles (%) 68
Figure 32 : Niveau de performance scolaire des filles selon les chef.fe.s d'établissement et les enseignant.es (%) 69
Figure 33 : Niveau de performance des filles dans l'école selon les élèves filles (%) 70
Figure 34 : Meilleurs élèves par sexe selon les chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s (%) 71
Figure 35 : Plus mauvais élèves en termes de résultats par sexe selon les chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s (%) 71
Figure 36 : Proportion de chef.fe.s d'établissements ou enseignant.e.s organisant des séances de remédiation au profit des élèves en difficultés (%) 72
Figure 37 : Proportion de filles ayant relevé un effet du modèle de FAWE sur leur maintien à l'école (%) 74
Figure 38 : Proportion de filles ayant relevé un effet du modèle sur leur maintien à l'école selon le statut du bénéficiaire (%) 75
Figure 39 : Aspects du modèle ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école selon les chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s (%) 77
Figure 40 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le niveau d'enseignement (%) 78
Figure 41 : Proportion de chef.fe.s d'établissements appuyant les enseignant.e.s pour l'intégration de la pédagogie sensible au genre (%) 84
Figure 42 : Proportion d'enseignant.e.s formé.es pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%) 85
Figure 43 : Types de formations suivies par enseignant.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%) 86
Figure 44 : Proportion d'enseignant.e.s formé.e.s appliquant les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%) 87
Figure 45 : Proportion d'enseignant.e.s incitant les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologie (%) 88
Figure 46 : Proportion de filles affirmant que les enseignant.e.s les encouragent à s'orienter vers les séries scientifiques (%) 89
Figure 47 : Proportion de chef.fe.s d'établissement et d'enseignant.e.s affirmant que leurs écoles disposent de clubs d'autonomisation fonctionnels pour les filles et les (%) 90

Figure 48 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) (%) 91

Figure 49 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) selon le statut du bénéficiaire (%) 92

Figure 50 : Niveau d'appréciation des clubs TUSEME (%) 93

Figure 51 : Proportion de filles ayant reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école (%) 94

Figure 52 : Domaine de la SR dans lequel les filles ont reçu de l'information à l'école (%) ... 95

Figure 53 : Proportion des enseignant.e.s disposant des matériels/ supports pédagogiques intégrant le genre (%) 96

Figure 54 : Proportion de filles affirmant que l'établissement dispose de manuels ou supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les sexes (%) 97

Figure 55 : Proportion des enseignant.e.s développant et adaptant les supports pédagogiques intégrant le genre (%) 98

Figure 56 : Proportion d'écoles disposant de tables bancs en quantité suffisante (%) 99

Figure 57 : Proportion d'écoles disposant de toilettes (%) 100

Figure 58 : Proportion d'élèves pensant que les toilettes dans leur école sont séparées pour les filles et les garçons (%) 101

Figure 59 : Proportion de filles utilisant les toilettes de l'école (%) 102

Figure 60 : Raisons de la non-utilisation des toilettes (%) 103

Figure 61 : Proportion d'écoles ne disposant pas d'infirmerie (%) 104

Figure 62 : Proportion d'écoles disposant d'une boite à pharmacie (%) 105

Figure 63 : Proportion de filles venant à l'école lors des menstrues (%) 106

Figure 64 : Raisons de la non-venue lors des menstrues (%) 107

Figure 65 : Mesures prises par les écoles pour l'accès des filles aux serviettes hygiéniques selon les filles (%) 108

Figure 66 : Proportion de filles affirmant la disponibilité d'une cantine scolaire au sein de l'école (%) 109

Figure 67 : Proportion de filles fréquentant la cantine (%) 110

Figure 68 : Gratuité de la cantine scolaire (%) 111

Figure 69 : Lieu où les filles enquêtées prennent leur repas de midi (%) 112

Figure 70 : Proportion d'écoles disposant d'un laboratoire ou espace pour l'enseignement des sciences et technologies (%) 113

Figure 71 : Proportion d'écoles disposant d'installations sportives et récréatives (%) 114

Figure 72 : Proportion d'enseignant.e.s affirmant que les filles et les garçons ont un accès égal aux sports et activités extrascolaires (%) 114

Figure 73 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisés à la sécurité des filles (%) 115

Figure 74 : Aspects sur lesquels les enseignant.e.s sont sensibilisé.es (%) 116

Figure 75 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisé.es à la lutte contre les violences de genre en milieu scolaire (%) 117

Figure 76 : Proportion d'écoles disposant de politiques ou codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%)..... 118

Figure 77 : Codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%) 119

Figure 78 : Proportion d'écoles ayant un Comité de Gestion de l'École (CGE) fonctionnel (%) 121

Figure 79 : Composition des COGES selon le sexe et le niveau d'enseignement (%) 122

Figure 80 : Existence d'une association de mères d'élèves (AME) ou groupes de mères éducatrices fonctionnelle (%) 123

Figure 81 : Implication des COGES ou des AME dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école (%) 124

Figure 82 : Les acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans la communauté (%) 125

Figure 83 : Mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%)..... 126

Figure 84 : Initiatives prises au niveau de la communauté pour l'accès et le maintien des filles à l'école (%) 127

Figure 85 : Aspects du modèle des écoles sensibles au genre ayant un effet important sur le maintien des filles selon les élèves (%)..... 129

Figure 86 : proportion de chef.fe.s d'établissements ayant des attentes non prises en compte pour l'intégration du genre (%) 130

Figure 87 : Besoins des filles enquêtées pour leur maintien et leur réussite à l'école (%)..... 131

Figure 88 : Perceptions sur l'efficacité des services offerts en milieu scolaire (%) 133

Figure 89 : Appréciations de la mise en œuvre le modèle de façon holistique (%)..... 134

Figure 90 : Proportion de chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s ayant rencontré des difficultés pour mettre en place les composantes du modèle (%) 135

Figure 91 : composantes du modèle les plus difficiles à appliquer/mettre en œuvre (%)..... 136

Figure 92 : Évaluation de la pérennisation des initiatives intégrant le genre mises en place par votre école (%) 137

Figure 93 : Proportion d'école disposant d'ordinateurs ou matériels technologiques (%)..... 147

Figure 94 : Proportion des chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s affirmant que le niveau de performance des garçons est supérieur à celui des filles au sein de l'école (%)..... 147

Figure 95 : 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 (%) 148

Figure 96 : Proportion de chef.fe.s 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 (%)..... 148

Figure 97 : Proportion de chef.fe.s d’établissements affirmant que les règles sont appliquées régulièrement en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations (%) 149

Figure 98 : Proportion de chef.fe.s d’établissements / enseignant.e.s confirmant l’existence de mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%) 149

Liste des Annexes

Annexe 1 : quelques résultats complémentaires..... 147

Annexe 2 : Questionnaires de collecte des données quantitatives 150

Annexe 3 : Outils de collecte des données qualitatives..... 150

Annexe 4 : Rapport du prétest des outils de collecte des données 150

Sommaire

Liste des figures v
Liste des Annexes x
Sigles et abréviations xii
Résumé 14
Introduction 16
Objectifs de l'étude 17
1 Revue documentaire 18
1.1 Situation de l'éducation au Sénégal 18
1.2 Accès, maintien et réussite scolaire au Sénégal 19
1.3 Éducation des filles au Sénégal : état des lieux et chiffres clés 24
1.4 Politiques éducatives et promotion de l'éducation des filles au Sénégal 26
2 Revue de la littérature sur les CoE 28
2.1 Aperçu des expériences de FAWE sur les Centres d'Excellence au Sénégal 28
2.2 Le modèle du FAWE 30
2.3 Couverture géographique du modèle 31
3 Méthodologie et données 33
3.1 Approche quantitative 33
3.2 Approche qualitative 33
3.3 Développement des outils 34
3.4 Recrutement et formation des agents de terrain 35
3.5 Déroulement de la collecte de données 35
3.6 Traitement et analyse de données 36
4 Présentation des enquêté.es 37
4.1 Répartition des effectifs des élèves par sexe 37
4.2 Répartition des effectifs des enseignant.e.s par sexe 37
5 Résultats 39
5.1 Profil des écoles 39
5.2 Nature des interactions dans les écoles 51
5.3 Initiatives développées 61
5.4 Scolarisation et performances scolaires des filles 63
5.5 Évaluation de l'impact des composantes 73
5.6 Analyse comparative des composantes 83
5.7 Perception et appréciation du modèle 132
5.8 Les conditions de mise à l'échelle du modèle 137
Conclusion 141
Recommandations 143
Bibliographie 145
Annexes 147
Table des matières 151

Sigles et abréviations

ACDI : Agence canadienne pour le développement international

AME : Association des mères d'élèves

AFD : Agence française de développement

APE : Association des parents d'élèves

BFEM : Brevet de fin d'études moyennes

BID : Banque internationale de développement

CCIEF : Cadre de Coordination des Interventions sur l'Éducation des Filles

CEDEAO : Communauté des Etats de l'Afrique de l'Ouest

CEM : Cour d'enseignement moyen

CFEE : Certificat de fin d'études élémentaires

CNEPSCOFI : Comité National des Enseignantes pour la Promotion de la Scolarisation des Filles

CNF : Commission nationale pour la Francophonie

COGES : Comité de gestion des établissements scolaires

EFTP : Education, enseignement et formation technique et professionnelle

FAWE : Forum des éducatrices africaine

FPGL : Fondation Paul Gerin Lajoie

GEEP : Groupe pour l'étude et l'enseignement de la population

IFAN : Institut fondamental d'Afrique Noire

IFEEFA : Initiative femmes-enseignantes et éducation des filles en Afrique

IIPE-UNESCO : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO

ISU : Institut des statistiques de l'Unesco

LARTES : Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales

MEN : Ministère de l'éducation nationale

ODD : Objectif de développement durable

ONG : Organisation non gouvernementale

PAEF : Projet d'Appui à l'Éducation des Filles

PAQUET : Plan stratégique pour l'éducation et la formation

PDEF : Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation

PNUD : Programme des nations unies pour le développement

PSE : Plan Sénégal émergent

PTF : Partenaires techniques et financiers

RDC : République Démocratique du Congo

RNSE : Rapport national sur la situation de l'éducation

STEM : Science de la Technologie, de l'Ingénierie et des Mathématiques

SVT : Sciences de la vie et de la terre

TBS : Taux brut de scolarisation

TIC : Technologies de l'information et de la communication

UCAD : Université Cheikh Anta Diop

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNFPA : Fonds des Nations Unies pour la Population

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

USAID : Organisation des nations unies pour le développement international

VBGMS : Violences basées sur le genre en milieu scolaire

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet sur « le modèle d'écoles sensibles au genre du Forum des Éducatrices Africaines (FAWE) en tant que réponse innovante au défi de l'égalité de genre », mis en œuvre au Burundi, au Mali, en RDC et au Sénégal. Elle vise à produire des connaissances sur les conditions et/ou les modalités par lesquelles le modèle des centres d'excellence peut être mis à l'échelle pour promouvoir l'égalité des sexes et accroitre le succès des filles à l'école. Au Sénégal, l'étude a été réalisée dans dix écoles du premier et du deuxième cycle du secondaire dans les Inspections d'académie de Pikine-Guédiawaye et de Thiès. La méthodologie a combiné l'enquête quantitative et la recherche qualitative. Dans le volet quantitatif, nous avons administré 217 questionnaires dont 179 élèves, notamment des filles bénéficiaires et 38 chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s . Pour ce qui est du volet qualitatif, nous avons réalisé 44 entretiens semi-structurés, 20 récits de vie, 18 focus groups et 40 séances d'observation.

Il ressort globalement des résultats que la mise en œuvre du modèle des Centres d'excellence au Sénégal est principalement axée sur la remédiation scolaire et la formation en TUSEME. Plus spécifique, l'analyse des composantes du modèle montre des variations en termes de consistance et d'impacts. Ainsi, la gestion sensible au genre est centrée sur l'accompagnement des chef.fe.s d'établissement aux enseignant.e.s et sur l'intégration de la pédagogie intégrant le genre. Elle met également en évidence une faible participation des femmes (7,1%) dans les instances de prise de décision des écoles. En outre, il ressort qu'un.e enseignant.e sur deux est formé à la pédagogie sensible au genre tandis que seulement 15,7% d'entre eux disposent de manuels pédagogiques intégrant le genre. Cependant, on note une dynamique positive des enseignant.e.s et des chef.fe.s d'établissement en matière d'incitation des filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologie (97,4%) ou à s'orienter vers les séries scientifiques (83,2%).

S'agissant de l'environnement scolaire, l'étude montre que les écoles enquêtées sont généralement bien équipées avec des toilettes séparées pour les filles et les garçons (98,9%), un accès à l'eau (97,4%), à l'électricité (100,0%) et à une cantine scolaire (74,3%), entre autres. Toutefois, la fréquentation de certains services ou infrastructures est souvent faible, soit en raison du coût élevé (dans les cantines), soit du fait du manque de propreté (52,1%), notamment dans les toilettes. Enfin, l'analyse de la composante sur l'implication de la communauté montre

l’existence d’une diversité d’acteurs avec un rôle de plus en plus important des parents dans l’enrôlement et le maintien des filles à l’école.

Sur l’évaluation de l’impact des composantes, l’étude met en évidence des appréciations positives avec 81,6% des élèves qui considèrent que le modèle a un effet positif sur leur maintien à l’école tandis que globalement, 84,4% l’apprécient positivement. Dans la même perspective, les propos des enquêté.es révèlent que le modèle améliore les conditions d’apprentissage et d’enseignement et soulage les parents face aux charges relatives à l’éducation de leurs enfants. Toutefois, la gestion sensible au genre (55,3%) et la remédiation scolaire (39,5%) sont identifiées comme les composantes qui ont les plus forts impacts sur le maintien et la réussite des filles à l’école.

Enfin, les données qualitatives montrent que la mise à l’échelle du modèle devra passer par la capitalisation des connaissances et des expériences, son appropriation par les acteurs institutionnels et éducatifs et le renforcement/sécurisation du financement. Aussi, la mise en œuvre du modèle de manière holistique garantit plus d’impacts sur le maintien et la réussite des filles à l’école et une transformation durable des pratiques de gestion et de pédagogie intégrant le genre. Pour ce faire, il faudra adapter le modèle aux réalités locales de chaque pays afin de lever les barrières liées aux perceptions et croyances socioculturelles sur le genre.

Introduction

L'éducation est un droit pour tous. Elle fournit aux enfants les connaissances, les compétences et les outils grâce auxquels ils pourront vivre dans la dignité et participer pleinement à la société. Elle constitue en effet l'un des leviers les plus importants pour l'amélioration des conditions économiques, sociales et culturelles d'une nation. Elle fournit des ressources humaines qualifiées capables de répondre aux besoins de développement tout en promouvant la stabilité des pays. Conscients de ces enjeux, plusieurs pays ont initié des programmes en vue d'améliorer leurs systèmes éducatifs et promouvoir l'accès universel des enfants (filles et garçons) à l'éducation conformément aux Objectifs de développement durable (ODD) 4 et 5 et à l'agenda 2030.

Au Sénégal par exemple, le paysage éducatif s'est beaucoup amélioré ces dernières années (Ngom, 2017). Les taux de scolarisation de 2022 au premier cycle (52,1%) et au deuxième cycle (33,7%) du secondaire ont connu des hausses comparativement aux années précédentes. Il en est des taux de réussite aux examens avec 78,38% au brevet de fin d'études moyennes (BFEM) et 51,99% au baccalauréat (RNSE, 2022). Ces résultats pour le moindre encourageants reflètent les efforts du gouvernement sénégalais pour l'amélioration du sous-secteur de l'éducation. En effet, au cours des trois décennies précédentes, le Sénégal a entrepris plusieurs réformes de son système éducatif. Cela s'est traduit, entre autres, par la mise en œuvre du projet gouvernemental de scolarisation des filles en 1995 et l'élaboration du Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF 2000-2010).

Dans la continuité de ces initiatives, le gouvernement a formulé une Lettre de Politique Générale pour le secteur de l'Éducation et la Formation (2012-2025) en vue d'approfondir et de consolider les acquis de la décennie précédente (République du Sénégal, 2013). C'est ainsi que le Plan stratégique pour l'éducation et la formation (PAQUET 2013-2025) a été élaboré en tant que socle de la politique nationale sectorielle conformément à la stratégie d'émergence définie dans le Plan Sénégal Émergent (PSE, 2014). Cependant, malgré ces initiatives, la question du maintien et de la réussite des filles à l'école rencontre encore des difficultés relevant de plusieurs ordres : social, culturel, matériel et psychologique.

En effet, une marge importante de filles est en dehors de l'école et celles qui y accèdent peinent à y rester ou à réussir. Les obstacles majeurs à la base de cette situation se trouvent être, entre autres, la faible prise en compte des conditions sexo-spécifiques des filles et surtout les

violences basées sur le genre en milieu scolaire. Ces dernières se traduisent par un ensemble d'attitudes et de comportements avec des répercussions négatives sur le cursus scolaire des filles et plus globalement sur le système éducatif. Elles entraînent, entre autres conséquences, la dépression, l'isolement, une faible estime de soi, un sentiment d'incompétence, le découragement, des traumatismes émotionnels, psychologiques ou physiques, des grossesses et mariages précoces non souhaités, l'absentéisme, une chute des performances scolaires et finalement, le décrochage scolaire.

Pour venir à bout de ces problèmes, le Forum des éducatrices africaines (FAWE) a développé le modèle des écoles sensibles au genre encore appelé les Centres d'excellence (CoE). Lancé en 1999, ce modèle a été expérimenté dans plusieurs pays dont le Sénégal. Il vise d'une manière générale à éliminer les inégalités de genre en milieu scolaire à travers la création d'un environnement académique, infrastructurel et social prenant en compte les besoins spécifiques des filles en vue de leur maintien et leur réussite dans et par l'éducation.

Ainsi, ce présent rapport consacré au Sénégal est issu d'une étude réalisée dans quatre pays (Burundi, Mali, RDC et Sénégal) dans le cadre du projet de mise à l'échelle du modèle des écoles sensibles au genre pour l'équité et le succès des filles à l'école. Cette étude vise globalement à produire des connaissances sur les impacts du modèle et les conditions de sa mise à l'échelle pour promouvoir l'égalité des sexes et accroître le succès des filles à l'école.

Le rapport est articulé autour de quatre parties essentielles. La première partie est consacrée à une revue documentaire sur la situation de l'éducation des filles au Sénégal et sur le modèle des Centres d'excellence de FAWE. La deuxième partie analyse la mise en œuvre du modèle avec un accent mis sur les composantes développées dans les écoles enquêtées. Quant à la troisième partie, elle analyse les impacts du modèle sur le parcours éducatif des filles (accès, maintien et réussite scolaire), l'amélioration des conditions d'apprentissage et la prise en compte effective du genre dans les pratiques pédagogiques. Enfin, l'étude analyse les conditions de mis à l'échelle du modèle en mettant en avant les facteurs favorables et les barrières.

Objectifs de l'étude

D'une manière générale, l'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 :

- De collecter et d'analyser les données probantes visant à enrichir les connaissances sur le modèle des centres d'excellence du FAWE ;
- D'évaluer l'impact des composantes et caractéristiques du modèle sur l'enrôlement, le maintien et la réussite des filles à l'école ;
- D'analyser les conditions de mise à l'échelle ainsi que les facteurs limitant la généralisation du modèle des centres d'excellence.

1 Revue documentaire

Cette section est dédiée à une analyse documentaire sur la situation de l'éducation des filles au Sénégal et les expériences de FAWE en matière de Centres d'excellence. Ainsi, après une analyse des indicateurs clés du système éducatif sénégalais, l'accent est mis sur une revue de la littérature sur le modèle d'écoles sensibles au genre.

1.1 Situation de l'éducation au Sénégal

L'éducation constitue aujourd'hui un des secteurs prioritaires de développement et d'amélioration de la situation économique, sociale et culturelle d'un pays. Elle contribue de manière significative à la formation de ressources humaines en vue de répondre aux besoins de développement et de réduire la pauvreté et les inégalités sociales. C'est dans cette perspective que s'inscrit le Sénégal. En effet, depuis plus d'une décennie, l'État du Sénégal fait du capital humain un ressort essentiel de sa trajectoire d'émergence afin de diversifier son économie, de développer l'harmonie sociale et la stabilité politique (République du Sénégal et AFD, 2018). Cette orientation stratégique définie dans l'Axe II du Plan Sénégal Émergent (PSE) accorde un rôle majeur au secteur de l'éducation et de la formation en général (République du Sénégal, 2014). C'est dans cette optique que le pays s'est doté d'une politique sectorielle de l'éducation et de la formation qui s'incarne dans le Programme d'amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF).

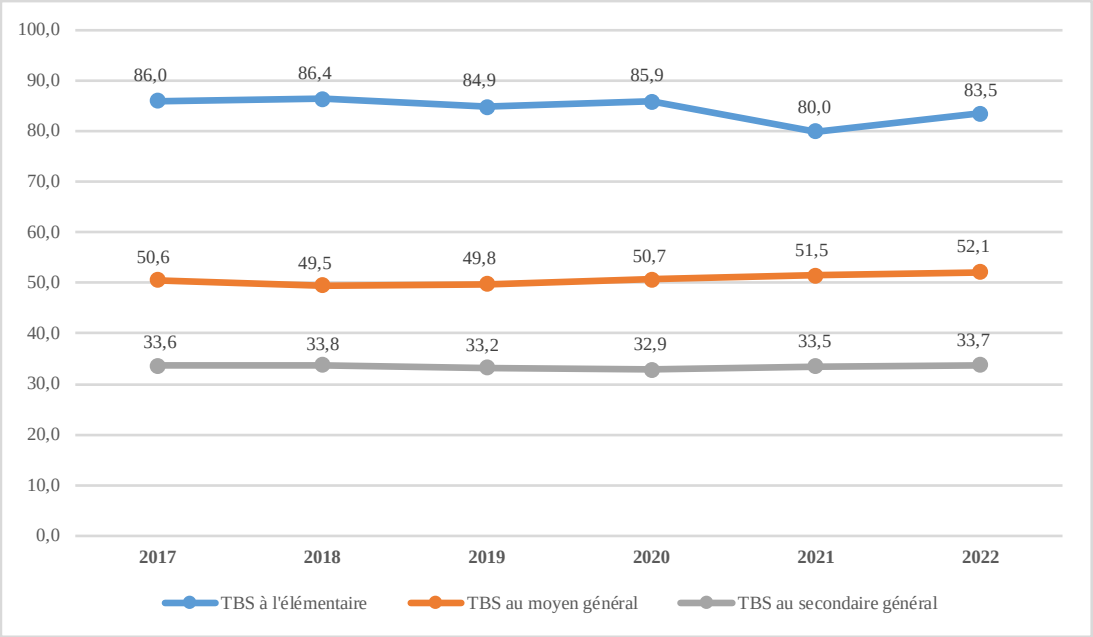
Le PAQUET-EF couvre la période 2012-2025 et vise à approfondir et à consolider les acquis du secteur éducatif et à réajuster les options éducatives en fonction des dynamiques observées au plan national et international (République du Sénégal, 2013). Cependant, comme dans

beaucoup d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, le secteur éducatif sénégalais est encore confronté à des contraintes systémiques et structurelles qui se traduisent par une perturbation des enseignements/apprentissages, une baisse du niveau performance des élèves qui s'accentue au fur et à mesure qu'on avance dans le système éducatif et la persistance d'inégalités de genre en milieu scolaire. Ces différents facteurs sont perceptibles à travers l'appréciation des indicateurs clés d'éducation (accès, maintien/achèvement, réussite, etc.) et l'analyse de la situation de l'éducation des filles en lien avec les efforts de financement et de valorisation des données probantes et des innovations dans le secteur éducatif.

1.2 Accès, maintien et réussite scolaire au Sénégal

Dans cette section consacrée au Sénégal, l'analyse sur les tendances des principaux indicateurs de l'éducation met l'accent sur l'accès, le maintien ou l'achèvement et la réussite scolaire. Les données mobilisées sont issues du dernier recensement scolaire dont l'évaluation couvre la période allant de 2017 à 2022 (RNSE, 2022). L'analyse des résultats met en évidence une variation des indicateurs dépendamment du niveau d'enseignement. Ainsi, l'analyse du Taux brut de scolarisation (TBS) révèle une évolution en dents de scie au cours des cinq précédentes années (Figure 1). En effet, dans le cycle élémentaire de l'enseignement général, le TBS est passé de 86,0% en 2017 à 83,5% en 2022 avec une baisse de six points (80,0%) enregistrée en 2021. À l'inverse, dans le cycle moyen général, la courbe d'évolution du TBS a connu une hausse de 1,5% en passant de 50,6% en 2017 à 52,1% en 2022. Quant au cycle secondaire, le TBS a presque stagné sur les cinq années considérées (33,6% en 2017 et 33,7% en 2022) avec une légère baisse enregistrée en 2019 (33,2%) et en 2020 (32,9%).

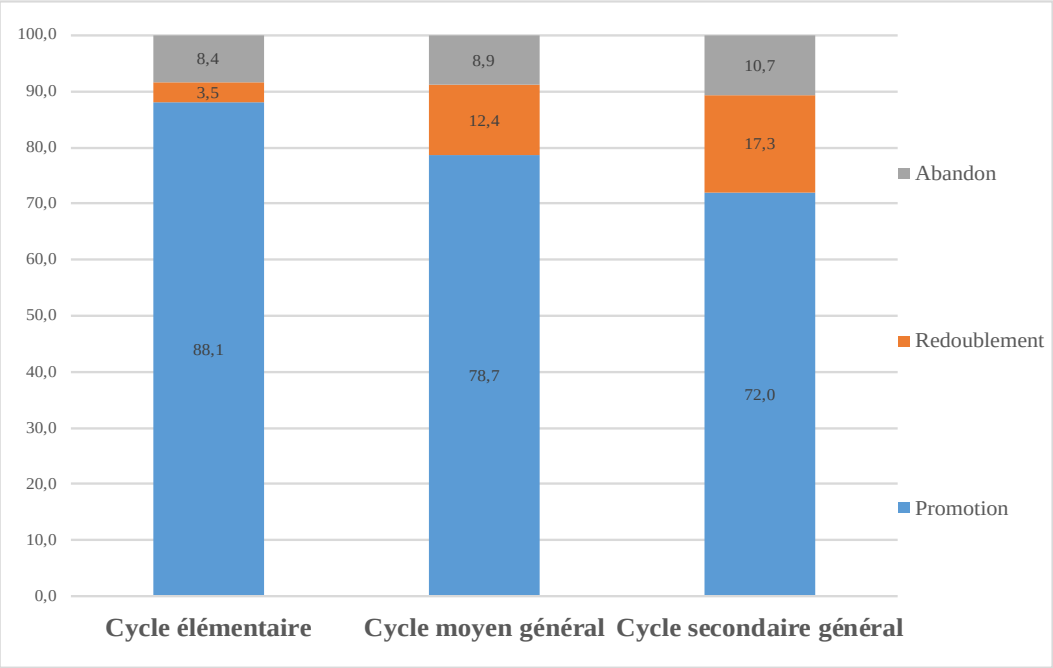
Figure 1 : Évolution du TBS de l'enseignement général de 2017 à 2022 (%)



Source : calculs des auteurs à partir des données de recensements scolaires de 2017 à 2022

L'analyse de l'évolution du TBS met en évidence une dynamique globalement positive de l'accès à l'école au Sénégal. Cette dynamique se traduit dans les résultats scolaires des élèves, en particulier dans le cycle élémentaire où près de neuf élèves sur dix (88,1%) sont passés en classe supérieure en 2021 (Figure 2). Dans le premier et le second cycle du secondaire, cette proportion est respectivement de 78,7% et 72,0%. Inversement, le taux de redoublement est plus élevé dans le secondaire où il est de 12,4% au premier cycle et 17,3% au second cycle. Dans le cycle élémentaire, seulement 3,5% des élèves ont redoublé. Dans le même temps, le taux d'abandon connaît une tendance similaire que celui de redoublement.

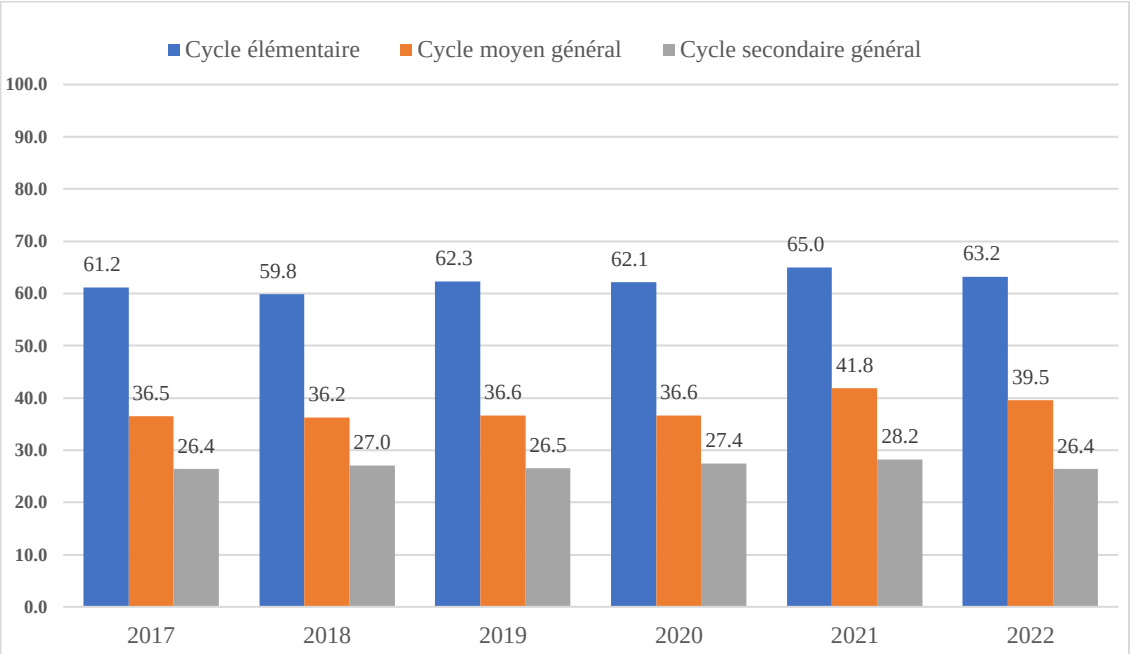
Figure 2 : Flux scolaire dans l'enseignement général en 2021 (%)



Source : Calcul des auteurs à partir du recensement scolaire 2022-DPRE/MEN

Quant au taux d'achèvement scolaire, on note une évolution en dents de scie avec une baisse progressive au fur et à mesure que l'on avance dans les différents ordres du système éducatif. Ainsi, dans le cycle élémentaire de l'enseignement général, il est passé de 61,2% en 2017 à 63,2% en 2022, avec un pic de 65,0% en 2021 (Figure 3). La même tendance est notée dans le premier cycle du secondaire avec une évolution stagnante autour de 36% entre 2017 et 2029 avant de passer à 41,8% en 2021 puis 39,5% en 2022. Pour ce qui est du second cycle du secondaire, le taux d'achèvement scolaire est de 26,4% en 2017 et 2022. Toutefois, il a connu une faible évolution entre 2019 (26,5%) et 2021 (28,2%).

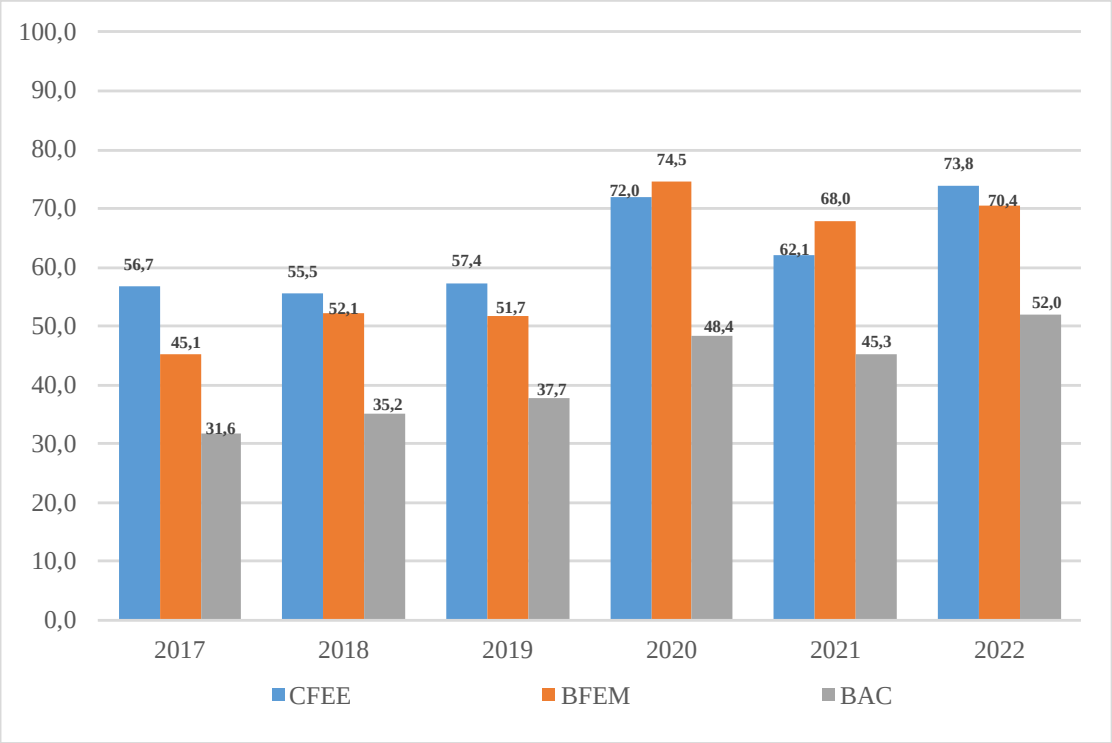
Figure 3 : Taux d'achèvement scolaire de l'enseignement général de 2017 à 2022 (%)



Source : calculs des auteurs à partir des données de recensements scolaires de 2017 à 2022

Contrairement à l'achèvement scolaire, le taux de réussite aux examens de fin de cycle connaît globalement une tendance haussière, quel que soit le cycle. En effet, le taux de réussite à l'examen du Certificat de fin d'études élémentaires (CFEE) est passé de 56,74% en 2017 à 73,80% en 2022 (Figure 4). Pour le Brevet de fin d'études moyennes (BFEM), ces proportions sont respectivement de 45,10% et 70,38% pour les mêmes périodes, avec un pic de 74,51% en 2020. Concernant le baccalauréat (BAC), le taux de réussite a évolué de 31,60% en 2017 à 51,99% en 2022. Enfin au niveau national, on note une forte évolution du taux de réussite aux examens au cours des trois dernières années. Cela s'explique par la multiplication et la diversification des initiatives/interventions de l'État et ses partenaires de l'éducation (PTF et société civile) pour le renforcement de la résilience du système éducatif dans un contexte marqué par la pandémie de la Covid-19.

Figure 4 : Évolution du taux de réussite aux examens de fin de cycle de 2017 à 2022 (%)



Source : calculs des auteurs à partir des données de recensements scolaires de 2017 à 2022

Les analyses ci-dessus montrent globalement une amélioration de l'accès à l'éducation, en particulier dans le cycle élémentaire et, dans la moindre mesure, au premier cycle du secondaire. Cette tendance s'explique essentiellement par un contexte politique et sécuritaire favorable et les efforts conjugués de l'État du Sénégal[1] et ses partenaires de l'éducation à travers des programmes éducatifs tels que la SCOFI, le programme « 1000 filles » de Plan international, le « Modèle des écoles sensibles au genre » du FAWE ou encore le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET).

Toutefois, les études du LARTES en montrent que les performances scolaires des élèves, notamment en lecture, en culture générale et en mathématique, sont fortement tributaires au milieu de résidence de ces derniers. Elles baissent significativement entre la ville de Dakar, les centres urbains régionaux et le milieu rural (Cissé, Moussa, Lô et al., 2021). Cela traduit l'existence de disparités persistent entre le milieu de résidence, mais aussi entre les cycles ; disparités qui s'accentuent au fur et à mesure que l'on avance dans le système éducatif. Ainsi,

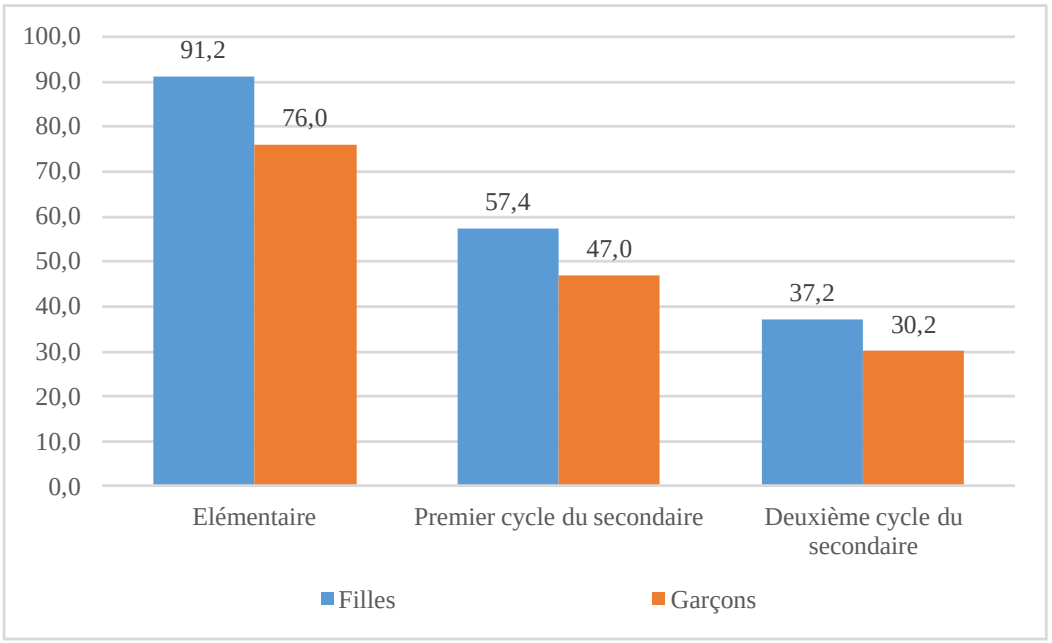
[1] À travers l'effort d'application de la loi N° 2004-37 du 3 décembre 2004 qui stipule l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 7 à 16 ans.

on note une baisse progressive du taux d'achèvement dans le second cycle du secondaire. En outre, ces disparités varient également selon les sexes.

1.3 Éducation des filles au Sénégal : état des lieux et chiffres clés

En analysant l'évolution des TBS de l'enseignement général en fonction du sexe, on observe des disparités en faveur des filles, quel que soit le cycle. Cet état de fait traduit les effets positifs des initiatives et programmes de promotion de l'éducation des filles au Sénégal. Cependant, l'écart se resserre au fur et à mesure que l'on avance dans le système éducatif. Pour l'année 2022 par exemple, le taux brut de scolarisation à l'élémentaire est plus élevé chez les filles (91,2%) que chez les garçons avec 76,0% (Figure 5). Dans le cycle moyen général, ce taux est de 57,4% pour les filles contre 54,0% pour les garçons. Quant au cycle secondaire, le TBS des filles est de 37,0% contre 30,2% chez les garçons. En outre, on note une baisse considérable du TBS entre les cycles, quel que soit le sexe.

Figure 5 : Variation du taux brut de scolarisation selon le sexe en 2022 (%)

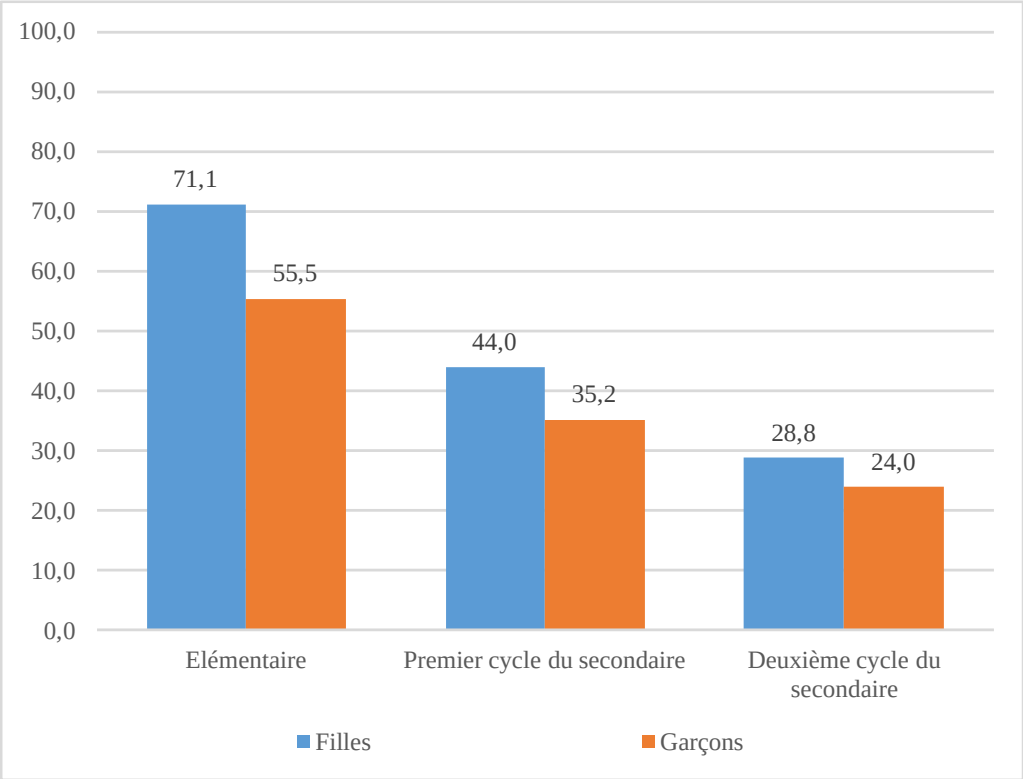


Source : calculs des auteurs à partir des données de recensements scolaires de 2022

La réduction de l'écart entre les filles et les garçons se traduit également dans le taux d'achèvement scolaire. Mieux encore, elle se renforce à mesure que l'on avance dans le système éducatif. En effet, dans le cycle élémentaire, le taux d'achèvement scolaire des filles en 2022 est de 71,1% contre 55,5% chez les garçons. Dans le premier cycle du secondaire, ce taux est

de 44,0% chez les filles tandis que chez les garçons, il est de 35%. Au deuxième cycle du secondaire, le taux d'achèvement scolaire des filles est inférieur au tiers (28,8%) contre seulement 24,0% pour les garçons.

Figure 6 : Variation du taux d'achèvement scolaire selon le sexe en 2022 (%)



Source : calculs des auteurs à partir des données de recensements scolaires de 2022

En outre, les filles sont généralement plus exposées aux violences basées sur le genre en milieu scolaire (VBGMS). En 2022, 53,0% des cas de violences sexuelles dans le cycle élémentaire sont commis sur des filles (Tableau 1). Cette proportion est respectivement de 94,5% dans le premier cycle du secondaire et 90,5% au deuxième cycle du secondaire. Elles sont également affectées par d'autres formes de violence (physique, verbale, symbolique, etc.) qui peuvent constituer une entrave à leur maintien et à leur réussite scolaire.

Tableau 1 : Pourcentage de cas de violences commis sur des filles en milieu scolaire en 2022

	% de filles parmi les victimes de violence sexuelle	% de filles parmi les victimes d'autres formes de violence
Élémentaire	53,0	57,2
Premier cycle du secondaire	94,5	63,6
Deuxième cycle du secondaire	90,5	79,7

Source : Recensement scolaire 2022-DPRE/MEN

Ainsi, il apparaît que même si des améliorations sont notées en matière d'accès des filles à l'école, leur maintien dans le système éducatif demeure un défi majeur. Cet état de fait traduit la persistance d'inégalités de genre telles que les mariages et les grosses précoces. D'ailleurs, le rapport des observatoires sur les grossesses chez les adolescentes en milieu scolaire fait mention de 1356 grossesses recensées en 2019 chez les filles âgées de 13 à 19 ans (GEEP et UNFPA, 2019). Dans la même perspective, le rapport national sur la situation de l'éducation indique que 105 filles à l'élémentaire et 722 au premier cycle du secondaire ont été victimes de grossesses précoces en 2022. Selon le même rapport, le nombre de filles victimes de mariages précoces est de 1332 à l'élémentaire et 997 au premier cycle du secondaire (RNSE, 2022, version provisoire).

1.4 Politiques éducatives et promotion de l'éducation des filles au Sénégal

Ayant compris l'importance et l'enjeu de l'éducation des filles pour l'amélioration des conditions de vie de sa population, le gouvernement sénégalais s'est très tôt engagé dans la promotion de leur éducation à travers la mise en œuvre du projet gouvernemental de scolarisation des filles en 1995 ; un programme soutenu par la Banque Mondiale, l'UNICEF, l'ACDI, l'UNESCO, le PNUD, etc. Dans la même perspective, au début des années 2000, l'État du Sénégal s'est doté d'un programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF 2000-2010). Ce programme s'inscrit globalement dans la politique gouvernementale de réduction de la pauvreté à travers l'amélioration de l'accès aux services sociaux de base, en particulier l'accès à une éducation et à une formation de qualité. Il fixe les objectifs, les indicateurs de performances et les moyens financiers nécessaires à l'expansion et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et du système de gestion du secteur (République du Sénégal, 2003).

Dans la continuité de ces politiques et initiatives, le Projet d'Appui à l'Éducation des Filles (PAEF) est conçu en 2010 comme une expérience-pilote de promotion de la scolarisation des

filles. Il s'inscrit dans le cadre des objectifs du Programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF) à savoir la généralisation de l'enseignement élémentaire et l'amélioration de l'accès et du maintien des filles à l'école à tous les niveaux. Ainsi, il apparaît que la promotion de l'éducation des filles a été prise en compte assez tôt dans les politiques éducatives du Sénégal. Cet élan s'est renforcé avec le Plan Sénégal Émergent (PSE) qui vise, en son axe 2, à créer « l'école de la seconde chance ».

En effet, à travers le PSE en tant que document de politique générale et d'orientation stratégique, l'éducation et la formation sont envisagées comme un moyen « d'offrir des possibilités équitables à tous les enfants, en prenant en compte les disparités sociales, régionales, de genre, et dans la répartition des infrastructures et des personnels d'encadrement » (PSE, 2014 : 77). À cet effet, l'accent est mis sur les sciences et techniques dans le cycle fondamental et les lycées. C'est ainsi qu'un Plan stratégique pour l'éducation et la formation (PAQUET 2013-2025) a été élaboré en tant que cadre d'opérationnalisation de la politique éducative pour la période 2012-2025 (République du Sénégal, 2013). Ce dit plan est axé sur dix orientations stratégiques dont l'amélioration de la qualité des enseignements et de l'apprentissage, le renforcement de l'utilisation des TIC dans les enseignements ou encore la valorisation des résultats de la recherche et l'accès à la technologie, entre autres.

La mise en œuvre de ces différentes politiques a permis au Sénégal d'enregistrer des avancées en matière d'éducation des filles. Le taux brut de scolarisation des filles à l'élémentaire a augmenté de 4,3% entre 2013 et 2018 (RNSE, 2018). Dans le même ordre d'idées, le rapport d'évaluation de la première phase du PAQUET (2013-2015) indique que le TBS de 2015 à l'élémentaire a augmenté de près de 20% par rapport à l'année 2000 où il était de 68%. Le même rapport indique une amélioration de l'équité de genre en faveur des filles et une parité atteinte pour la première fois (1,02) dans le deuxième cycle du secondaire général (République du Sénégal, AFD, 2018).

Cependant, des défis persistent encore quant au maintien et la réussite scolaire des filles. Selon l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU), le Sénégal fait partie des cinq pays qui affichent le plus faible taux brut de scolarisation des filles avec 87,9% (ISU, 2020). Par ailleurs, le rapport d'évaluation de la première phase du PAQUET souligne que jusqu'en 2017, l'orientation des élèves, notamment des filles, dans les séries scientifiques se trouve en deçà des objectifs. En outre, le rapport ajoute que la disponibilité des données statistiques et le niveau réduit de rationalisation de gestion des ressources humaines ne permettent pas d'assurer un pilotage du

système de manière efficace, notamment dans l'utilisation des données produites pour un suivi-évaluation et un ajustement stratégique permanents (République du Sénégal, AFD, 2018).

Plus globalement, des disparités entre les sexes par rapport aux taux d'achèvement et de réussite scolaires persistent en défaveur des filles. Elles résultent assez souvent du phénomène des mariages des filles à l'âge pubère, menaçant ainsi leur instruction et leur réussite à l'école. Dans la même logique de catégorisation, les grossesses non désirées et précoces sont non négligeables dans les causes d'abandon scolaire des filles. Car, pour la grande majorité des écolières, la grossesse signifie la fin de leurs chances d'éducation en raison de la stigmatisation, la non-prise en charge familiale ou d'un accompagnement de l'école ou encore d'un manque de moyens (Thioye, 2015). Ces constats mettent en évidence la nécessité des renforcer les initiatives en faveur de l'élimination des inégalités de genre en milieu scolaire par la création d'un cadre d'enseignement et d'un environnement d'apprentissage qui tiennent compte des conditions spécifiques des filles en vue de leur maintien et de leur réussite scolaire.

2 Revue de la littérature sur les CoE

Le Forum des Éducatrices Africaines (FAWE) a eu également à initier, parmi d'autres interventions, le modèle d'écoles sensibles au genre à travers son programme intitulé « Centre d'Excellence » depuis 1999. Des résultats encourageants ont été notés, mais qui restent à être consolidés. Par ailleurs, le Cadre de Coordination des Interventions sur l'Éducation des Filles (CCIEF) a été créé en 2006 afin d'apporter plus de synergie et de visibilité aux actions et interventions de l'État et des partenaires. Il s'agit pour le système éducatif d'aller ensemble avec les mêmes objectifs de permettre aux filles d'accéder à l'école, de s'y maintenir et de réussir. Dans cette même lancée, d'autres initiatives ont été prises par diverses institutions/organisations telles que le Comité National des Enseignantes pour la Promotion de la Scolarisation des Filles (CNEPSCOFI) dans le cadre du projet SCOFI appuyé par l'UNICEF, la Banque Mondiale, l'UNESCO, l'USAID, etc.

2.1 Aperçu des expériences de FAWE sur les Centres d'Excellence au Sénégal

Dans l'optique de « promouvoir l'éducation des jeunes filles en Afrique Subsaharienne » (FAWE, 2022), le Forum des éducatrices africaines (FAWE) a initié les Centres d'Excellence en tant que modèle d'écoles intégrant la dimension genre. Lancé en 1999 sous forme de programme, ce modèle entend éliminer les inégalités relatives au genre dans l'espace scolaire

(FAWE, 2005) et créer un environnement académique, social et physique prenant en compte les besoins spécifiques des filles en vue de leur maintien et leur réussite à l'école. Il se présente de ce fait comme un outil de transformation et d'amélioration des pratiques éducatives et de la participation des jeunes filles dans l'éducation. Il repose sur cinq dimensions articulées autour de la gestion, de la pédagogie, du matériel d'apprentissage, de l'environnement scolaire et de l'implication de la communauté dans l'éducation.

Au Sénégal, l'expérience des Centres d'Excellence ou écoles sensibles au genre se traduit par une diversité d'initiatives et programmes portés par l'État ou des partenaires de l'éducation tels que UNESCO, Plan international, entre autres. Parmi ces programmes, on peut citer :

- Le programme SCOFI qui a appuyé 13 288 filles en fournitures scolaires, en vêtements et en médicaments en 2002,
- Le concours « Miss Maths, Miss Science » lancé en 2011 par le ministère de l'Éducation nationale pour encourager les filles à s'intéresser davantage aux séries scientifiques,
- Le programme de bourses d'excellence de la CEDEAO destinées aux filles brillantes dans les séries scientifiques et issues de familles défavorisées,
- La formation en planification de l'éducation sensible au genre initiée par l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIPE-UNESCO Dakar) en 2021 au profit des cadres et gestionnaires nationaux des ministères de l'Éducation impliqués dans la formulation, la planification et la mise en œuvre de politiques et plans d'éducation.

En plus de ces initiatives, les interventions de FAWE ont permis de renforcer les capacités des acteurs de l'éducation, de mettre à leur disposition des outils d'apprentissage sensible au genre et d'équiper des écoles Centres d'excellence. C'est ainsi que FAWE Sénégal a doté des Centres d'excellence en matériels (tables-bancs, latrines, etc.). Le Forum a également développé un programme intégré d'alimentation scolaire et de nutrition. En outre, en 2021, des travaux de construction et de réhabilitation de salles de classes et de latrines avec système d'adduction d'eau ont été entamés dans différentes écoles. Ce programme a permis d'achever 23 salles de classe équipées (tables-bancs et bureaux-maitres) et 10 latrines séparées pour les filles et les garçons. En plus de ces initiatives, FAWE a entrepris des mesures incitatives pour augmenter l'accès des filles à l'éducation, à l'enseignement et à la formation technique et professionnelle (EFTP) et la mise en place de programmes de développement des compétences. Dans ce sens, on peut citer, entre autres initiatives :

- La formation en genre des rédacteurs/rédactrices des supports de curricula et des enseignants/enseignantes chargé(e)s de l'expérimentation ;
- L'élaboration d'un guide de formation et d'un manuel de l'enseignant sur l'intégration de la dimension genre dans les référentiels de formation des enseignant.e.s ;
- La création des clubs d'excellences en septembre 2001 grâce au soutien de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Commission nationale pour la Francophonie (CNF) ;
- L'octroi de bourses scolaires aux élèves, notamment des filles issues de familles démunies et qui excellent dans les matières scientifiques ;
- L'installation de clubs TUSEME (« exprimons-nous sans gêne » en Swahili) dans plusieurs établissements scolaires à Dakar, Thiès, Saint-Louis, etc.

Enfin, le modèle des écoles sensibles au genre du FAWE promeut un environnement d'apprentissage favorable à l'épanouissement des élèves (aussi bien les filles que les garçons) et à l'élimination de toute forme de discrimination pouvant constituer une entrave au maintien et à la réussite des filles à l'école. Cependant, malgré la diversification des interventions/innovations, il est à noter que les inégalités entre les sexes et les stéréotypes de genre continuent d'entraver l'autonomisation des filles et leur réussite dans et par l'éducation.

2.2 Le modèle du FAWE

Lancé en 1999 par un groupe de femmes leaders africaines, le modèle des Centres d'excellence du FAWE a été progressivement introduit dans plusieurs pays comme le Burkina Faso, le Kenya, le Tchad, le Sénégal et plus récemment en RDC, au Mali et au Burundi. À travers ce modèle, le FAWE vise à transformer des écoles ordinaires en écoles sensibles au genre en vue d'offrir aux filles et aux garçons une éducation de qualité en accordant une attention particulière aux dimensions physiques, académiques et sociales de l'éducation[2].

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le modèle s'articule autour de cinq (05) dimensions réparties en huit (08) composantes. Ces composantes ont pour finalité d'améliorer le rendement scolaire et les résultats des filles, d'augmenter leur taux de rétention à l'école, d'adapter les infrastructures et les matériels d'apprentissage aux conditions spécifiques des filles en y intégrant la dimension genre, entre autres. Toutefois, les expériences de mise en œuvre des Centres d'excellence diffèrent selon les pays. Au Sénégal, le modèle a été développé

[2] https://fawe.org/fr/nos-programmes/les-interventions/centres-dexcellence-ecoles-sensible-au-genre/

de manière fragmentaire, suivant les ressources disponibles et les besoins prioritaires en matière d'intégration du genre. De ce fait, la capitalisation du modèle sera centrée sur les interventions et initiatives développées dans les écoles bénéficiaires.

2.3 Couverture géographique du modèle

La couverture géographique du modèle est appréciée à travers le niveau d'intervention. Dans cette logique, les propos des enquêté.es montrent que le modèle des Centres d'excellence du FAWE a une couverture nationale, avec des actions relevées dans les différentes régions du Sénégal comme l'a noté cette enquêtée :

> « *FAWE est dans toutes les régions, nous demandons à nos points focaux de faire tout ce que nous leur recommandons. Parfois, on convoque les points focaux des régions en séminaire ici pour une formation et un renforcement de capacité. C'est ce qui nous permet d'expérimenter ce modèle. À Pikine-Guédiawaye, FAWE intervient dans plusieurs projets. Nous avons le projet STEM (Science de la Technologie, de l'Ingénierie et des Mathématiques) de la BID au niveau de 3 établissements. Cependant, il faut savoir que le projet se limite seulement dans les collèges et au Lycée à partir de la seconde. Nous avons aussi comme projet IFEEFA et nous avons également les centres d'excellence où nous avons développé la pédagogie sensible au genre, le TUSEME, la formation de chefs d'établissement, d'enseignants et d'élèves et la mise en place des cellules de sciences dans les établissements. Ainsi, à travers ces clubs, on parvient à toucher beaucoup d'élèves* » (femme, actrice locale, point focal FAWE).

Toutefois, même si FAWE intervient dans plusieurs régions, ses actions sont centrées dans les Académies de Pikine-Guédiawaye et de Thiès qui se présentent ainsi comme ses principales zones d'intervention. En effet, dans ces localités, FAWE développe une diversité de programmes tels que le TUSEME, les STEM (Science de la Technologie, de l'Ingénierie et des Mathématiques), ou encore IFEEFA (Initiative femmes-enseignantes et éducation des filles en Afrique). Dans les régions, les initiatives de FAWE dans le cadre des Centres d'excellence s'intègrent dans les interventions du ministère de l'Éducation Nationale.

> « *Pour le modèle de l'intégration de la dimension genre, au niveau de tous les établissements du Sénégal du préscolaire en passant le programme élémentaire, le programme moyen et le programme secondaire, toutes les écoles intègrent la dimension par degré. Maintenant au niveau des collèges, tous les établissements ont des cellules genres donc le maillage est national* » (femme, 52 ans, actrice institutionnelle).

Il ressort des propos ci-dessus que la mise en œuvre du modèle des Centres d'excellence s'inscrit en droite ligne avec la politique générale du MEN dont l'ambition est d'intégrer progressivement la dimension genre en milieu scolaire.

3 Méthodologie et données

L'étude repose sur une méthodologie mixte, avec une combinaison de l'approche quantitative et de la recherche qualitative. Cette approche méthodologique a été harmonisée pour l'ensemble des pays en utilisant les mêmes outils de collecte des données quantitatives et qualitatives.

3.1 Approche quantitative

Le volet quantitatif a consisté à administrer des questionnaires aux chef.fe.s 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 et 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, 38 chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s et 179 élèves ont été enquêté.es au Sénégal. Par ailleurs, le volet quantitatif inclut l'étude coût-efficacité dont l'objectif était d'évaluer les ressources mobilisées pour la mise en œuvre du modèle dans les différentes écoles. Un questionnaire conçu à cet effet a été administré à l'antenne nationale de FAWE-Sénégal.

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 (20) 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 (44) ont ciblé les chef.fe.s d'établissement, les enseignant.e.s et les acteurs institutionnels. Un guide d'entretien a été élaboré pour chaque cible. Quant aux focus group (18 au total), ils ont été réalisés avec des filles bénéficiaires (06), des garçons non bénéficiaires (07) et des associations de parents d'élèves (4 APE et 1 AME). Pour chaque cible, une grille de discussion a été élaborée. Enfin, les observations (40 séances) ont été réalisées dans le but d'apprécier le niveau de prise en compte du genre dans les pratiques d'enseignement en classe, l'environnement physique des écoles et les interactions en classe et dans l'enceinte des établissements. Pour ce faire, une grille d'observation a été conçue.

3.3 Développement des outils

Les outils de collecte des données sont conçus de manière harmonisée afin de comparer les impacts du modèle et son degré de mise en œuvre dans les quatre pays. Les questionnaires ont été numérisés en vue de la collecte des données à l'aide du logiciel CommCare. L'enquête de terrain a été réalisée en français et/ou en langues locales en fonction des enquêté.es. Ainsi, le nombre d'enquêtés est réparti comme suit en fonction de l'approche méthodologue.

Tableau 2 : Récapitulatif des effectifs enquêtés au Sénégal

Approches méthodologiques	**Outils de collecte**	**Effectifs des enquêté.es**
Volet quantitatif	Questionnaire-école	38
	Questionnaire-élève	179
Volet qualitatif	Récit de vie	20
	Entretien semi-structuré	44
	Focus group de discussion	18
	Observation	40
Total individus enquêtés (**hors observations**)	-	**299**

Source : Données d'enquêtes : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Le questionnaire « école » a été adressé aux directeurs/directrices 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 (i) les indicateurs de prise en compte du genre dans la gestion administrative et les budgets, (ii) les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique, (iii) les mesures incitatives pour la scolarisation des filles et leur participation dans les sciences, mathématiques et technologies et enfin l'implication des communautés, entre autres. Le questionnaire « élèves » a porté sur le vécu des filles bénéficiaires en matière d'accès, de rétention et de réussite, sur l'appréciation et l'importance accordée aux composantes du modèle mais également sur 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.fe.s d'établissement et des informateurs clés. Ils ont globalement porté sur (i) les expériences de mise en œuvre du modèle, (ii) son niveau d'appropriation par les acteurs, (iii) ses impacts sur le maintien et la réussite des filles à l'école, (vi) le niveau d'appréciation des composantes développées, (v) les barrières à la mise en œuvre des composantes ainsi que 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 entre les élèves (filles et garçons) et entre les élèves et les enseignant.e.s ainsi que les modalités d'application de la pédagogie sensible au genre.

3.4 Recrutement et formation des agents de terrain

L'enquête a été réalisée par des équipes mixtes avec une expérience de plusieurs années dans la conduite d'enquête qualitative et quantitative et un niveau d'études de master. Ils ont été recrutés à partir du répertoire du LARTES puis formés pendant deux jours. Cette formation a été très pratique pour permettre aux enquêteurs de s'approprier de la méthodologie et des instruments de collecte des données. Elle a été axée sur trois volets.

D'abord, il s'agissait de présenter les objectifs du projet, les résultats attendus et les groupes cibles. Ensuite, nous avons procédé à l'initiation aux outils de collecte. Enfin, nous avons réalisé des exercices pratiques à travers le maniement de la tablette, la familiarisation avec l'application CommCare pour la collecte des données quantitatives et des simulations avec les outils qualitatifs (guide d'entretien semi-structuré, guide de récit de vie, guide de focus group). À la suite de la formation et du test des outils, les enquêteurs ont été déployés sur le terrain par binôme mixte pour la collecte des données.

3.5 Déroulement de la collecte de données

Cette étude a été réalisée avec l'appui du bureau national de FAWE qui a mis à notre disposition la liste des écoles bénéficiaires du programme ainsi que la liste des points focaux du programme

dans les différentes écoles. Ces derniers ont facilité l'accès aux écoles et la recherche des anciennes bénéficiaires du modèle. Par ailleurs, l'étude a été conduite en étroite collaboration avec les Inspections d'Académie et de l'Éducation de Thiès et de Pikine Guédiawaye. Ce qui a grandement facilité la collecte des données auprès des différents acteurs.

Toutefois, la collecte des données a coïncidé avec la période des évaluations de fin d'année scolaire qui mobilisaient aussi bien les élèves que les enseignant.e.s. Ainsi, plusieurs rendez-vous ont été repoussés ou annulés. Pour pallier cette contrainte, il était nécessaire de s'adapter au calendrier des écoles. Cela a entrainé un rallongement de la période de collecte des données qui s'est poursuivie au mois de juillet. Par ailleurs, il a été difficile de retrouver certain.es chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s qui ont participé à la mise en œuvre du programme, et qui ont été par la suite affectés dans d'autres localités. Notons également que les écoles ne disposaient pas toujours de bases de données exhaustives sur les bénéficiaires du programme. Ainsi, pour les retrouver, il fallait passer dans les salles de classe afin de les identifier. S'agissant des anciennes bénéficiaires, notamment pour la réalisation des récits de vie, nous avons dû utiliser la technique de boule de neige en demandant aux premières filles enquêtées de nous mettre en relation avec leurs anciennes camarades. Cette stratégie a été efficace. Elle a permis d'identifier les réseaux d'anciennes bénéficiaires et de reconstituer les impacts du modèle des Centres d'excellence sur leurs trajectoires éducatives et professionnelles. Ces anciennes bénéficiaires ont majoritairement reçu des composantes du modèle autour des années 2004, c'est-à-dire durant les cinq premières années du modèle lancé en 1999.

L'enquête a été réalisée dans dix écoles bénéficiaires du modèle des Centres d'excellence situées dans les inspections d'académie de Pikine Guédiawaye (5 écoles, dont 2 lycées et 3 collèges) et de Thiès (3 lycées et 2 collèges). Elle a eu lieu en mai et juillet 2023 et a été assurée par des assistant.es de recherche qui ont séjourné dans les écoles pour rencontrer les différents acteurs ciblés. Dans chaque école enquêtée, un binôme constitué d'une femme et d'un homme a assuré la réalisation de la collecte des données qualitatives et quantitatives. Les données quantitatives ont été collectées à l'aide de tablettes.

3.6 Traitement et analyse de données

Elles ont ensuite été exportées sur Excel puis importées sur STATA 17 pour les besoins d'apurement et du traitement. Les analyses ont permis de sortir des tableaux en tri à plat et tri croisés et des figures sur les principaux résultats de l'étude. Pour ce qui est des données

qualitatives, les corpus ont été enregistrés puis retranscrits. Ils ont été importés sur NVIVO 14 et encodés sur la base d'une grille d'analyse conçue au préalable à cet effet. Les requêtes ont permis de faire sortir des verbatims. Cela a permis de faire une analyse itérative des résultats en combinant les données qualitatives et quantitatives. De même, les verbatims ont permis rendre fidèlement compte les propos des acteurs et de mettre en avant les résultats les plus saillants.

4 Présentation des enquêté.es

Cette partie est consacrée à la présentation des enquêté.es. Elle est constituée de deux sous points à savoir la présentation des élèves et celle des enseignant.e.s.

4.1 Répartition des effectifs des élèves par sexe

L'analyse des statistiques descriptives des effectifs des élèves met en évidence une variation selon le sexe (Tableau 3). En effet, le nombre moyen d'élèves filles par école enquêtée est de 681,7 avec une variation allant de 591 à 730 élèves par école. Chez les garçons, le nombre moyen d'élèves par école tourne autour de 522,7, avec un minimum de 441 et un maximum de 568. Les données du Tableau 3 corroborent les tendances nationales du système éducatif sénégalais marquées par une prédominance des effectifs des filles, quel que soit le niveau d'enseignement. En 2022 par exemple, le TBS des filles au premier cycle du secondaire (57,4%) était supérieur de 10,4% à celui des garçons (47,0%) indique le dernier rapport national sur la situation de de l'éducation.

Tableau 3 : Statistiques descriptives des effectifs d'élèves

	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Élèves filles	681,7	78,6	591	730
Élèves garçons	522,7	70,9	441	568

Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

4.2 Répartition des effectifs des enseignant.e.s par sexe

Le nombre moyen d'enseignant.e.s dans les écoles enquêtées tourne autour de 37,0 avec un écart-type de 25,5. Ce nombre varie considérablement entre les écoles avec un minimum de 15

et un maximum de 65 enseignant.e.s. Quant à l'effectif moyen des enseignantes, il est de 14,3 avec un minimum de 12 et un maximum de 17 comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Statistiques descriptives des effectifs d'enseignant.e.s

	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Enseignant.e.s	37,0	25,5	15	65
Enseignantes	14,3	2,5	12	17

Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

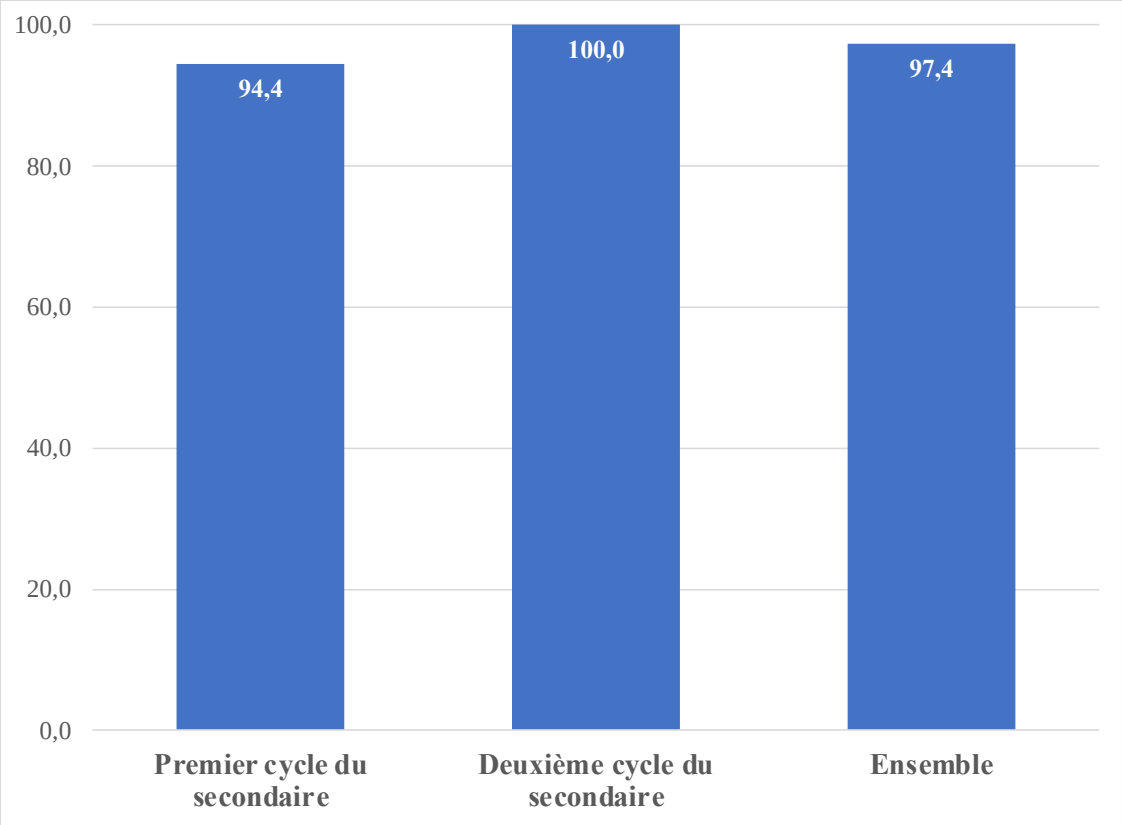
5 Résultats

Les résultats exposés dans cette section mettent en avant les résultats saillants de l'étude. La première sous-section aborde les composantes du modèle déployé dans les écoles ayant fait l'objet de l'enquête. Subséquemment, la deuxième sous-section évalue les perceptions du modèle, en mettant particulièrement l'accent sur ses impacts en termes de rétention et de réussite scolaire des filles.

5.1 Profil des écoles

Au Sénégal, l'enquête a globalement porté sur des écoles mixtes (97,4%) aussi bien au premier cycle du secondaire (94,4%) que dans le deuxième cycle du secondaire (100%).

Figure 7 : Proportion d'écoles mixtes (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

D'une manière générale, les écoles enquêtées ont un accès satisfaisant aux services sociaux de base (Tableau 5). En effet, toutes les écoles enquêtées (100,0%) sont clôturées et disposent d'un

accès à l'électricité, quel que soit le niveau d'enseignement. S'agissant de l'eau potable, l'accès est effectif dans 97,4% des écoles enquêtées. C'est dans le premier cycle du secondaire que l'on retrouve une proportion d'écoles enquêtées (5,6%) qui n'ont pas accès à l'eau potable.

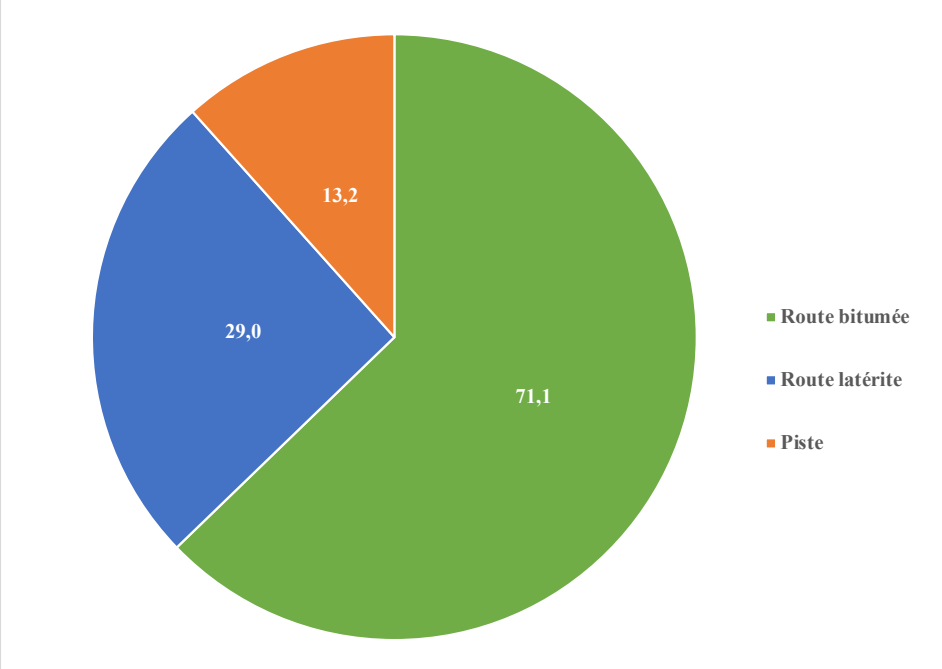
Tableau 5 : Proportion d'écoles ayant accès aux services sociaux de base

	Accès Eau potable	Accès Électricité	École clôturée
Premier cycle du secondaire	94,4	100,0	100,0
Deuxième cycle du secondaire	100,0	100,0	100,0
Ensemble	97,4	100,0	100,0

Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

S'agissant de l'accessibilité géographique, 71,1% des écoles enquêtées sont situées sur une route bitumée. Toutefois, 29,0% sont accessibles à travers une route latéritique tandis que 13,2% sont sur une piste. Ces données mettent en évidence une facilité d'accès aux écoles enquêtées. Cependant, cette facilité peut varier en fonction de la proximité entre l'école et le lieu de résidence des élèves.

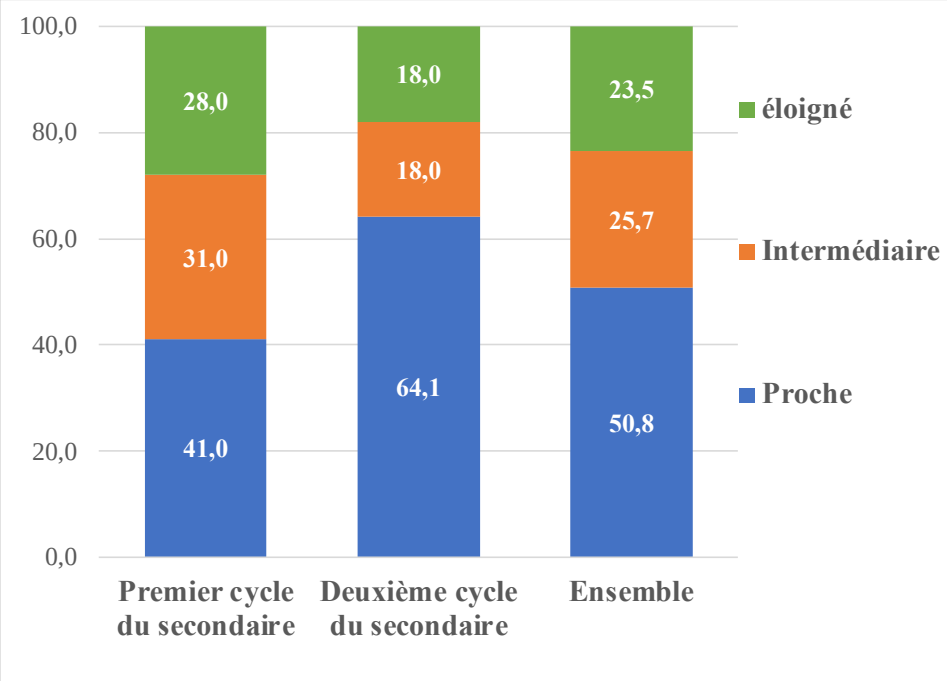
Figure 8 : Accessibilité géographique de l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans l'ensemble, les écoles sont jugées accessibles selon les filles enquêtées (Figure 9). En effet, un peu plus d'une fille enquêtée sur deux (50,8%) soutiennent que leur école est proche par rapport à leur lieu de résidence ; plus du quart (25,7%) estime que la distance est intermédiaire tandis que 23,5% considèrent qu'elle est éloignée. La proportion de filles estimant que leur école est proche de leur lieu de résidence est plus importante dans le deuxième cycle du secondaire (64,1% contre 41,0% au premier cycle). À l'inverse, les proportions de filles considérant que la distance avec leur école est éloignée (28,0%) ou intermédiaire (31,0%) sont plus élevées au premier cycle du secondaire comparativement au deuxième cycle où elles concernent 18% des élèves enquêtés.

Figure 9 : Proximité de l'école selon les filles (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

La proximité de l'école avec le lieu de résidence des élèves est confirmée par les propos des enquêté.es. En outre, elle est considérée comme un facteur favorable à l'accès des filles à l'école tel qu'on peut le relever dans le verbatim ci-dessous :

> « *Comme facteurs favorables, il y a l'accessibilité de l'école qui se trouve dans une zone où vraiment il n'y a pas de problème, et c'est un quartier où on entend rarement des agressions et autres ; donc là on peut dire que c'est un point fort* » (homme, 41 ans, enseignant, lycée Malika Plage).

Inversement, les longues distances constituent une barrière à l'accès des élèves, notamment des filles à l'école. En effet, les longues distances parcourues par les élèves pour aller à l'école accroissent les risques d'absentéisme et de retard. Elles exposent les filles à l'insécurité (agression, viol, etc.) et impactent leurs cursus scolaire (baisse de la performance scolaire) et leur maintien à l'école (le décrochage scolaire, les mariages précoces, etc.). Cette situation vécue par certaines filles se complexifie lorsque les conditions financières des parents ne leur permettent pas d'assurer le transport ou de payer les frais liés à l'alimentation scolaire. Autrement dit, les longues distances parcourues maintiennent ou renforcent les inégalités sociales entre les élèves comme on le note dans les propos ci-dessous.

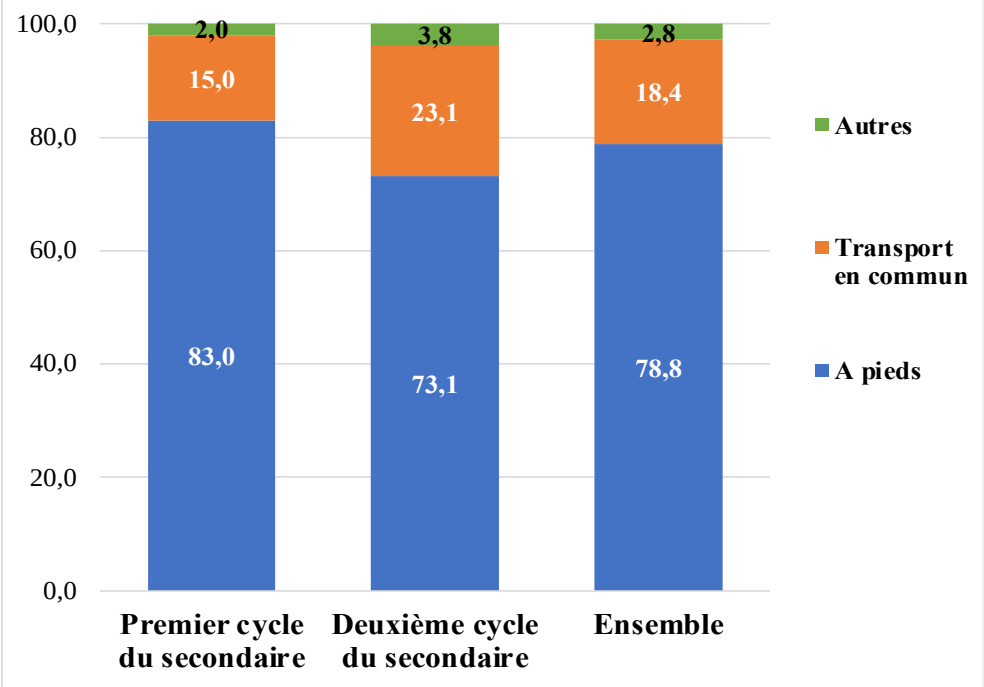
> « *Il y a certains qui habitent très loin et qui n'ont pas les moyens de payer le transport. En plus, il y a des critères d'exclusion qui sont mis en place. Si l'élève a plusieurs absences ou retard avec une moyenne très faible, il peut être exclu* » (homme, 38 ans, enseignant, lycée Elhadji Ibrahima Diop).

> « *L'éloignement du lieu d'habitation par rapport à l'école, le problème de transport, la situation sociale, etc. par exemple, quelqu'un qui quitte médina Fall et qui a un problème de transport par manque de moyens car l'argent que lui remettent ses parents ne peut pas lui servir de petit déjeuner et de transport. Je vous ai expliqué tout à l'heure que le Lycée de Fahu polarise plusieurs CEM et il y a des élèves qui quittent Keur Massamba Guèye et souvent ces élèves sont obligés de passer la journée à l'école sans prendre le déjeuner. Cette situation est différente de celle d'un élève qui habite à côté ou ayant des parents aisés. Donc pour les élèves qui passent la journée à l'école et qui rentrent à 16 heures, 17 heures et 18 heures sans manger, cette situation a bien des répercussions sur leurs résultats scolaires* » (homme, 43 ans, enseignant, lycée Fahu).

Ainsi, l'étude montre que près de huit filles enquêtées sur dix (78,8%) marchent pour aller à l'école tandis que 18,4% utilisent le transport en commun. Dans le premier cycle du secondaire, la proportion de filles allant à l'école à pied est de 83,0% alors que 15,0% utilisent le transport en commun. Dans le deuxième cycle du secondaire, ces proportions sont respectivement de 73,1% et 23,1%. La forte proportion de filles enquêtées allant à l'école à pied s'explique d'une part, par la proximité avec leur lieu d'habitation et d'autre part, par les difficultés des parents à payer le transport. À ce propos, l'association « Un enfant par la main », membre de ChildFund Alliance indique qu'en 2017, les filles sans moyens de transport parcourent quotidiennement 3 à 6 km à pied pour se rendre au collège[3] correspondant au premier cycle du secondaire.

[3] https://www.unenfantparlamain.org/agir-autrement/offrir-cadeaux-solidaires/un-velo-pour-se-rendre-a-lecole/, consulté le 30 aout 2023.

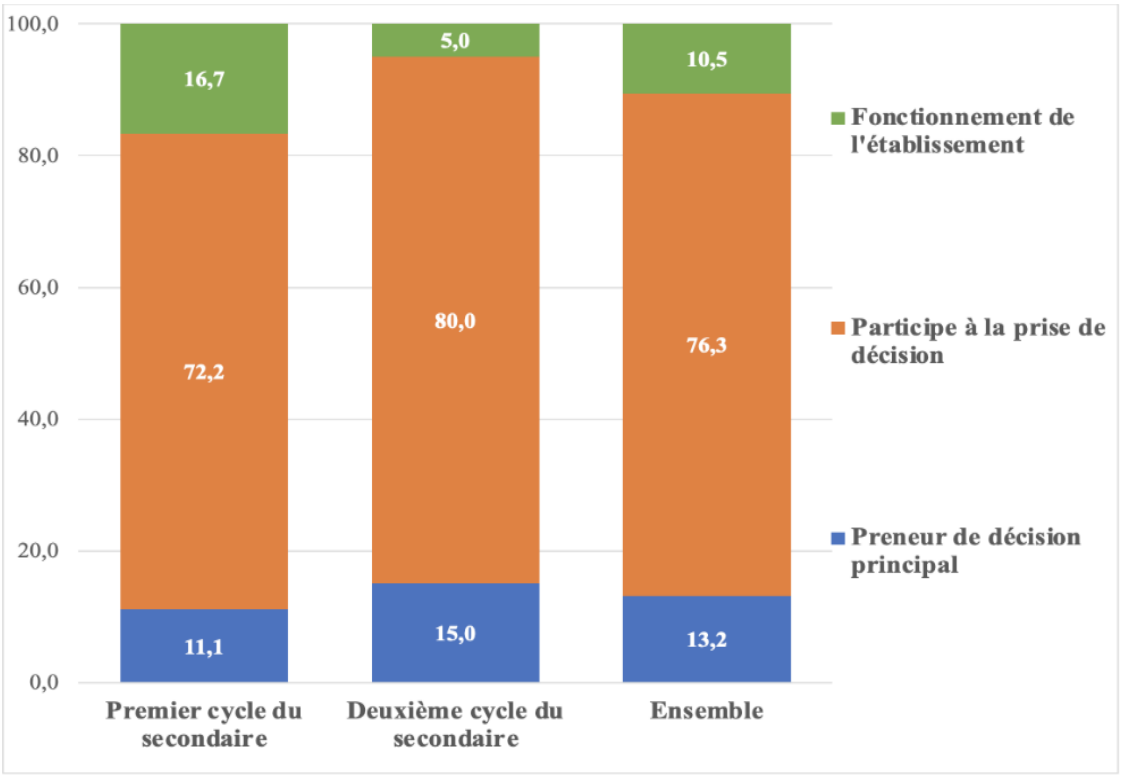
Figure 10 : Moyen de transport utilisé par les filles pour aller à l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Les chef.fe.s d'établissement et les enseignant.e.s enquêté.es jouent un rôle important dans le processus de prise de décision de leur école. En effet, 76,3% d'entre eux participent à la prise de décision tandis que 13,2% jouent le rôle de principal preneur de décision. Ces proportions varient relativement selon le niveau d'enseignement. Ainsi, dans le premier cycle du secondaire, plus de sept chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur dix (72,2%) participent à la prise de décision dans leur école ; 11,1% sont les principaux preneurs de décision. Quant au deuxième cycle du secondaire, 80,0% des chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es participent à la prise de décision et 15,0% sont des preneurs de décision.

Figure 11 : Rôle des chef.fe.s d'établissements /enseignant.e.s dans la prise de décision au sein de l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

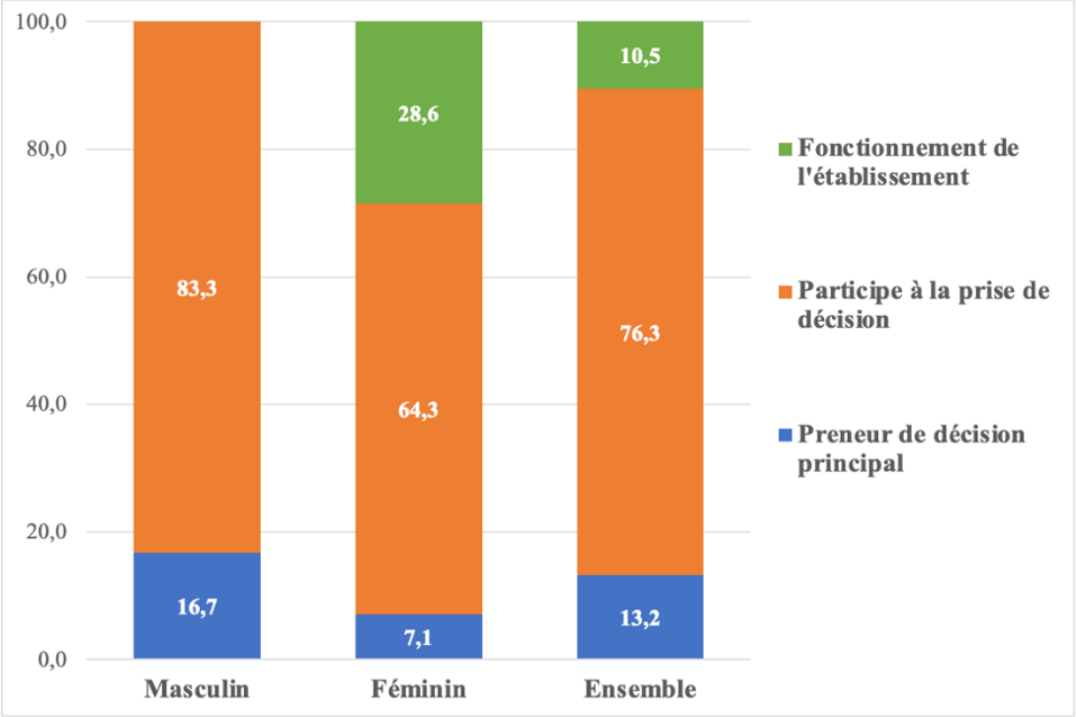
Les propos des acteurs mettent en évidence le rôle central joué en particulier par les enseignant.es dans le fonctionnement des écoles. Ainsi, en plus de leur rôle classique d'enseignement et d'encadrement, ils sont impliqués dans l'administration, le management, la planification et la prise de décision comme on peut le noter dans l'extrait d'entretien ci-dessous :

> « *J'encadre et, je joue le rôle de surveillant et parfois l'administration nous délègue certaines tâches. On peut se réclamer adjoint du censeur parce que nous confectionnons des emplois ou faisons des tirages. Je suis en quelque sorte encadreur. Je suis aussi dans les cellules pédagogiques où j'interviens en tant que preneur de décision* » (homme, 38 ans, enseignant, lycée Elhadji Ibrahima Diop).

Le rôle de preneur de décideur principal et participant à la prise de décision joué par les chef.fe.s d'établissement et les enseignant.e.s enquêté.es met en évidence leur pouvoir et les capacités à influencer le fonctionnement de leurs écoles. Toutefois, cette influence n'est pas la même dépendamment du sexe de l'enquêté (Figure 12). Ainsi, chez les hommes, 83,3% des enquêtés participent à la prise de décision et 16,7% sont parmi les principaux preneurs de décision. Chez

les femmes, ces proportions sont respectivement de 64,3% et de seulement 7,6%. En outre, 28,6% des femmes cheffes d'établissement et enseignantes jouent un rôle dans le fonctionnement de leur école.

Figure 12 : Rôle des chef.fe.s d'établissements /enseignant.e.s dans la prise de décision au sein de l'école selon le sexe (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Outre leur faible implication dans les processus de prise de décision, la participation des femmes dans le fonctionnement des écoles Centres d'excellence les cantonne encore dans leur rôle traditionnel d'éducatrices. En effet, elles s'occupent généralement des tâches relatives à la santé sexuelle et reproductive, à l'accompagnement et à l'encadrement psychosocial des élèves comme on peut le relever dans les propos ci-dessous :

> « *Je suis enseignante-encadreur pour le programme d'amélioration de la santé sexuelle, reproductive des adolescents. (…). D'abord, pour le projet on nous a formés, on a formé le proviseur, le censeur, deux enseignant.e.s encadreurs (un homme et une femme) et deux pairs éducateurs qui sont des élèves. Maintenant nous en tant qu'enseignant.e.s encadreurs, on ne fait qu'encadrer les enfants, les orienter surtout pendant cette étape cruciale qui est l'adolescence et ses corollaires sur le plan sanitaire, socio-économique, psychique* » (femme, 39 ans, enseignante, lycée jules Sagna).

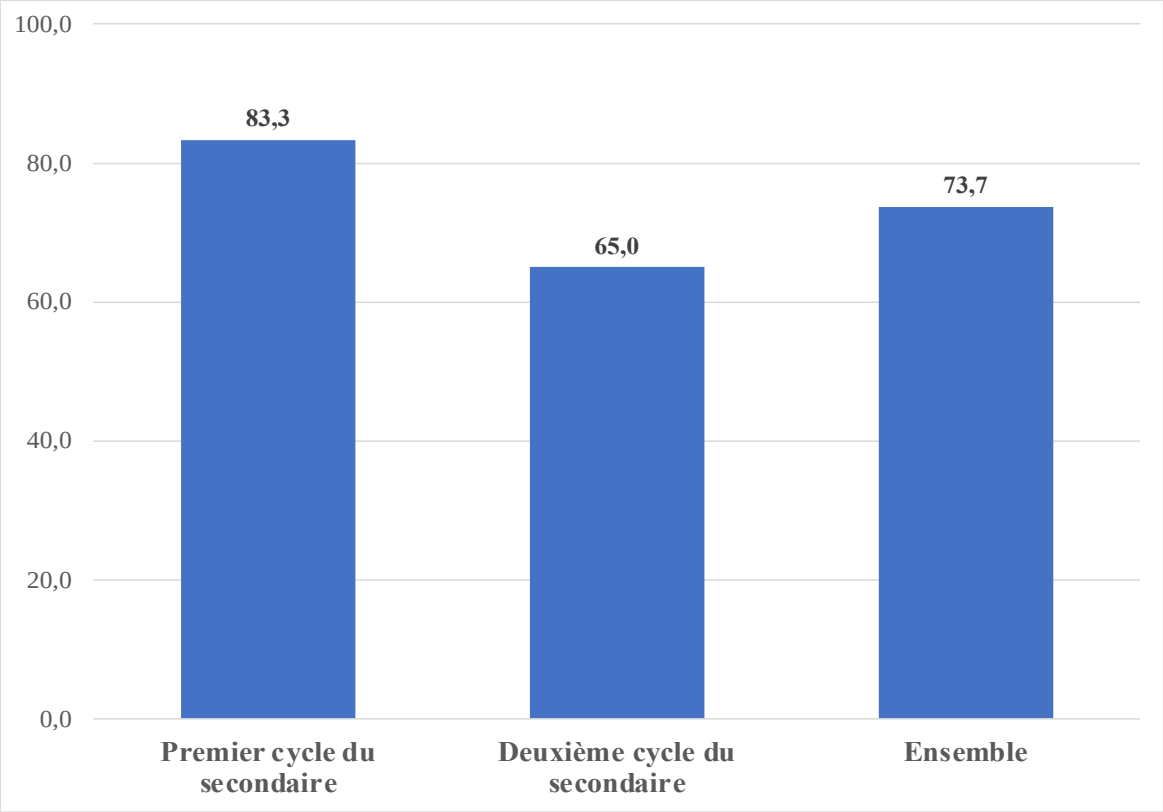
> « *Je dirai que c'est plutôt une participation active parce que quoi qu'on puisse faire, on prend toujours l'aval des femmes. C'est devant un accord à l'issue de discussions qu'on prend des décisions qui vont peut-être, je ne dirai pas arranger tout le monde, mais faciliter quand même la bonne marche de l'établissement. (…) Par exemple, pour les 2 surveillants généraux, l'une c'est une femme. Il y a l'assistante sociale, c'est une femme aussi, la responsable du bureau genre, c'est une femme. Donc, il y a beaucoup de responsabilités confiées aux femmes* » (femme, cheffe d'établissement, lycée Fahu).

Toutefois, lorsqu'elles occupent des postes de responsabilité dans les écoles, les femmes sont souvent confrontées à des rapports de genre assez marqués, se fondant sur la tradition et les croyances socioculturelles. Pour contourner ces barrières, elles développent des stratégies s'appuyant sur les sensibilités comme on peut le noter dans les propos ci-dessous :

> « *Je dirai que ce n'est pas trop facile en tant que femme. Moi, je vais parler en tant que censeure. (…) Au début, ce n'était pas facile puisque déjà manager des hommes, des hommes beaucoup plus âgés et compte tenu des considérations sociales au Sénégal, ce n'est pas du tout évident que ça se passe comme vous le souhaitez. Mais, il va falloir avoir beaucoup de tact, mettre en avant nos atouts de femme, de mère, etc. pour les approcher et arriver à faire réaliser ce que nous voulons faire. Au début comme je l'ai dit ce n'était pas facile, mais au fur à mesure qu'on progresse, il y a une certaine familiarité, il y a une confiance dans la collaboration qui s'est installée et qui nous ont permis de bien mener nos activités au sein de l'établissement* » (femme, cheffe d'établissement, lycée Fahu).

Dans le prolongement de ces propos, l'analyse du système d'administration des écoles enquêtées vise à apprécier la prise en compte de la dimension genre dans leur mode de fonctionnement et de management. Dans cette logique, les résultats montrent que dans l'ensemble, 73,7% des écoles disposent d'un système d'administration scolaire intégrant le genre (Figure 13). Cependant, cette proportion varie dépendamment du niveau d'enseignement. Dans le premier cycle du secondaire, 83,3% des écoles enquêtées intègrent la dimension genre dans leur système d'administration scolaire contre 65,0% dans le deuxième cycle du secondaire.

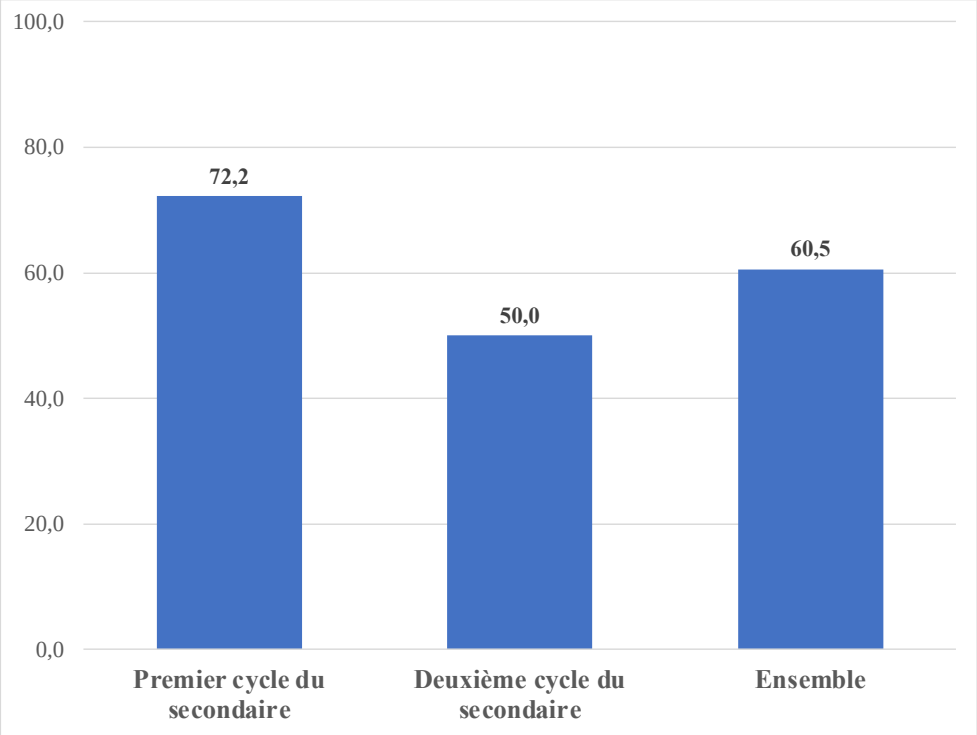
Figure 13 : Proportion d’écoles disposant d'un système d'administration scolaire qui intègre la dimension genre (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Toujours dans l’analyse de la prise en compte du genre dans le système d’administration et de fonctionnement des établissements scolaires, les résultats montrent d’une manière générale que 60,5% des écoles enquêtées disposent de politiques et de pratiques pour la non-discrimination et l’égalité de genre entre les enseignants et les enseignantes (Figure 14). Cette proportion est plus importante dans le premier cycle du secondaire avec 72,2% contrairement au second cycle du secondaire où seulement une école sur deux (50,0%) dispose de politique et pratiques favorisant la non-discrimination et l’égalité de genre à l’égard des enseignant.e.s.

Figure 14 : Proportion d’écoles disposant de politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre envers les enseignant.e.s (%)

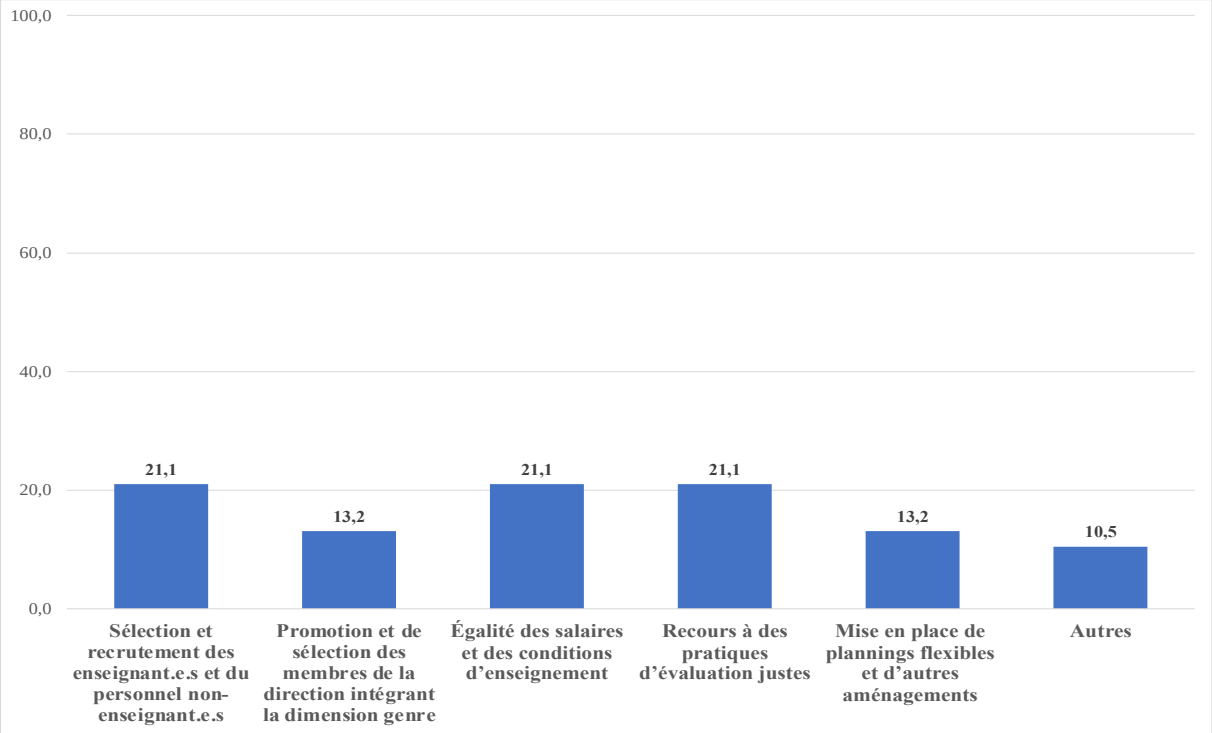


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Plus spécifiquement, la sélection et le recrutement des enseignant.e.s et du personnel non enseignant, l’égalité des salaires et des conditions d’enseignement et le recours à des pratiques d’évaluation justes (21,1%) constituent les principales politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l’égalité de genre dans les écoles enquêtées (.

Figure **15**). Ces politiques et pratiques sont suivies par celles relatives à la promotion et sélection des membres de la direction en intégrant la dimension genre et la mise en place de plannings flexibles et d’autres aménagements avec 13,2%.

Figure 15 : Politiques et pratiques favorisant la non-discrimination et l'égalité de genre (%)



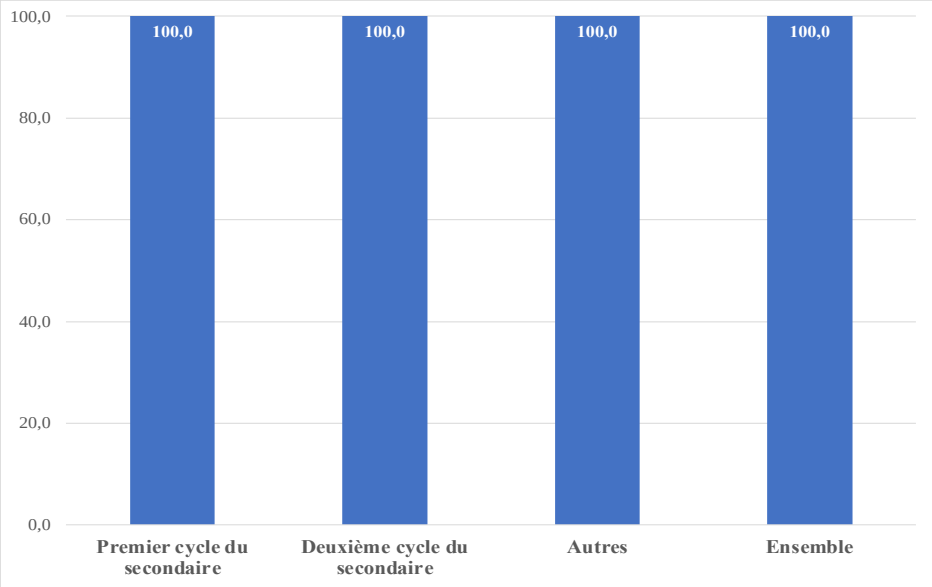
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

La politique d'égalité des salaires et des conditions de travail (y compris dans l'enseignement) est une disposition constitutionnelle du Sénégal qui, à travers l'article 25, interdit « toute discrimination entre l'homme et la femme devant l'emploi, le salaire et l'impôt » (Niang, 2022). C'est dans cette orientation d'ailleurs que s'inscrivent les propos de l'enquêtée ci-dessous :

> « *La priorité du MEN est l'accès équitable des postes de responsabilité, l'accompagnement des filles à embarrasser les matières scientifiques et les concours Miss Maths, Miss Sciences vont dans ce sens sans compter la formation des chefs d'établissement. Il faut noter qu'au niveau des compétitions, il y a des postes prioritaires qu'on appelle poste priorité femme. Tout ceci entre dans la nouvelle politique du MEN, ce qui n'existait pas auparavant* » (femme, 58 ans, inspectrice de l'éducation).

L'ensemble des écoles enquêtées (100,0%) mettent en œuvre des mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école comme l'indique la Figure 16. Cette proportion est la même dans toutes les écoles, aussi bien au premier cycle qu'au deuxième cycle du secondaire.

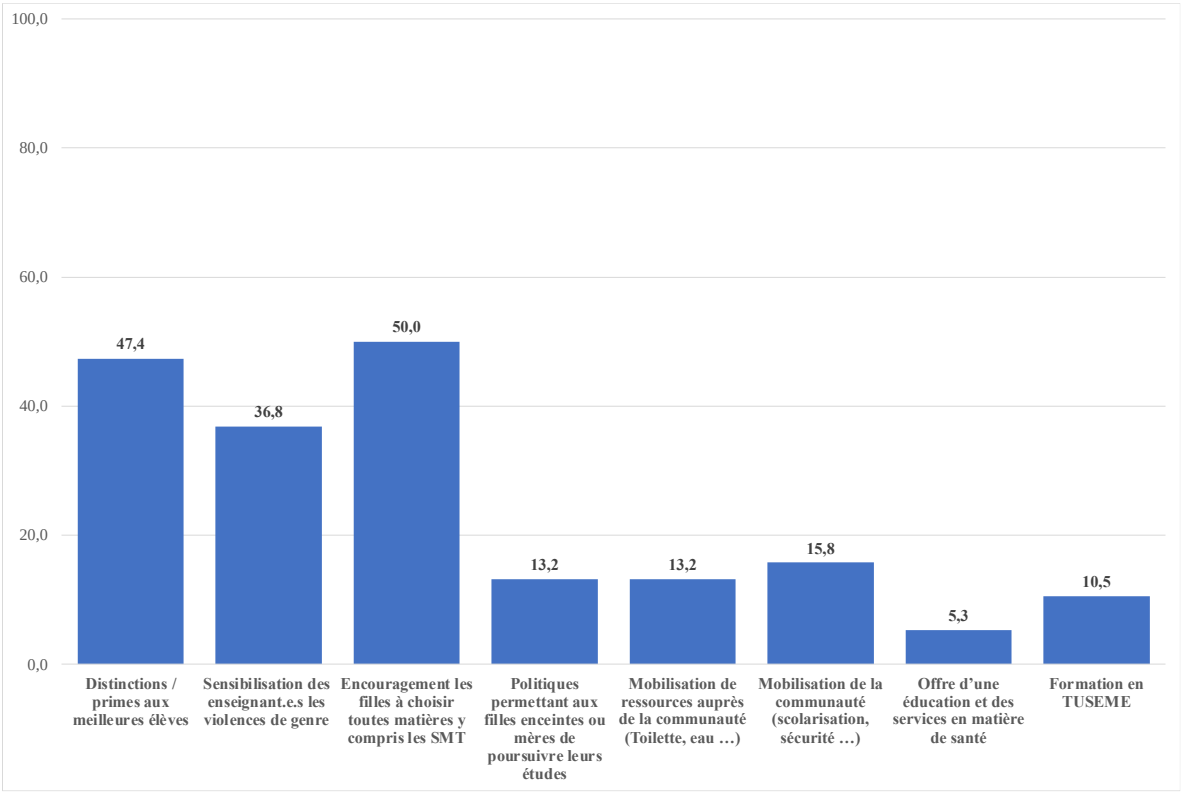
Figure 16 : Proportion d'école mettant en œuvre des mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

L'encouragement des filles à choisir toutes les matières y compris les STEM constitue la mesure la plus citée (50,0%) parmi celles qui sont prises pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école. Elle est respectivement suivie des distinctions/primes aux meilleures élèves (47,4%) et la sensibilisation des enseignant.e.s sur les violences de genre (36,8%). Notons cependant la faible proportion d'écoles ayant une politique permettant aux filles enceintes ou mères de poursuivre les études (13,2%) et celles offrant une éducation et des services en matière de santé. L'absence de politique de réadmission ou de continuation des études pour les élèves mères ou enceintes, constitue une forme d'exclusion scolaire des filles, qu'elles soient victimes de grosses non désirées.

Figure 17 : Mesures pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Les analyses ci-dessus mettent d'une part en évidence une couverture nationale du modèle des Centres d'excellence avec toutefois des interventions centrées dans les académies de Thiès et de Pikine Guédiawaye. En outre, le modèle cible principalement les élèves, les enseignant.e.s et les chef.fe.s d'établissement. D'autre part, l'étude révèle que les écoles bénéficiaires sont majoritairement mixtes, avec une proximité géographique des lieux de résidence des élèves, un accès effectif aux services sociaux de base et une diversité de mesures prises pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école. Cependant, on note une participation relativement faible des femmes dans la prise de décision comparativement aux hommes. De même, lorsqu'elles occupent des postes de responsabilité, les femmes sont souvent confrontées à des barrières inhérentes aux pratiques et croyances socioculturelles.

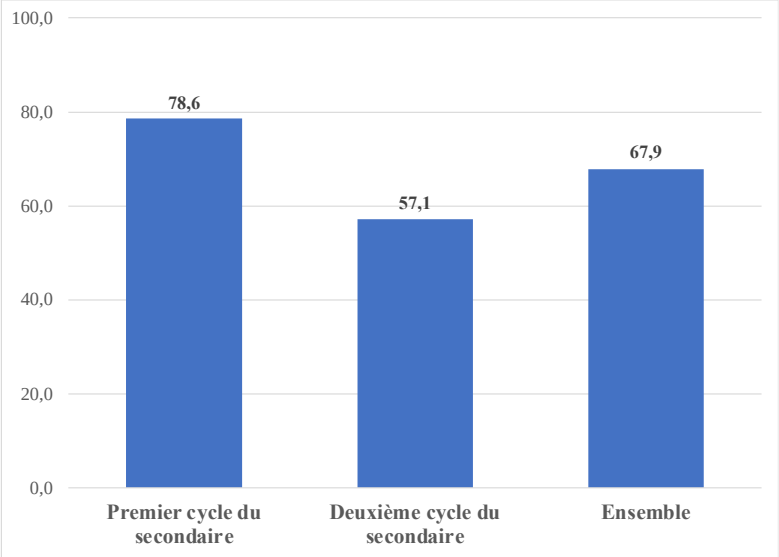
5.2 Nature des interactions dans les écoles

Dans cette section, il s'agit d'analyser la nature des interactions entre les élèves et entre eux et les enseignant.e.s afin d'en identifier les formes de manifestation du genre et les effets sur l'implication des filles dans les enseignements.

5.2.1 Interactions élèves / enseignant.e.s

L'analyse des interactions élèves/enseignant.e.s est un des moyens privilégiés pour saisir/appréhender les manifestations du genre en milieu scolaire. Celui-ci peut s'exprimer à travers l'organisation des enseignements, les mesures d'incitation ou encore le langage des enseignant.e.s vis-à-vis des apprenant.es. Dans l'ensemble, un peu plus de deux chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur trois (67,9%) affirment avoir une répartition du rôle des élèves en classe en évitant toutes discriminations sexistes (%). C'est dans le premier cycle du secondaire que l'on retrouve la plus forte proportion de chef.fe.s d'établissement et d'enseignant.e.s enquêté.es (78,6%) établissant une répartition des rôles des élèves en classe en évitant les discriminations sexistes. Dans le deuxième cycle du secondaire, cette proportion est de 57,1%, soit moins de six chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur dix.

Figure 18 : Proportion de chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s répartissant les rôles des élèves en classe en évitant toutes discriminations sexistes (%)

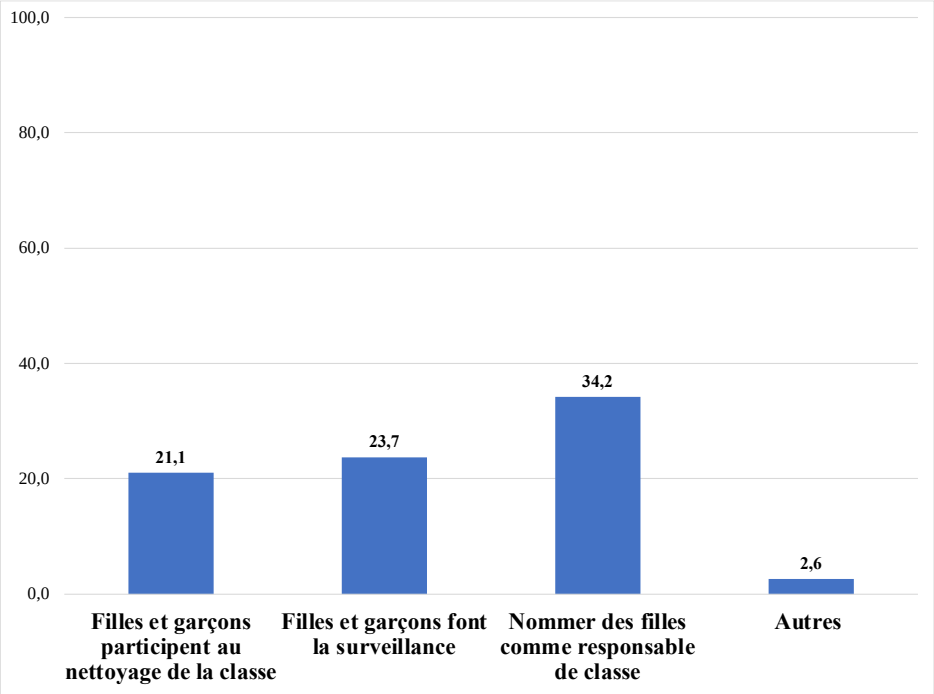


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Les mesures prises par les enseignant.e.s et les chef.fe.s d'établissement ont généralement pour finalité d'atténuer les inégalités de genre en milieu scolaire. Il s'agit d'une dynamique qui s'est confirmée lors des séances d'observation. En effet, il est ressorti des observations que les garçons et les filles réalisent collectivement des tâches relatives à l'entretien et à la gestion des salles de classe. Dans cette perspective, nommer les filles en tant que responsable de classes est cité comme la principale mesure prise par les chef.fe.s d'établissement et les enseignant.e.s enquêté.es (34,2%) afin de répartir les rôles et éviter toutes discriminations sexistes. Cela traduit

une dynamique positive de promotion et de renforcement du leadership des filles en classe. Cette mesure est respectivement suivie par la désignation des filles et des garçons pour surveiller la classe (23,7%) et participer au nettoyage de la classe (21,1%). Bien que ces mesures soient encourageantes, leur application paraît encore faible et mérite d'être renforcée à tous les niveaux d'enseignement.

Figure 19 : Mesures prises par les chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s pour éviter toutes discriminations sexistes (%)

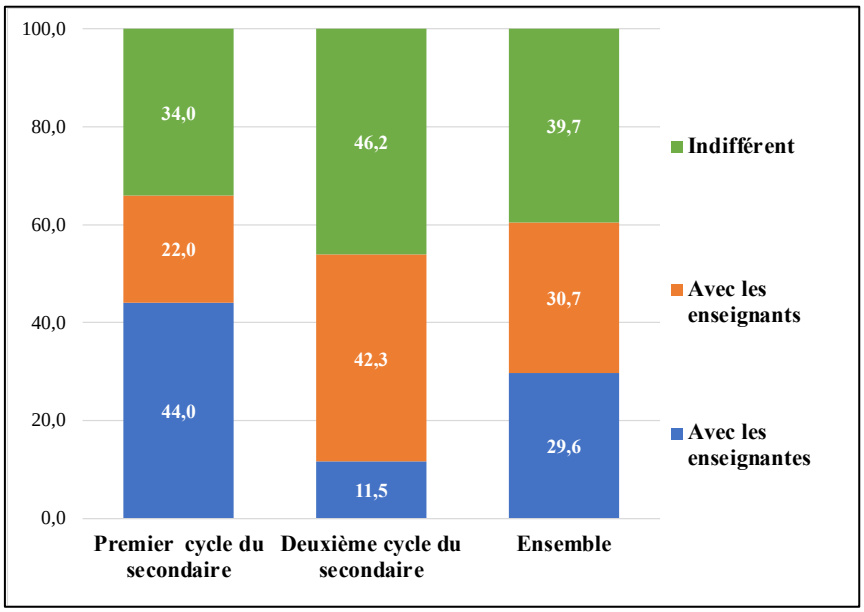


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Outre la répartition des rôles et les mesures contre les discriminations sexistes, le sentiment des élèves vis-à-vis des enseignant.e.s donne des indications sur la nature et l'intensité des rapports de genre en classe et plus généralement en milieu scolaire. Dans ce sens, 29,6% des filles enquêtées se sentent plus à l'aise avec les enseignantes contre 30,7% qui le sont avec les enseignants. Ces proportions varient de manière non négligeable entre les niveaux d'enseignement. Au premier cycle du secondaire, la proportion de filles se sentant à l'aise avec les enseignantes (44,0%) est plus importante que celle avec les enseignants (22,0%). Dans le deuxième cycle du secondaire, c'est plutôt l'inverse qui se passe avec seulement 11,5% des filles qui se sentent à l'aise avec les enseignantes contre 42,3% le sont avec les enseignants. Ces proportions révèlent que les rapports de genre en classe entre les filles et les enseignant.e.s se manifestent et s'accentuent au fur et à mesure que l'on avance dans le système éducatif. Ils

sont plus expressifs au deuxième cycle du secondaire où ils sont plus forts avec les enseignantes plutôt qu'avec les enseignants.

Figure 20 : Proportion de filles se sentant le plus à l'aise avec les enseignants ou avec les enseignantes (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

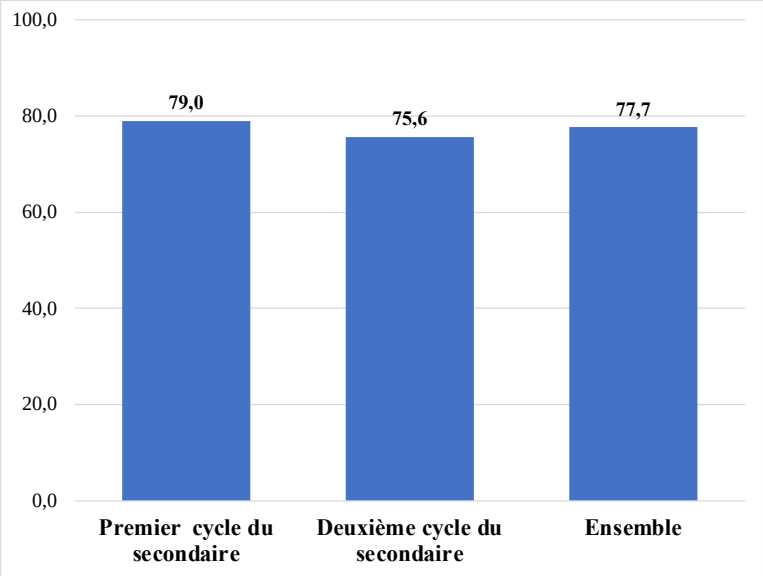
Les interactions entre les élèves, notamment les filles et leurs enseignant.e.s sont une nécessité pour le bon déroulement des enseignements et apprentissages. Elles sont partie intégrante du dispositif d'enseignement et d'encadrement. Elles nécessitent toutefois des efforts de la part des enseignants qui jouent un rôle primordial dans le cursus scolaire des élèves, en particulier les filles comme l'a relevé cet enquêté :

> « *On peut dire que ce sont des interactions positives même si c'est un peu compliqué à cause de l'effectif pléthorique des élèves. Les classes de seconde et de sixième sont pléthoriques. Les interactions sont donc très difficiles à ces niveaux. Mais, nous faisons de notre mieux pour entretenir des rapports étroits avec les élèves. Nous sommes impliqués dans la gestion de l'établissement c'est pourquoi nous devons accompagner les élèves. En tant que parents d'élèves aussi, nous ne pouvons qu'interagir pleinement avec eux* » (homme, 50 ans, lycée El hadji Ibrahima Diop).

En effet, les rapports de genre avec les enseignant.e.s en classe peuvent avoir des effets sur la participation des filles ou encore leur sentiment d'être libres de s'exprimer en classe. Ainsi,

dans l'ensemble, 77,7% des filles enquêtées se sentent libres de s'exprimer en classe (Figure 21). Cette proportion est de 79,0% dans le premier cycle du secondaire contre 75,6% dans le deuxième cycle. Autrement dit, la proportion de filles ne se sentant pas libres de s'exprimer en classe est plus importante dans le deuxième cycle du secondaire. Cet état de fait pourrait s'expliquer par des relations plus distendues entre les enseignant.e.s et les filles. Ce faisant, ces dernières peuvent se sentir soit diminuées ou rabaissées, soit être animées par un sentiment de peur vis-à-vis des enseignant.e.s. Ces termes suggèrent un sentiment de dévalorisation qui peut avoir des répercussions sur l'estime de soi et le développement personnel. De plus, le ressenti de la "peur" indique un environnement potentiellement hostile ou intimidant, ce qui peut avoir des conséquences non seulement sur la participation en classe, mais aussi sur le bien-être général des filles. Enfin, cette situation met en évidence des dynamiques de pouvoir et de genre qui peuvent influencer la manière dont les filles interagissent en milieu scolaire.

Figure 21 : Proportion de filles se sentant libres de s'exprimer (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Certains enseignant.e.s s'appuient sur leurs expériences d'enseignement pour encourager les filles à participer en classe et les mettre dans une situation confortable afin qu'elles s'expriment librement. A l'inverse, d'autres notent que le comportement de certains enseignants a des effets négatifs sur leurs interactions avec les filles et leur participation/prise de parole en classe. Autrement dit, les appréciations négatives des enseignant.e.s (moqueries, langage sexiste, critiques dévalorisantes, etc.) vis-à-vis des filles, en particulier lorsqu'elles commettent des

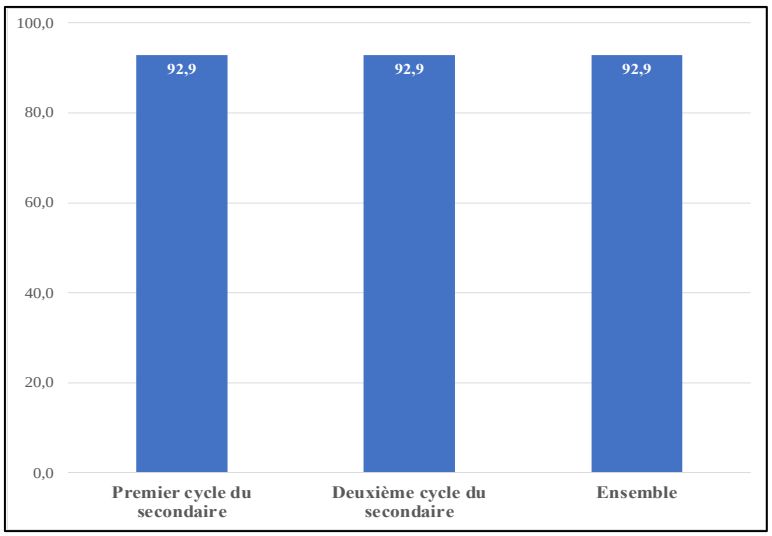
erreurs, empêchent celles-ci de s'exprimer librement en classe comme nous pouvons le noter dans les verbatims ci-dessous.

> « *De mon côté, je suis très ouvert et je ne mets pas trop de pression aux élèves en leur demandant de s'exprimer. Par mon expérience, étant adolescent, j'avais peur, car à la maison, j'apprenais mes leçons et une fois en classe, devant le professeur, j'oubliais tout ce que j'avais appris. Et cette expérience m'a amené à faire de mes élèves mes amis d'abord, et en classe ils sont à l'aise et posent souvent des questions. (…) Concernant les besoins spécifiques en faisant la comparaison avec le village d'où je viens où les élèves ont peur d'aller vers les professeurs pour demander, je pense que ceux d'ici sont plus à l'aise, et je pense que c'est parce qu'ils ont des professeurs chez eux* » (homme, 48 ans, CEM Keur Massar Village).

> « *(…) Il y a le comportement, il y a le comportement des enseignants. La façon de noter les élèves, la façon de les apprécier parfois si ce n'est pas bien fait, peut mener avoir des conséquences néfastes. L'enfant se sent frustré et ne veut plus venir et abandonne* » (femme, 66 ans, point focal FAWE).

Contrairement à la nature des interactions et le sentiment des filles à s'exprimer librement en classe, on note une dynamique positive des chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s enquêté.es en matière de promotion de la participation égale entre les filles et les garçons (Figure 22). En effet, 92,9% d'entre eux affirment assurer une participation en classe et des chances égales d'intervention aussi bien pour les filles que les garçons. Cette proportion ne varie pas (92,9%), qu'il s'agisse du premier cycle ou du deuxième cycle du secondaire.

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



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Selon les propos des enquêté.es, l'encouragement des filles et des garçons à intervenir en classe traduit la volonté des chef.fe.s d'établissement et des enseignant.e.s à accompagner les élèves dans leur cursus scolaire. Il s'agit d'une stratégie qui vise à motiver les élèves à persévérer dans leurs efforts comme le souligne cette enquêtée :

> « *Je considère les élèves comme étant une seconde famille parce que je passe plus de temps avec eux et ils le savent. Je leur dis que nous formons une équipe, et nous devons faire pour qu'en fin d'année que l'équipe soit gagnante. Si vous passez tous en classe supérieure, c'est de votre intérêt d'abord, mais tout le monde y gagne. J'entretiens de bonnes relations à la fois avec les filles comme avec les garçons. En classe dans mes activités, j'interroge les filles comme les garçons* » (femme, 42 ans, enseignante, lycée Fahu).

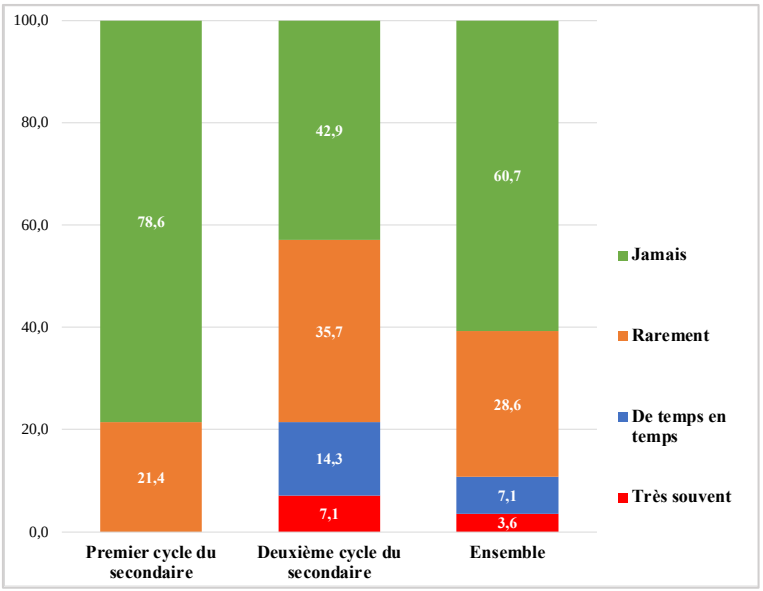
Par ailleurs, il convient de noter que l'encouragement des élèves à intervenir et à participer ne se limite pas seulement dans les salles de classe. Lorsqu'une relation de confiance est établie avec les élèves, ceux-ci sont plus enclins et se sentent plus libres d'interpeler leurs enseignant.e.s en dehors des heures de cours ou des classes. Toutefois, des mesures sont souvent prises pour encadrer ces relations comme on peut le noter dans les propos ci-dessous :

> « *On note une bonne entente entre élèves et enseignants. Ces derniers sont interpellés même durant leur moment de pause. Par exemple, tout de suite, un élève vient de m'interpeler pour la correction d'un exercice. Ils viennent souvent à la salle des profs pour cela. Il n'y a pas de blocage majeur. Si par exemple, il y a des comportements irrespectueux, il y a une commission de discipline qui s'en charge en appliquant une*

sanction appropriée. La sanction peut être une exclusion temporaire ou définitive. Parfois aussi, on convoque le parent pour statuer sur le cas » (homme, enseignant, lycée El hadji Ibrahima Diop).

Par ailleurs, six enseignant.e.s enquêté.es sur dix (60,7%) déclarent n'avoir jamais eu un langage porteur de préjugés sexistes à l'égard des élèves. Inversement, plus d'un.e enseignant.e enquêté.e sur quatre (28,6%) affirme avoir rarement tenu ce type de langage ; 7,1% reconnaissent avoir de temps en temps un langage porteur de préjugés sexistes. C'est surtout dans le deuxième cycle du secondaire qu'on retrouve les plus fortes proportions d'enseignant.e.s enquêté.es affirmant avoir un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves. En effet, 35,7% reconnaissent avoir rarement ce langage tandis que 14,3% l'ont de temps en temps et 7,1% le font très souvent. Dans le premier cycle du secondaire, près de huit enseignant.e.s enquêté.es sur dix (78,6%) soutiennent n'avoir jamais tenu de langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves contre 21,4% qui affirment ce langage de temps en temps. Ces résultats montrent que les préjugés de genre et les pratiques sexistes à l'égard des élèves sont encore de mise dans l'espace scolaire au Sénégal. Cela s'explique par la persistance et les effets des pesanteurs socioculturelles de genre qui sont reproduits par les enseignant.e.s et les acteurs scolaires qui sont eux -même issus des communautés..

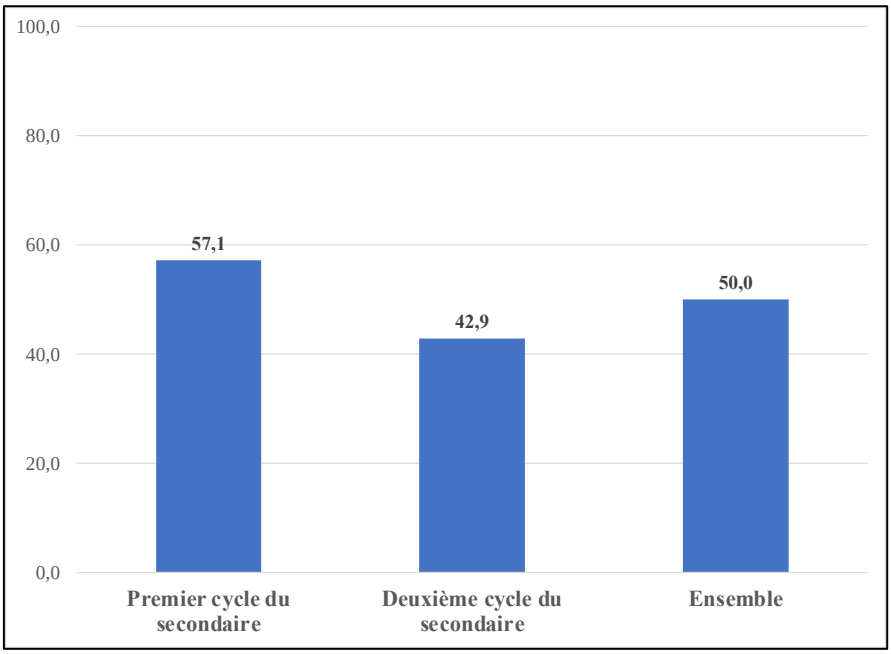
Figure 23 : Proportion d'enseignant.e.s déclarant avoir un langage porteur de préjugés sexistes en voulant encourager les élèves (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Contrairement aux enseignant.e.s tenant un langage sexiste à l'égard des élèves, un.e enseignant.e enquêté.e sur deux fournit des informations aux élèves sur la santé sexuelle et reproductive. Cette proportion varie relativement entre le premier cycle du secondaire (57,1%) et le deuxième cycle (42,9%).

Figure 24 : Proportion d'enseignant.e.s fournissant des informations concernant la santé sexuelle et reproductive aux élèves (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Les analyses ci-dessus mettent en évidence une diversité d'initiatives et de stratégies développées dans les écoles enquêtées en vue de promouvoir la prise en compte du genre en classe et plus globalement en milieu scolaire. Parmi les initiatives développées, on peut citer la répartition des rôles en classe en évitant toute discrimination, les efforts pour tenir un langage dénué de préjugés sexistes ou encore diverses mesures d'incitation des filles en classe. Cependant, malgré les efforts réalisés dans ce domaine, l'école continue d'être un lieu d'expression des rapports de genre. Ces rapports s'expriment lors des interactions entre les enseignant.e.s et les élèves, notamment les filles. Ils semblent être plus manifestes dans le deuxième cycle du secondaire où l'on enregistre les plus faibles proportions de pratiques positives en matière de prise en compte du genre dans les interactions entre les élèves et les enseignant.e.s. De même et contre toute attente, ils sont plus forts avec les enseignantes et résultent assez souvent de la persistance des pesanteurs socioculturelles et la reproduction de pratiques discriminatoires liées à la répartition genrée des rôles sociaux. Ce constat suggère que les enseignants sont plus favorables à l'intégration de la dimension genre dans les pratiques d'enseignement en classe.

5.2.2 Interactions élèves /élèves

L'analyse des interactions entre les élèves montre des relations complexes. En effet, elles sont souvent bien perçues. Toutefois, elles restent globalement caractérisées par des amitiés débouchant sur des querelles du fait de moqueries, des rapports de pouvoir et/ou de genre entre pairs. C'est pourquoi des mesures sont prises dans les écoles afin de les encadrer. C'est dans ce sens que s'inscrivent les propos ci-dessous :

> « *Quant à l'interaction entre élèves je peux vous dire qu'il n'y a pas de tolérance, il y a des agressions. Mais ce qu'il faut noter ici c'est surtout le cas d'indiscipline, moi ce que j'ai observé c'est l'indiscipline* » (homme, 48 ans, CEM Keur Massar Village).

> « *Pour les relations entre élèves, on a quelquefois des débordements, mais en général ça se passe bien. On a eu quelques incidents, des filles qui sont venues se plaindre, car des garçons les ont tapés. Cela arrive, car on est entre amis. Il est arrivé que les parents viennent se plaindre, mais on a toujours essayé de régler ça à l'amiable. On a appelé les élèves, on leur a parlé pour leur montrer qu'ils sont frères et sœurs dans les classes et qu'on ne doit pas avoir d'incidents. S'il y a des problèmes, on leur demande de venir en parler ici, c'est ce qui est fait en général. Au lieu de régler ça entre eux (…) et si c'est nécessaire on convoque les parents* » (femme, 54 ans, CEM Thiaroye Azure).

> « *Les garçons ont en tête qu'ils doivent toujours être au-devant et c'est cela que nous sommes en train de corriger, car ce qu'ils pensent ce n'est pas la réalité d'autant plus qu'en termes de réussite, ils sont derrière les filles* » (femme, informatrice clé, lycée Jules Sagna).

Ainsi, les relations conflictuelles entre les élèves, notamment les filles et les garçons, sont dues au sentiment de supériorité de ces derniers. Cependant, certains enquêté.es perçoivent des risques dans les interactions entre les filles et les garçons. Ils/elles considèrent que la concentration des interventions sur l'autonomisation et la promotion de l'éducation des filles risquent de créer un déséquilibre avec les garçons et d'instaurer paradoxalement des relations conflictuelles marquées par des rapports de genre encore plus tendus tel qu'on peut le noter dans le verbatim ci-dessous :

> « *Pour moi, il n'y a rien de nouveau, en tout cas ma seule peur et je n'arrêterai pas de le dire, c'est qu'on finisse par instaurer une relation conflictuelle entre homme et femme ou entre jeune fille et garçon, c'est l'impression que ça nous donne. C'est par rapport à la réaction de certaines jeunes filles que je suis inquiète, elles sont beaucoup plus sur une position de conflit, une position de « combat », non pas une position de complémentarité. Cela veut dire qu'elles sont tout le temps, la plupart du temps en train de dire que les garçons n'ont aucune utilité. Maintenant si elles grandissent avec cet esprit-là, à force de réfléchir de la sorte nous aurons une société divisée à l'avenir dans les couples ou dans les foyers, ce sera un conflit éternel parce que la femme a tendance à se mettre dans une position conflictuelle. Le garçon risque de voir sa masculinité remise en cause et il y aura forcément un conflit. Mais nous avons nos réalités* » (homme, 40 ans, enseignant, lycée Jules Sagna).

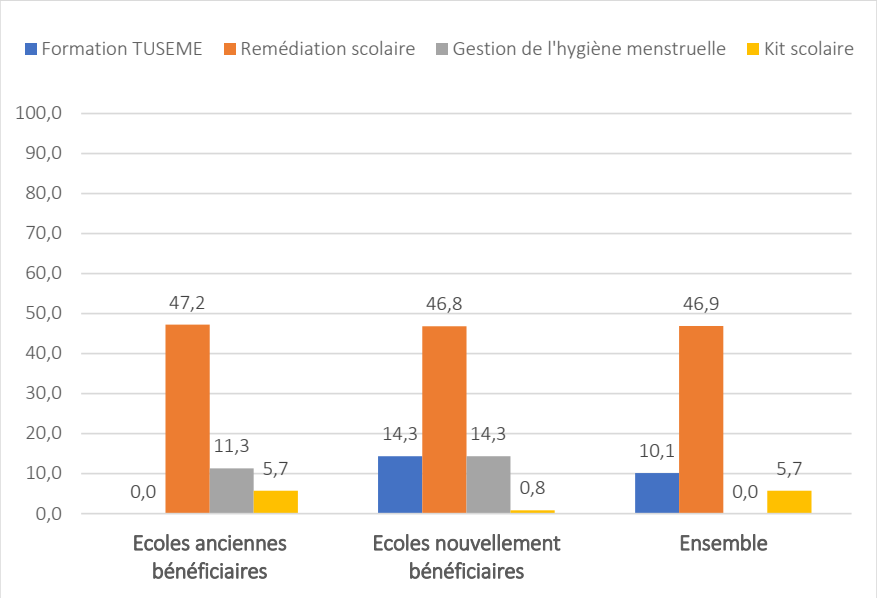
En définitive, il apparait que les interactions entre les élèves sont souvent le reflet des rapports de genre et expriment les croyances et pratiques socioculturelles dominantes. Toutefois, pour une meilleure cohésion, les propos des acteurs suggèrent une approche inclusive qui inclut les garçons dans les stratégies de la prise en compte du genre en milieu scolaire.

5.3 Initiatives développées

D'une manière générale, la mise en œuvre du modèle des écoles sensibles au genre au Sénégal s'est faite de manière fragmentaire. Ce faisant, sa capitalisation sur le modèle a beaucoup plus porté sur les interventions et les initiatives mises en œuvre dans les écoles bénéficiaires. Dans cette perspective, la remédiation scolaire est apparue en tant que principale initiative développée aussi bien dans les écoles anciennement bénéficiaires (47,2%) que dans les écoles ayant bénéficié de la mise à l'essai (46,8%). Elle est suivie de la gestion de l'hygiène

menstruelle (11,3% au premier cycle et 14,3% au deuxième cycle). Quant à la formation en TUSEME, elle n'est réalisée que dans 14,3% des écoles nouvellement bénéficiaires. Cette innovation a été introduite lors de la phase de mise à l'essai.

Figure 25 : Composantes reçues par les écoles (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Ainsi, il apparaît que les initiatives développées par le FAWE dans le cadre de la mise en œuvre des Centres d'excellence au Sénégal s'articulent autour de deux dimensions à savoir la pédagogie intégrant le genre et l'environnement scolaire sensible au genre. Dans les propos des enquêté.es, ces dimensions sont exprimées à travers des interventions telles que les cours de renforcement ou remédiation scolaire, la formation des enseignants/professeurs à l'intégration du genre dans leurs pratiques pédagogiques, l'équipement des toilettes des filles ou encore la distribution de serviettes hygiéniques. C'est dans ce sens que les enquêté.es ci-dessous affirment que :

> « A*u niveau de l'école, nous avons du fer à donner aux filles et même aux garçons qui en demandent. Ensuite nous avons des serviettes hygiéniques qu'on distribue aussi et parfois même nous avons quelques médicaments pour les aider à mieux supporter la douleur des règles. Nous les assistons aussi en les envoyant à l'Institut médical scolaire quand c'est plus compliqué, ici à l'hôpital Médina Fall. (…) Il y a aussi l'installation des poubelles dans les toilettes pour assurer l'intimité des filles* » (femme, 52 ans, lycée Médina Fall).

« *On tient compte de la dimension genre en séparant les toilettes et en cherchant des chaises anglaises adéquates pour la frange féminine. Ceci est valable aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. Pour la gestion de l'hygiène, au niveau du comité de gestion, nous dégageons un budget pour assurer l'approvisionnement en serviettes. En tant que professeurs aussi, il nous arrive de régler certaines situations, car, nous observons les élèves. Il y a des moments où les filles sont en période de menstrues et il faut adopter une posture flexible pour les mettre à l'aise* » (homme, 42 ans, enseignant, lycée El hadji Ibrahima Diop).

De fait, au-delà de la remédiation et de la formation en TUSEME, les propos des enquêté.es mettent en évidence des interventions du modèle centrées autour d'appuis socio-sanitaires en vue de favoriser le maintien des filles à l'école.

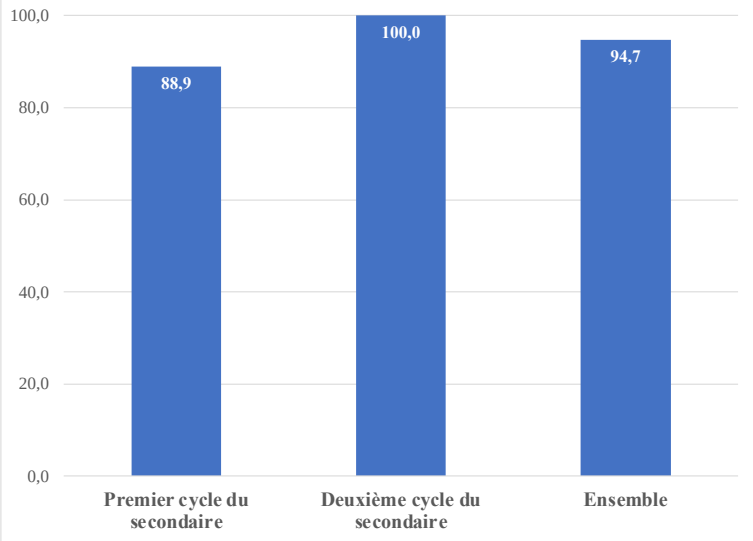
5.4 Scolarisation et performances scolaires des filles

L'appréciation de la scolarisation et des performances scolaires des filles dans les écoles enquêtées est faite à travers deux aspects fondamentaux. Dans un premier temps, l'analyse porte sur le leadership des enseignantes dans les écoles ; ce qui permet de déterminer l'implication des femmes dans l'encadrement pédagogique des élèves. Dans un deuxième temps, l'accent est mis sur l'accès et les performances des filles à l'école. Cela passera par les appréciations des enseignant.e.s sur les résultats scolaires des élèves et les perceptions des filles sur leurs parcours.

5.4.1 Leadership des femmes enseignantes

Deux indicateurs sont analysés en vue de l'appréciation du leadership des femmes enseignantes dans les écoles enquêtées. Il s'agit notamment des rôles et responsabilités qui leur sont attribués dans l'enseignement et l'encadrement pédagogique des élèves. Ainsi, on note une forte présence d'enseignantes dans l'animation des cellules pédagogiques au sein des écoles enquêtées (Figure 26). Globalement, plus de neuf enseignantes enquêtées sur dix (94,7%) sont responsables de l'animation de cellules genre dans leur établissement d'enseignement. Cette proportion est plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire (100,0%) tandis qu'au premier cycle du secondaire, elle concerne 88,9% des enseignantes enquêtées.

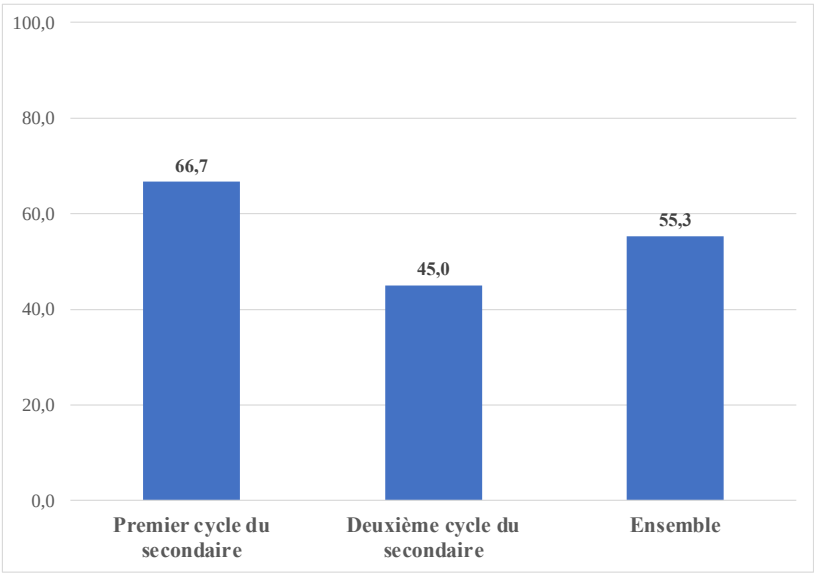
Figure 26 : Proportion de femmes responsables de l'animation des cellules pédagogiques (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Contrairement à l'animation des cellules genre, l'implication des femmes dans des initiatives individuelles et/ou collectives autour des TIC reste encore relativement faible (Figure 27). En effet, ce sont 55,3% des enseignantes enquêtées qui sont responsables de telles initiatives sur l'ensemble des écoles enquêtées. Cependant, cette proportion varie selon le niveau d'enseignement. Elle concerne deux tiers (66,7%) des enseignantes dans le premier cycle du secondaire contre 45,0% dans le deuxième cycle.

Figure 27 : Proportion de femmes responsables des initiatives individuelles et/ ou collectives autour des TIC (%)



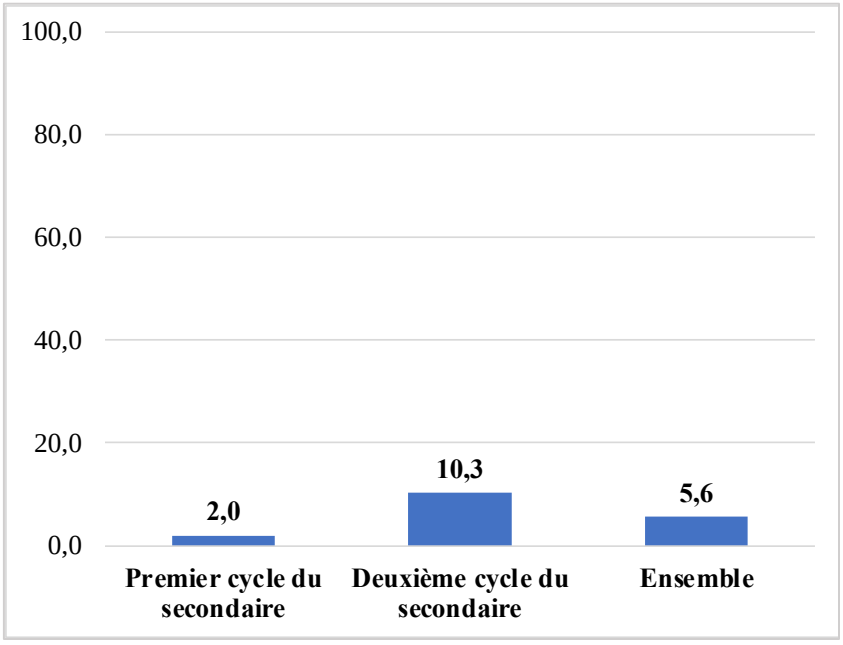
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Il ressort globalement de l'étude que les femmes enseignantes sont activement impliquées dans l'encadrement des élèves à travers notamment l'animation des cellules pédagogiques. Inversement, leur participation dans les initiatives relatives à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication est moindre.

5.4.2 Accès des filles à l'école

Les filles bénéficiaires du modèle des centres d'excellence ont globalement eu un parcours scolaire stable. C'est peut-être ce qui explique, en partie, leur choix pour l'implémentation ou l'expérimentation du modèle des Centres d'excellence. En effet, seulement 5,6% des filles enquêtées affirment n'avoir jamais suspendu leurs études durant leur cursus scolaire. Cette proportion est plus importante au deuxième cycle du secondaire (10,3%) comparativement au premier cycle où la part des filles ayant suspendu leurs études est de seulement 2,0%. La perturbation/suspension des études chez les filles résulte de plusieurs facteurs, dont les mariages, les grossesses, mais également les difficultés des parents à couvrir les frais de scolarité de leurs enfants.

Figure 28 : Proportion de filles n'ayant pas suspendu leurs études (%)

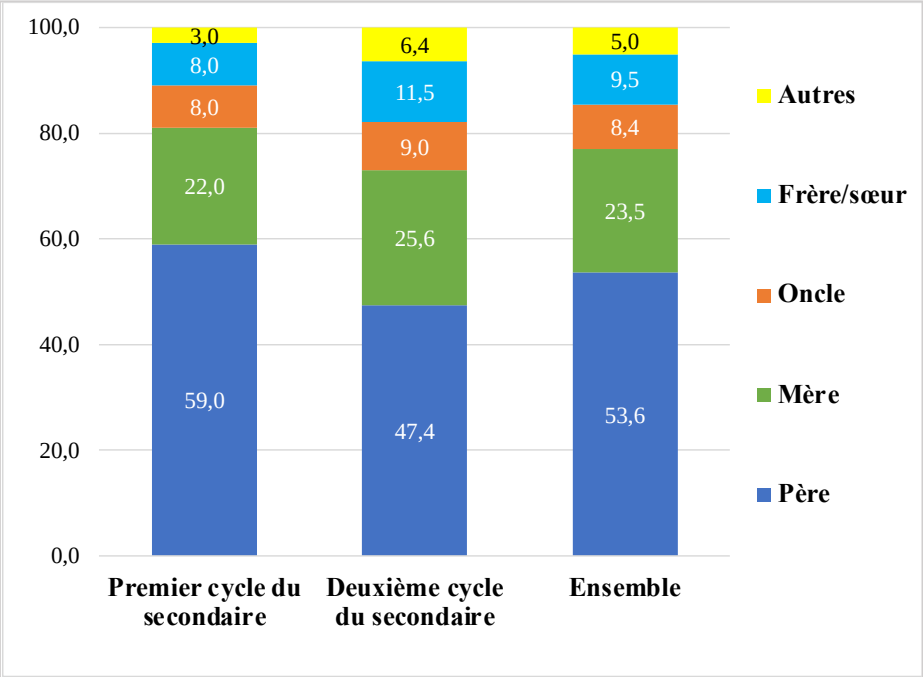


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

D'une manière générale, les parents (père et mère) sont désignés comme les principales personnes prenant en charge l'éducation de leurs enfants. Plus spécifiquement, le père (53,6%)

et la mère (23,5%) sont cités comme ceux qui assurent les frais de scolarité des filles. Dans le premier cycle du secondaire, près de six filles enquêtées sur dix (59,0%) affirment que leur frais de scolarité est pris en charge par leur père et 22,0% soutiennent que c'est leur mère. Au deuxième cycle du secondaire, ces proportions sont respectivement de 47,4% et 25,6%. On note également une proportion non négligeable de filles enquêtées (11,5%) dont les frais de scolarité sont pris en charge par un frère ou une sœur. Ces analyses mettent en évidence le rôle central des membres de la famille dans l'éducation des filles. En outre, les analyses semblent indiquer que le rôle de la mère et du frère ou de la sœur dans l'éducation des filles s'accroit au fur et à mesure que celles-ci avancent dans leurs études.

Figure 29 : Personnes prenant en charge les frais de scolarité des filles (%)

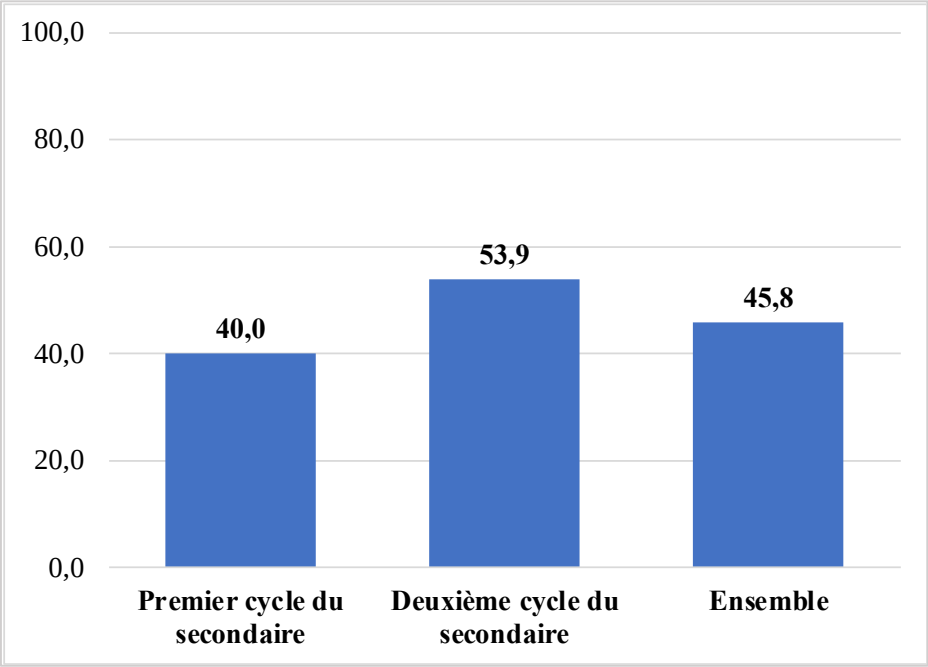


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

La Figure 30 montre que près d'une fille enquêtée sur deux (45,8%) rencontre des difficultés pour payer les frais de scolarité. La part de filles rencontrant des difficultés pour payer leurs frais de scolarité est respectivement de 40,0% au premier cycle du secondaire et 53,9% au deuxième cycle du secondaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les difficultés à payer les frais de scolarité expliquent qu'une part importante de filles ait connu une perturbation de leurs études (Figure 28). Elles découlent généralement des difficultés financières des parents pour couvrir les charges liées à l'éducation et de la hausse des coûts des services éducatifs devenus difficilement soutenables par les ménages. Conscients de cela, le Ministère de

l'Éducation Nationale (MEN) a sorti un arrêté ministériel portant réglementation des frais d'inscription et d'étude. Ainsi, les frais d'inscription sont fixés à 3000 francs CFA dans les établissements de l'enseignement public moyen et secondaire général, correspondant respectivement au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire.

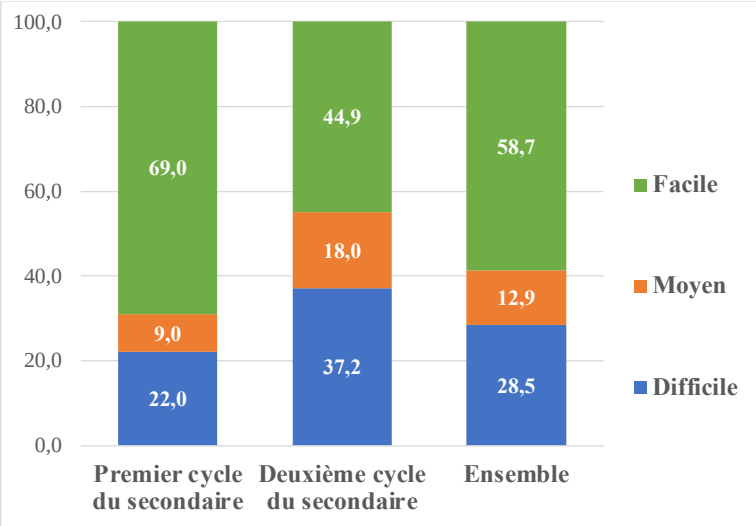
Figure 30 : Proportion de filles ayant rencontré des difficultés à payer les frais scolaire (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Malgré les difficultés qu'elles rencontrent pour payer leurs frais de scolarité, les filles ont globalement une bonne perception de leur accès à l'école. Dans l'ensemble, 58,7% des élèves enquêtées considèrent que l'accès des filles à l'école est facile. Cependant, une part non négligeable (28,5%, soit plus d'une fille enquêtée sur quatre) considère que l'accès des filles à l'école est difficile. La proportion d'élèves pensant que l'accès des filles à l'école est facile est plus importante au premier cycle du secondaire (69,0%) qu'au deuxième cycle (44,9%). À l'inverse, la part d'élèves du deuxième cycle du secondaire considérant que l'accès des filles à l'école est difficile (37,2%) est supérieure à celle du premier cycle (22,0).

Figure 31 : Perceptions sur l'accès des filles à l'école selon les filles (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Plus spécifiquement, l'accès des filles à l'école semble poser moins de problèmes comparativement au maintien et à la réussite scolaire dans le contexte sénégalais. Autrement dit, des efforts considérables doivent être fournis pour le maintien et la réussite scolaire des filles confrontés à la persistance des barrières socioculturelles comme le souligne cette actrice institutionnelle :

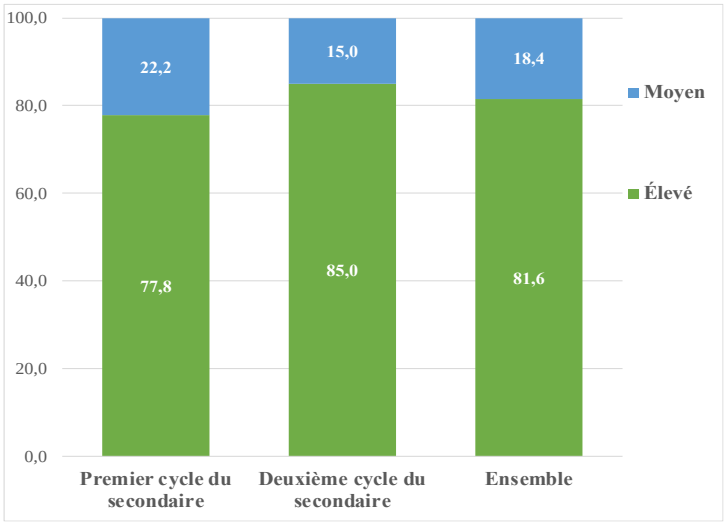
> « *Il faut dire que le pari de maintien est encore de mise. On peut ne plus parler d'accès à part quelques poches de résistances minimes ; il faut dire que l'accès a été quand même résolu. Mais par rapport au maintien, il y a encore du travail à faire. Maintenant pour les performances, ce qu'on a remarqué d'après le taux brut de scolarisation, le taux d'achèvement, c'est que c'est une tendance favorable aux filles qui sont au-devant de la scène. Mais vous savez socialement ce n'est pas très apprécié que les filles soient au-devant et que les garçons soient derrière* » (femme, 66 ans, actrice institutionnelle).

Au regard des précédentes analyses il apparait que les filles enquêtées ont généralement connu un cursus scolaire stable. De même, l'accès des filles à l'école est fortement marqué par l'implication des parents qui sont les principaux acteurs en charge de l'éducation des enfants. En outre, l'étude montre l'accès des filles à l'école est encore perçu comme étant globalement difficile. Cet état de fait s'explique par les difficultés des ménages à couvrir les charges financières liées à l'éducation de leurs enfants.

5.4.3 Performances scolaires des filles

D'une manière générale, les chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es ont un niveau d'appréciation élevé de la performance scolaire des filles. En effet, 81,6% d'entre eux soutiennent que les performances des filles à l'école sont élevées comparativement aux garçons alors que 18,4% considèrent qu'elles sont moyennes. Ces proportions varient légèrement selon le niveau d'enseignement. Ainsi, la part de chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es affirmant que le niveau de performance scolaire des filles est élevé est respectivement de 77,8% au premier cycle du secondaire et 85,0% au deuxième cycle comme l'indique la Figure 32.

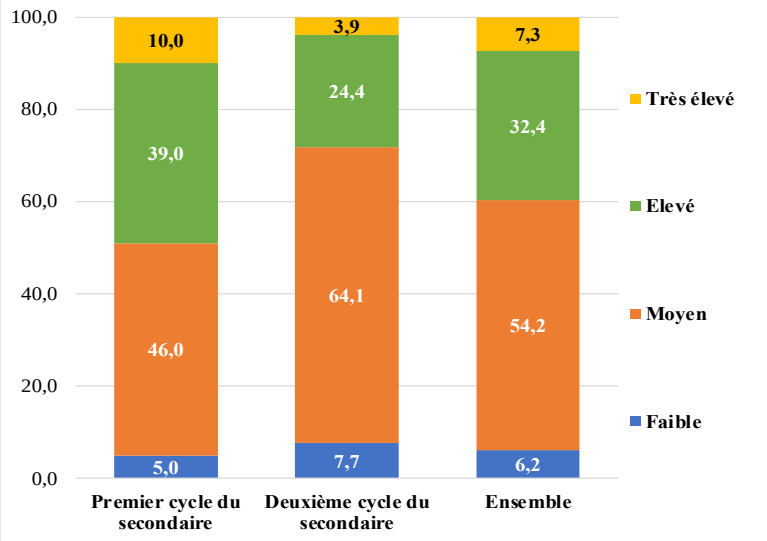
Figure 32 : Niveau de performance scolaire des filles selon les chef.fe.s d'établissement et les enseignant.es (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Contrairement aux chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s, les filles enquêtées ont globalement un niveau d'appréciation moyen de leurs performances scolaires (Figure 33). En effet, 54,2% des élèves enquêtées considèrent que le niveau de performance des filles est moyen ; 32,4% soutiennent qu'il est élevé et seulement 7,3% estiment qu'il est très élevé. La part des élèves enquêtées affirmant que les performances scolaires des filles sont moyennes est de 46,0% au premier cycle du secondaire et 64,1% au deuxième cycle. À l'inverse, 39,0% des élèves enquêtées au premier cycle du secondaire soutiennent que les performances des filles à l'école sont élevées alors qu'au deuxième cycle, cette proportion est de 24,4%.

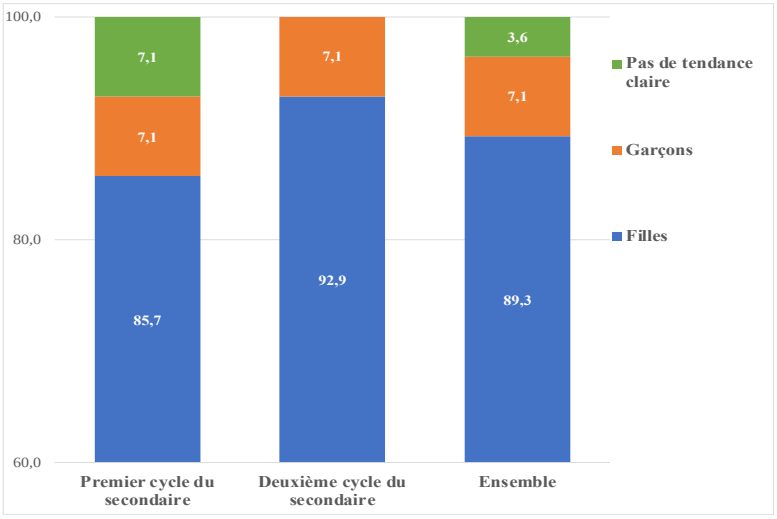
Figure 33 : Niveau de performance des filles dans l'école selon les élèves filles (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans une perspective comparative, les chef.fe.s d'établissement et les enseignant.e.s enquêté.es considèrent que les filles obtiennent les meilleures performances scolaires par rapport aux garçons. En effet, 89,3% d'entre eux soutiennent que les filles sont les meilleures élèves contre seulement 7,1% qui estiment que le niveau de performance des garçons est supérieur à celui des filles. La proportion de chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s considérant que les garçons sont les meilleurs élèves ne varie pas quel que soit le niveau d'enseignement (7,1%). À contrario, la part estimant que les filles sont les meilleures élèves est de 85,7% au premier cycle du secondaire contre 92,9% au deuxième cycle.

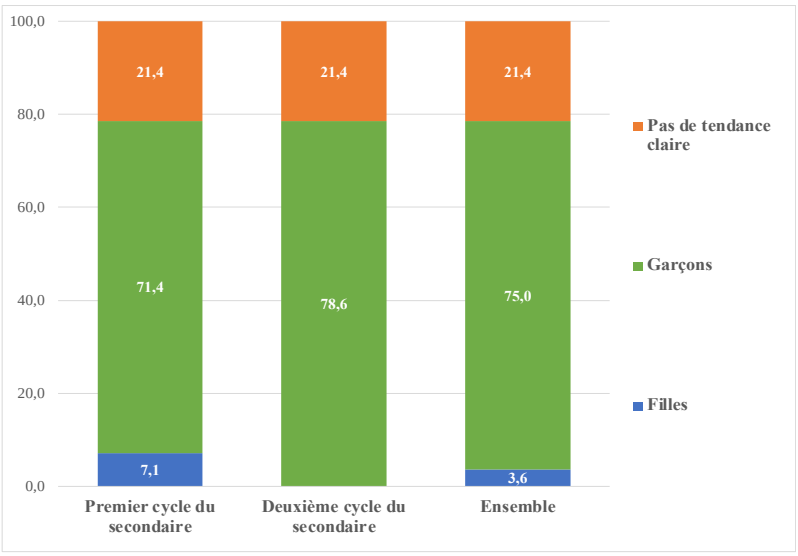
Figure 34 : Meilleurs élèves par sexe selon les chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Autant les filles sont considérées comme étant les meilleures élèves, autant les garçons sont vus comme les pires élèves du point de vue des résultats scolaires. La Figure 35 indique que pour trois chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur quatre (75,0%), les garçons obtiennent résultats scolaires les plus faibles alors que seulement 3,6% considèrent que ce sont les filles. La proportion d'enquêté.es soutenant que les garçons sont les moins bons élèves de par leurs résultats scolaires est plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire avec 78,6% contre 71,4% dans le premier cycle.

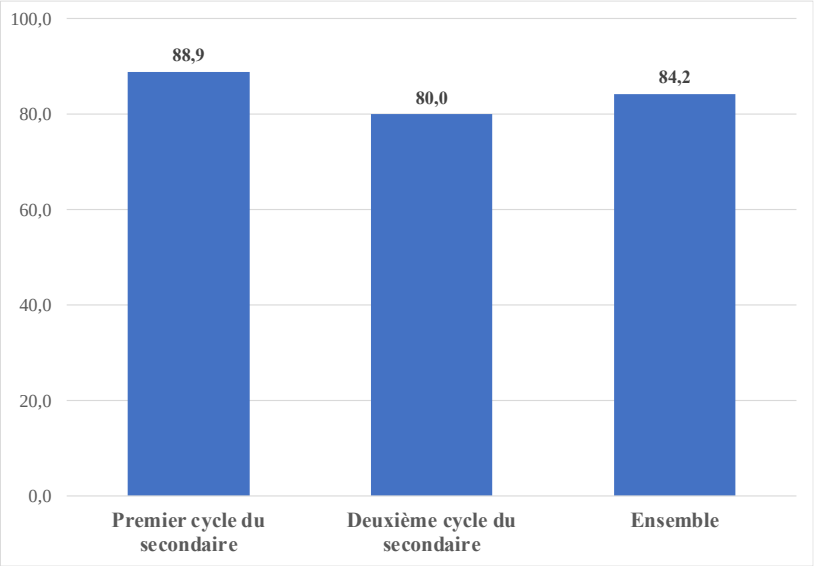
Figure 35 : Plus mauvais élèves en termes de résultats par sexe selon les chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Plusieurs initiatives sont menées dans les écoles sensibles au genre en vue d'améliorer le niveau de performance des élèves, notamment des filles. Parmi ces initiatives, on peut citer les séances de remédiation, c'est-à-dire des cours organisés au profit des élèves (filles) ayant des lacunes dans certaines matières. Ainsi, dans l'ensemble, plus de huit chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur dix (84,2%) organisent des séances de remédiation en faveur des élèves en difficultés. Cette proportion est respectivement de 88,9% au premier cycle du secondaire et 80,0% au deuxième cycle. Notons que les séances de remédiation sont généralement centrées sur les matières scientifiques. Dans le premier cycle du secondaire, elles ciblent principalement les élèves en classe d'examen. Ce qui peut avoir un effet positif sur leurs résultats scolaires.

Figure 36 : Proportion de chef.fe.s d'établissements ou enseignant.e.s organisant des séances de remédiation au profit des élèves en difficultés (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

En définitive, il convient de souligner que les analyses des performances scolaires des filles s'appuient généralement sur les résultats scolaires des élèves. Elles mettent en évidence des disparités entre les filles et les garçons en faveur des premières et corroborent la tendance nationale de ces dernières années. En effet, les statistiques scolaires confirment une nette amélioration des parcours scolaires de filles avec des taux de scolarisation et de réussite de plus en plus élevés et qui tendent à dépasser ceux des garçons (Moguérou, 2009). Ainsi, le taux de réussite des filles au BFEM a augmenté de 15,41% en cinq ans en passant de 52,55% en 2018 (RNSE, 2018) à 67,96% en 2022 (RNSE, 2022).

Cette tendance positive doit être imputée aux efforts conjoints du gouvernement, ses partenaires et la société civile dont les interventions centrées sur l'éducation des filles commencent à donner des résultats. Toutefois, cette dynamique risque, à la longue, d'inverser les tendances et surtout de créer un déséquilibre avec des inégalités marquées en défaveur des garçons. Sous ce rapport, la pertinence du modèle des Centres d'excellence réside dans le fait qu'il promeut la création d'un environnement favorable au maintien et à la réussite scolaire aussi bien pour les filles que pour les garçons pour plus d'égalité et d'équité en matière d'éducation.

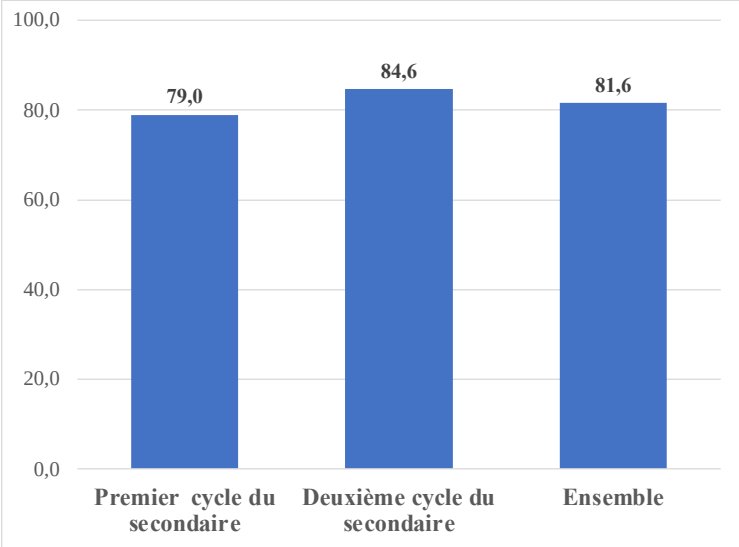
5.5 Évaluation de l'impact des composantes

L'évaluation de l'impact des composantes du modèle est faite à partir de quatre indicateurs clés. Il s'agit de l'impact sur le maintien et la performance scolaires des filles, des effets sur les conditions d'apprentissage, sur le personnel enseignant et sur la communauté.

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

Dans l'ensemble, un peu plus de huit filles enquêtées sur dix (81,6%) considèrent que le modèle des centres d'excellence a un effet sur leur maintien à l'école. Cette proportion est plus élevée au deuxième cycle du secondaire où elle est de 84,6%. Au deuxième cycle du secondaire, la part de filles considérant que le modèle à un effet sur leur maintien à l'école est de 79,0%. En réalité, le maintien des filles à l'école doit être envisagé comme un moyen de lutte contre les mariages et les grossesses précoces. En effet, une étude consacrée à la scolarisation des filles au Sénégal souligne que la précocité de leur mariage et de leur fécondité est plus élevée chez les analphabètes. Autrement dit, les filles instruites sont moins exposées aux grossesses et aux mariages précoces (Angers-Sall, 2009).

Figure 37 : Proportion de filles ayant relevé un effet du modèle de FAWE sur leur maintien à l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans la même perspective, l'impact du modèle dans le maintien et la réussite des filles à l'école est mis en évidence par les propos des enquêté.es. Ainsi, à travers les appuis financiers (bourses scolaires) et des cours de remédiation, les interventions de FAWE ont permis aux filles bénéficiaires de poursuivre leurs études et d'améliorer leurs performances scolaires comme on peut le noter dans les extraits ci-dessous :

> « *Le programme FAWE nous a beaucoup aidé parce que parmi nous il y'en a qui sont des cas sociaux et à chaque fois qu'ils vont voir la Principale, elle leur apporte son aide. En plus c'est grâce à FAWE que nous avons pu améliorer notre niveau d'étude parce qu'il nous encourage dans nos études et nous font comprendre que les garçons et les filles ont une égalité de chance dans les études et là où peuvent réussir les garçons les filles aussi peuvent réussir là-bas aussi* » (élève fille, bénéficiaire du modèle, lycée Parcelles Assainies).

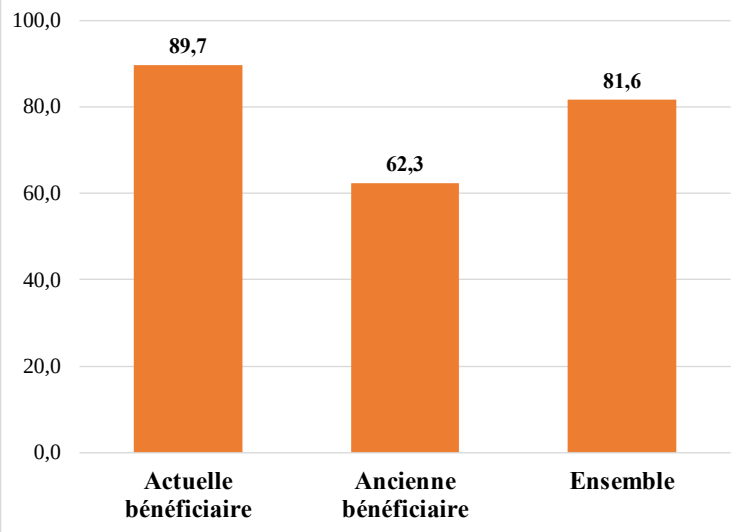
> « *C'est une très bonne chose pour l'éducation des filles et c'est sûr qu'avec FAWE, le projet a eu à sauver des élèves qui peut-être avaient des problèmes, des élèves qui par faute de moyens ne pouvaient plus continuer les études. FAWE les a octroyés des bourses. Donc ça, c'est une très bonne chose* » (femme, informatrice clé).

> « *Tout cela m'a permis de renforcer mon leadership et de faire de mon mieux pour réussir dans mes études. Car on nous disait que ce n'est pas seulement les hommes qui peuvent réussir. Les femmes peuvent aussi réussir et être indépendantes et avoir les moyens pour gérer leurs besoins personnels. C'est ce qui m'a poussé à poursuivre mes études. Même étant mariée j'ai su persévérer et poursuivre mes études pour avoir une*

qualification. J'ai aussi tout fait pour avoir mon stage et ce boulot aujourd'hui à la Sonatel » (FD, fille, 31 ans, ancienne bénéficiaire du modèle).

Ainsi, en plus des bourses et des séances de remédiation, la participation aux activités de FAWE motive les filles à poursuivre leurs études et renforce leur prise de conscience sur l'importance de l'autonomisation et de leur réussite dans et par l'éducation. Toutefois, le niveau d'appréciation des filles de l'impact du modèle sur leur maintien et leur réussite à l'école varie en fonction du statut de bénéficiaire. En effet, près de neuf filles nouvellement bénéficiaires sur dix (89,7%) considèrent que le modèle des centres d'excellence a eu un effet positif sur leur maintien à l'école. S'agissant des anciennes bénéficiaires, cette proportion est de 62,3%. Il apparait donc que la part de filles n'ayant pas relevé des effets du modèle sur leur maintien à l'école est plus importante chez les anciennes bénéficiaires. Cette différence suggère que les interventions n'ont pas été suffisamment durables ou consistantes et que la mémoire a faiblie chez certaines anciennes répondantes. À l'opposé, les répondantes ayant récemment bénéficiés du modèle sont plus enclines à apprécier ses effets sur leur parcours éducatif.

Figure 38 : Proportion de filles ayant relevé un effet du modèle sur leur maintien à l'école selon le statut du bénéficiaire (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Cependant, la variation du niveau d'appréciation de l'impact du modèle suivant le statut de bénéficiaire ne se traduit pas dans les propos des enquêtées, notamment les filles bénéficiaires. En racontant leurs trajectoires, ces dernières mettent l'accent sur les effets positifs du modèle, quel que soit leur statut de bénéficiaire comme on peut le noter dans les propos ci-dessous :

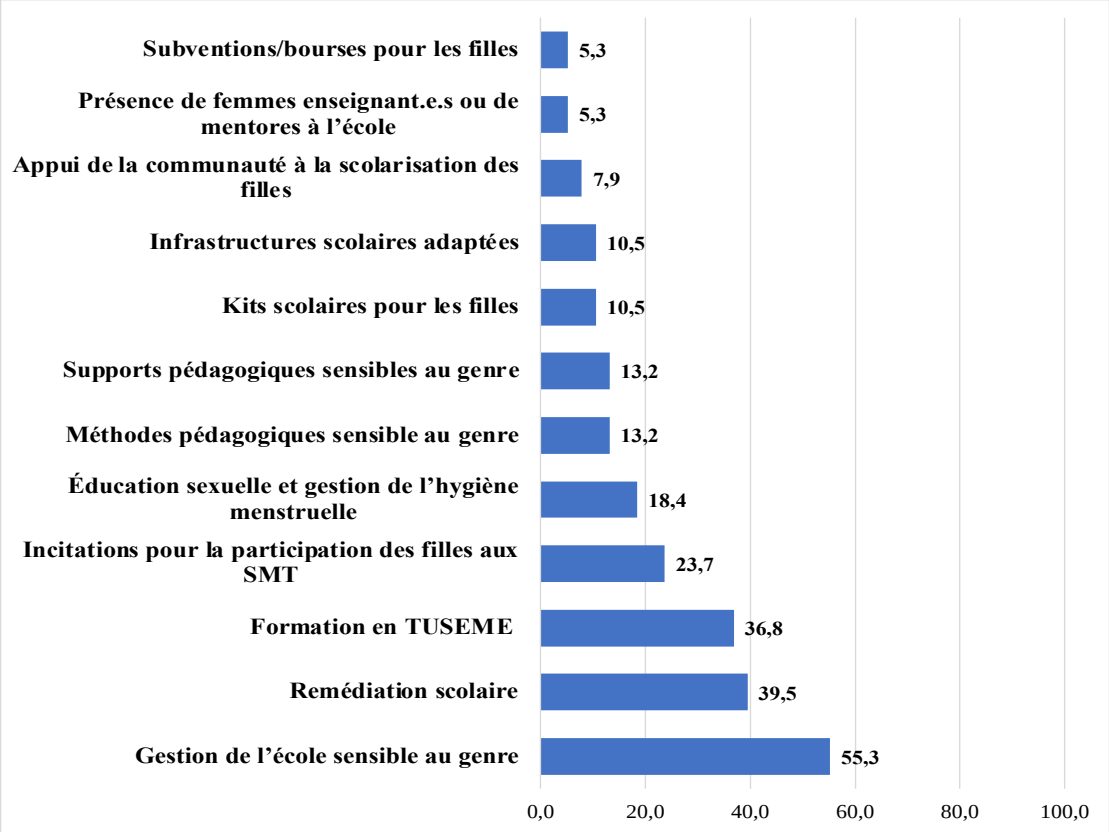
« *Autrefois j'étais très timide et je ne savais pas comment m'exprimer en public et depuis que j'ai suivi la formation, je peux maintenant le faire et tout ça m'a permis de progresser dans mes études. Cela m'a beaucoup aidé à m'améliorer en SVT et autres parce que nous avons appris des choses que nous ne connaissions pas* » (élève fille, actuelle bénéficiaire, lycée Parcelles Assainies).

« *Là, je peux dire que c'est une expérience magnifique, car non seulement j'allais exceller en PC, mais également dans les autres matières scientifiques. Et il n'y avait pas que les PC, il y avait aussi les mathématiques, le français et les SVT. Dans toutes les matières, mes notes avaient augmenté. J'étais un peu nulle en anglais, car j'avais souvent des 10 comme note durant les contrôles et quand je suis entrée dans le programme FAWE j'avais des 15 ou des 16 comme notes* » (fille, 17 ans, ancienne bénéficiaire du CEM Keur Massar Village).

L'impact du modèle sur le maintien des filles à l'école se rapporte à plusieurs aspects et initiatives développées dans les écoles enquêtées. La gestion sensible au genre est citée par 55,3% des chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s comme étant l'aspect du modèle qui a le plus fort effet sur le maintien des filles à l'école (Figure 39). Elle est respectivement suivie de la remédiation scolaire (39,5%), de la formation en TUSEME (36,8%), de l'incitation des filles à participer aux SMT (23,7%) et de l'éducation à la santé reproductive et sexuelle et la gestion de l'hygiène (18,4%). A l'inverse, la présence de femmes enseignantes (5,3%) et la disposition d'infrastructures adaptées (10,5%) sont désignées parmi les aspects du modèle qui ont les plus faibles effets sur le maintien des filles à l'école.

Ces résultats traduisent l'existence d'un paradoxe. En effet, la promotion des femmes dans la fonction d'enseignement est souvent priorisée dans les programmes de promotion de l'éducation des filles qui estiment paradoxalement que cela n'a pas d'effets significatifs sur leur trajectoire éducatif. Cet état de fait s'explique par le fait que les rapports de domination lié au genre entre les élèves et les enseignant.e.s sont souvent plus forts avec les femmes enseignantes et aboutissent à des pratiques discriminatoires faisant que certaines apprenantes ont peur de s'exprimer librement (contribuer, poser une question). Ce qui peut avoir une répercussion sur leur performance scolaire. Sous ce rapport, l'effet du modèle des centres d'excellence sur le maintien des filles à l'école est arrimé à sa capacité à s'adapter et à prendre en compte les besoins effectifs et prioritaires des apprenantes et à améliorer de gestion des écoles de manière à garantir un environnement d'apprentissage qui tiennent compte de leurs conditions spécifiques.

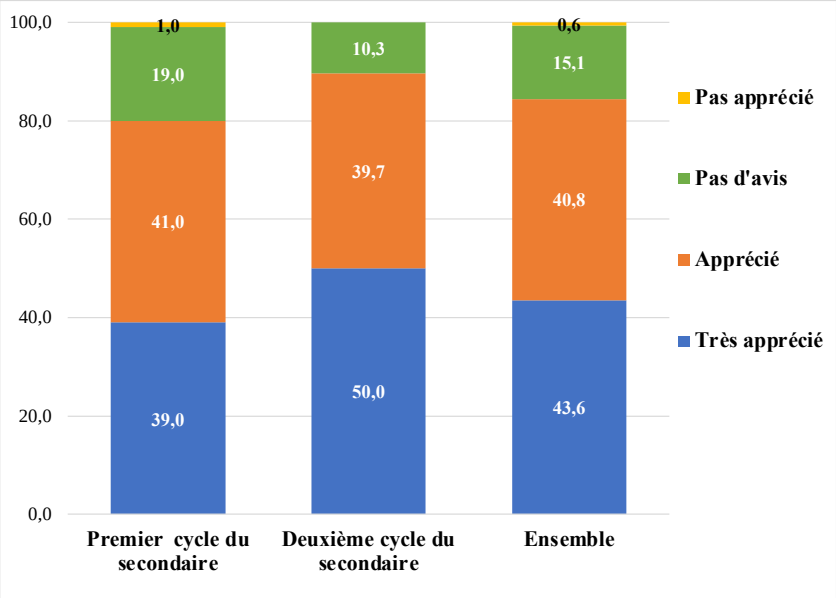
Figure 39 : Aspects du modèle ayant un effet important sur le maintien des filles à l'école selon les chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans la même logique que pour l'analyse des effets sur le maintien des filles à l'école, les composantes du modèle sont globalement appréciées. En effet, 40,8% des enquêté.es estiment que les composantes du modèle sont appréciées tandis que 43,6% affirment qu'elles sont très appréciées comme l'indique la Figure 40. Ces niveaux d'appréciations sont plus importants dans le deuxième cycle du secondaire avec 39,7% d'enquêté.es qui estiment que les composantes du modèle sont appréciées et 50,0% qui disent qu'elles sont très appréciées. Dans le premier cycle du secondaire, ces proportions sont respectivement de 41,0% et 39,0%. Le niveau d'appréciation élevé au deuxième cycle du secondaire s'explique par les effets perçus

Figure 40 : Niveau d'appréciation des composantes par les filles selon le niveau d'enseignement (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

L'appréciation des composantes de modèle des Centres d'excellence réside dans la différence qu'elles apportent comparativement aux non-bénéficiaires comme l'a souligné cette ancienne bénéficiaire :

> « *Il y avait une différence entre celles qui sont dans les cours de renforcement de FAWE et celles qui n'en font pas partie. À travers ces cours, j'ai commencé à avoir des notes supérieures à celles de certains de mes camarades. Par contre d'autres ont continué à me devancer malgré ces renforcements. Quand certaines de mes camarades ont vu ce résultat, elles ont voulu rejoindre le groupe. (…) Les cours de renforcement ont continué à impacter ma progression surtout dans les matières scientifiques. Je ne suis plus dans le projet, mais je vois le fruit de ces enseignements* » (élève fille, bénéficiaire du modèle, lycée Malika Plage).

En définitive, nous pouvons noter que les Centres d'excellence ou modèle d'écoles sensible au genre ont un impact majeur dans le maintien et la réussite scolaire des filles. En plus d'améliorer les performances scolaires de ces dernières, le modèle est porteur d'espoir pour les filles issues de familles démunies ou n'ayant pas les moyens de payer des cours privés de remédiation. Ces différents aspects sont mentionnés dans l'encadré ci-dessous reprenant les propos d'une ancienne bénéficiaire qui raconte les impacts du modèle et des initiatives reçues sur sa trajectoire éducative, sociale et professionnelle.

Encadré : impacts du modèle d'école sensible au genre sur la trajectoire éducative, sociale et professionnelle d'une bénéficiaire

« *C'était en 2001 qu'on a été sélectionné, 4 par région, je me rappelle, dans les résultats des filles au BFEM de chaque région au Sénégal. A l'époque, il y en avait 10 Régions. Donc on a été 40 filles et on était convié à un séjour pour une formation à l'époque pour nous faire une mini formation sur les matières scientifiques juste après le Brevet dans l'optique qu'on choisisse les matières scientifiques par la suite. Alors, on était 40 filles et on a fait des matières, on a aussi fait des rencontres aussi avec FAWE, World Link. Par la suite on a bénéficié d'une bourse. Donc moi c'était un peu compliqué puisque chez moi j'étais la seule fille qui avait fait des études aussi poussées à l'époque et j'habitais avec ma tante, du coup elle n'est pas du tout scolarisée. J'étais la plus grande des enfants. J'habitais à Saint Louis. Et du coup, il s'est posé la question de mon orientation, j'ai beaucoup pensé de notre séjour à Gorée où on nous préparait à aller faire les séries scientifiques en tout cas. Mais j'ai été orienté au Lycée Faidherbe et c'était des listes selon les notes obtenues et j'étais la première de la liste de tous les lycées en L. Je me suis dite bon, ce n'est pas grave on y va, j'ai arrêté de poser des questions là-dessus. Et par rapport à la formation qu'on a eu à faire en amont j'étais la seule à avoir à délaisser les séries scientifiques. En tout cas moi, je parle pour moi, je ne parle pas pour les autres, ce qui m'a le plus marqué c'est qu'à la base je n'étais pas dans une famille où l'éducation était la chose la plus importante. Déjà dans mon quartier quand j'ai eu le BFEM, c'était à l'époque où il y avait les volontaires ou quelque chose comme ça. Plusieurs personnes sont venues dire à ma tante qu'il y a les concours de volontariat au Brevet, pourquoi elle ne le fait pas pour vous aider parce que voilà ce n'est pas facile pour vous, etc. Du coup elle m'a éduqué, j'avais des petits frères, des petites sœurs donc elle avait ces enfants en plus de moi, elle aussi, elle ne m'a pas lâché, elle m'a accompagné surtout ça. Le cadre était facile. Je me rappelle pour aller à Gorée, notre monitrice est venue jusqu'à chez nous pour demander l'autorisation, pour l'expliquer comment ça va se passer, c'est pour aider les filles, c'est pour qu'elle reste à l'école, pour qu'elle continue les études pour que plus tard elle puisse vous aider aussi. Et pour moi c'est l'accompagnement et le fait que le leadership, le fait qu'on nous met ans un cadre, à partir du moment qu'on nous met sur un chemin, c'est vraiment facile, on se dit que c'est possible, on trace la route, c'est plus facile. Après les moyens financiers c'est un plus, les livres, les achats, le fait qu'on soit accompagné. La bourse était versée une seule fois par an et ce qui me marquait le plus c'était qu'en début d'année on avait un versement pour acheter toutes les fournitures scolaires et puis il y avait une partie où on pouvait payer les soutiens scolaires. Pour moi, ce programme c'est comme un formatage, je peux vous l'expliquer mieux mais c'est un modèle, ça m'a modelé d'une certaine manière. J'avais en moi la volonté de continuer. Mais avec tout ce qu'on nous a appris et montré, ça fait de moi ce que je suis aujourd'hui. Il y a l'éducation, il y a ce que mes parents ont fait pour moi, il y a le rôle de l'école, mais aussi le leadership c'est-à-dire l'accompagnement, on se dit c'est possible, je peux devenir tout ce que je veux. Ça c'est jusqu'à présent dans ma vie professionnelle de tous les jours, ça m'a toujours accompagné en fait, c'est vraiment bien de dire je peux faire tout ce que je veux, l'essentiel c'est que je travaille beau, c'est ça la différence. Et après le Bac, les filles se sont retrouvées 20 ans après quasiment et chacune a réussi dans ce qu'elle faisait, c'est vraiment une belle réussite pour tout le monde et ça, elles le disent tout le temps* » (femme, 39 ans, avocate, ancienne bénéficiaire).

5.5.2 Impacts sur les conditions d'apprentissage

Dans la même perspective, l'impact du modèle est relevé sur les conditions d'apprentissage des filles bénéficiaires. En effet, en leur offrant des bourses scolaires, le programme garantit à ces dernières une stabilité et amoindrit leurs risques d'abandon scolaire. De même, l'accès aux services socio-sanitaires et la distribution de serviettes hygiéniques réduisent les cas d'absence et offrent un environnement sécurisant pour les filles. Cela améliore la santé des filles et leur permet de passer plus de temps à l'école et de se concentrer sur leurs études. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les propos des enquêté.es ci-dessous :

> « *Avant de connaitre l'utilisation des serviettes hygiéniques et la supplémentation en fer, dès que je voyais mes règles en classe, j'étais obligée de rentrer chez moi. Aussi on voyait beaucoup de filles qui s'évanouissaient en classe à cause de l'anémie. À la maison aussi je ne savais rien des règles, car ma mère ne m'expliquait rien de ces changements à part me dire que si j'approchais les garçons, je risquais de tomber enceinte. Mais grâce à cette formation, je sais maintenant beaucoup de choses comme quoi ce n'est pas parce qu'on s'approche des garçons que nous tombons enceintes. Mais que pendant les menstrues, nous ne devons pas trop nous approcher d'eux, car ça peut nous conduire à faire des choses que l'on pourrait regretter après. Et c'est comme ça que j'ai compris que ma mère me l'avait expliqué, mais d'une autre manière* (élève fille, 16 ans, bénéficiaire du modèle, lycée Médina Fall).

En plus de leur impact sur les conditions d'apprentissage, la distribution des serviettes hygiéniques est souvent accompagnée de sensibilisation qui permet aux élèves de prendre conscience de leur utilité et d'avoir une meilleure compréhension de leur santé. Dans la même perspective, les bourses scolaires permettent aux filles, notamment celles qui sont issues de familles déminues de couvrir leur frais de scolarité (fournitures) en vue d'améliorer leurs résultats scolaires.

> « *Avec les 50000f, je payais ma scolarité, achetais des habits, des effets de toilettes et compléter les fournitures. C'est ce qui m'a permis d'avoir d'excellentes notes jusqu'à la classe de seconde. La bourse a pris fin lorsque je faisais la classe de seconde. (…) Je suis issue d'une famille très démunie. Cette bourse m'a beaucoup aidée parce que grâce à elle, j'ai pu acheter non seulement mes fournitures, mais j'ai aussi pu me payer des cours particuliers. Cela m'a permis d'exceller à l'école et de maintenir le cap dans mes études. Par exemple je n'ai jamais fait de cours particulier avant la bourse et c'est grâce à elle que j'ai pu le faire à partir de la classe de 4ème. Avant, je me concentrais en classe pour bien capter les explications et une fois à la maison, je fais mes exercices. Je me rapprocherais aussi des voisins pour avoir un suivi dans mes études* » (Fille, 31 ans, ancienne bénéficiaire du modèle).

Dans la même perspective, les cours de renforment (remédiation scolaire) améliorent les performances scolaires des filles et agissent sur leur trajectoire éducative et professionnelle. Cet impact est mentionné dans les propos ci-dessous :

> « *Ce sont ces cours de renforcement qui m'ont permis de m'orienter vers les séries S. L'effectif n'était pas important, ce qui favorise une meilleure compréhension. Je faisais des cours de renforcement dans mon quartier, mais aujourd'hui, j'ai arrêté pour me concentrer sur mes leçons. En plus des exercices, je dois aussi me concentrer sur les leçons. Je constate que mes notes sont toujours bonnes donc je ne suis pas obligé de continuer ces cours. Dans ces cours au quartier, la concentration laisse à désirer. Les élèves perturbent et ne sont pas sanctionnés* » (élève fille, 21 ans, ancienne bénéficiaire, lycée Malika Plage).

Notons ainsi que l'impact du modèle dépasse le cadre d'apprentissage des élèves. Les acquis des filles en leadership, notamment dans le cadre du TUSEME les accompagnent durant tout leur cursus scolaire et leur parcours professionnel.

5.5.3 Impacts sur le personnel enseignant

S'agissant de l'impact des Centres d'excellence sur le personnel enseignant, les propos des enquêté.es mettent en évidence des appréciations positives. Dans cette perspective, une transformation des pratiques pédagogiques, avec des approches d'enseignement plus inclusives et plus sensibles au genre.

> « *(…) en classe, pédagogiquement parlant, on nous apprend à prendre en compte nos manières d'interroger les élèves, pas tout le temps les garçons ou bien seulement les filles. Il faut toujours équilibrer parce que le point de vue des élèves est toujours important : filles comme garçons. Et là, on remarque que les résultats sont meilleurs chez les filles que chez les garçons* » (homme, 40 ans, enseignant, lycée Jules Sagna).

Cette prise de conscience des pratiques discriminatoires évoquées dans les propos ci-dessus contribue à améliorer les résultats scolaires des filles qui participent davantage en classe.

5.5.4 Impacts sur la communauté

L'appréciation des impacts sur la communauté permet de noter les effets du modèle au-delà de ses cibles premières à savoir les filles et les enseignant.e.s. Sous ce rapport, l'impact sur la communauté s'apprécie à travers la capacité du modèle à appuyer et à soulager les parents dans

l'éducation de leurs enfants, en particulier les filles. Dans cette logique, l'étude révèle des appréciations positives comme on peut le noter dans les propos ci-dessous :

> « *Vous savez, je suis orpheline de père depuis 1996, j'avais 6 ans à l'époque. Ma mère vendait de petites choses pour subvenir à nos besoins. J'ai deux grands frères qui étaient obligés d'abandonner les études par manque de moyens. J'ai une petite sœur qui est née 2 mois après la mort de mon père. Elle a pu continuer ses études et était dans le même CEM que moi. C'est ma maman qui prenait tout en charge avec beaucoup de difficultés. Nous avons eu un petit soulagement avec l'arrivée de la bourse. Grâce à elle nous avons pu prendre en charge beaucoup de choses* » (FFD, fille, 31 ans, ancienne bénéficiaire du modèle).

Pour cette ancienne bénéficiaire du modèle, la bourse scolaire n'a pas seulement impacté ses études. Elle a constitué une source de motivation et a permis à sa famille de supporter les difficultés financières auxquelles elle était confrontée. En effet, l'impact du modèle, notamment les bourses scolaires, est beaucoup plus ressenti par les filles issues généralement de milieu défavorisés ou traversant des difficultés financières comme on peut le noter dans le verbatim ci-dessous :

> « *Ma famille était favorable à ces cours de renforcement. L'objectif de ces cours était d'aider les parents qui n'ont pas de moyens de payer des cours de renforcement pour leurs enfants. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle mon père a signé la fiche et m'a permis d'y prendre part* » (élève fille, bénéficiaire, lycée Malika Plage).

En fin, la capacité du modèle à soulager la communauté se traduit également dans la facilitation de l'accès aux manuels d'apprentissage. Cela d'autant plus que certains parents n'ont pas toujours les moyens de s'en procurer pour leurs enfants. Ce qui peut avoir des effets sur les résultats scolaires de leurs enfants, et surtout renforcer les inégalités avec les élèves qui ne sont pas nécessairement confrontés à ces difficultés.

> « *Une fois que j'ai appris ça, cela m'a beaucoup servi et une fois à la maison j'ai partagé ça avec ma mère et je lui expliquais comment ça doit se faire et depuis elle continu d'appliquer ça. Nous avons vraiment appris pleins de choses. (…) C'est eux qui nous aident avec le matériel nécessaire en nous octroyant des fournitures pour l'ouverture prochaine. Ils nous aident aussi à obtenir des livres en location au lieu de les acheter plus cher. Ils viennent beaucoup en aide aux personnes dont les moyens ne suivent pas* » (élève fille, bénéficiaire du modèle, CEM Parcelles Assainies).

En définitive, l'analyse des impacts du modèle des Centres d'excellence montre des niveaux d'appréciation qui varient selon les composantes et les cibles touchées.

5.6 Analyse comparative des composantes

Cette section est d'une part consacrée à l'analyse détaillée des différentes composantes du modèle et leur manifestation dans les écoles enquêtées. D'autre part, l'analyse comparative porte sur les composantes ayant le plus fort impact et celles qui nécessitent des améliorations.

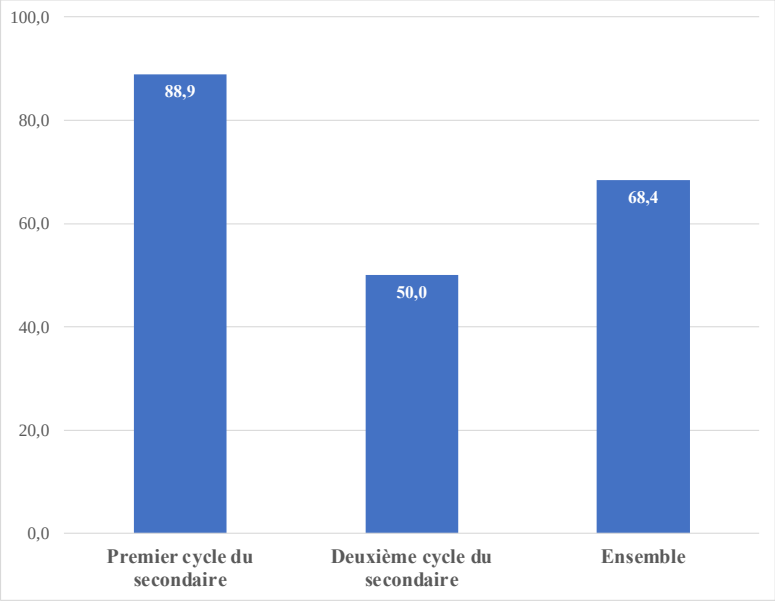
5.6.1 Les composantes reçues par les écoles

Diverses composantes du modèle des écoles sensibles au genre ont été développées dans les établissements enquêtés. Parmi celles-ci on peut citer la gestion et la pédagogie sensible au genre, le matériel d'apprentissage intégrant le genre, l'environnement scolaire sensible au genre et l'implication de la communauté. Toutefois, ces composantes sont différemment développées selon le type d'école et le niveau d'enseignement.

5.6.1.1 Gestion sensible au genre

L'analyse de la composante sur la gestion sensible au genre est faite à partir de la formation que les chef.fe.s d'établissement ont reçu par rapport à l'intégration du genre dans leurs écoles afin de pouvoir appuyer leurs enseignant.e.s à prendre en compte la pédagogie sensible au genre dans leur classe respective. À ce propos, il ressort globalement que près de sept chef.fe.s d'établissement sur dix (68,4%) appuient les enseignant.e.s pour l'intégration de la pédagogie sensible au genre dans leurs pratiques d'enseignement. Cette proportion est tirée par le bas par le deuxième cycle du secondaire où elle concerne seulement un enquêté sur deux (50,0%). Dans le premier cycle du secondaire, la proportion de chef.fe.s d'établissement appuyant les enseignant.e.s pour l'intégration de la dimension genre dans leurs pratiques d'enseignement est de 88,9%.

Figure 41 : Proportion de chef.fe.s d'établissements appuyant les enseignant.e.s pour l'intégration de la pédagogie sensible au genre (%)



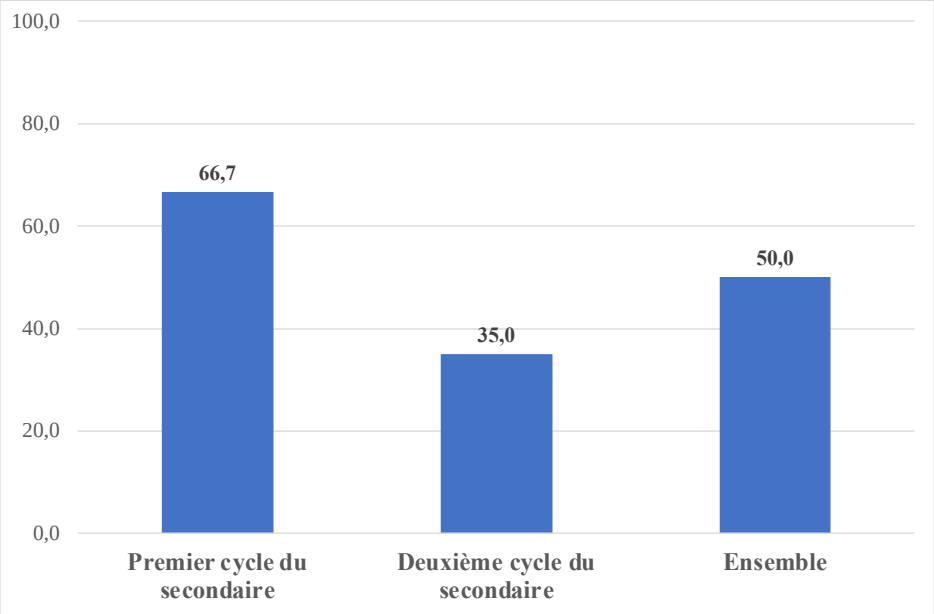
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Ces analyses montrent que l'apport des chef.fe.s d'établissement dans l'instauration d'un modèle de gestion sensible au genre est plus significatif dans le premier cycle du secondaire. Cela traduit l'attention particulière accordée aux élèves du premier cycle du secondaire. En effet, ce niveau d'enseignement correspond généralement à l'âge de la puberté. Autrement dit, il s'agit d'une étape au cours de laquelle les élèves (filles comme garçons) ont besoin de plus d'accompagnement et d'encadrement pour une meilleure connaissance des rapports et dynamiques de genre.

5.6.1.2 Pédagogie sensible au genre

Plusieurs indicateurs permettent d'apprécier l'intégration de la pédagogie sensible au genre dans les écoles ayant expérimenté le modèle des Centres d'excellence. Parmi ces indicateurs, on peut citer la formation des enseignant.e.s et les pratiques incitatives des filles. Dans la première catégorie, il apparaît qu'un.e enseignant.e enquêté.e sur deux (50,0%) est formé.e à la pratique des méthodes pédagogiques intégrant le genre (Figure 42). Cette proportion est tirée par le bas par le deuxième cycle du secondaire où seulement moins de deux enquêté.es sur cinq (35,0%) ont été formé.es dans ce domaine. Enfin, deux enseignant.e.s du premier cycle du secondaire enquêté.es sur trois (66,7%) sont formé.es à l'utilisation des méthodes intégrant le genre.

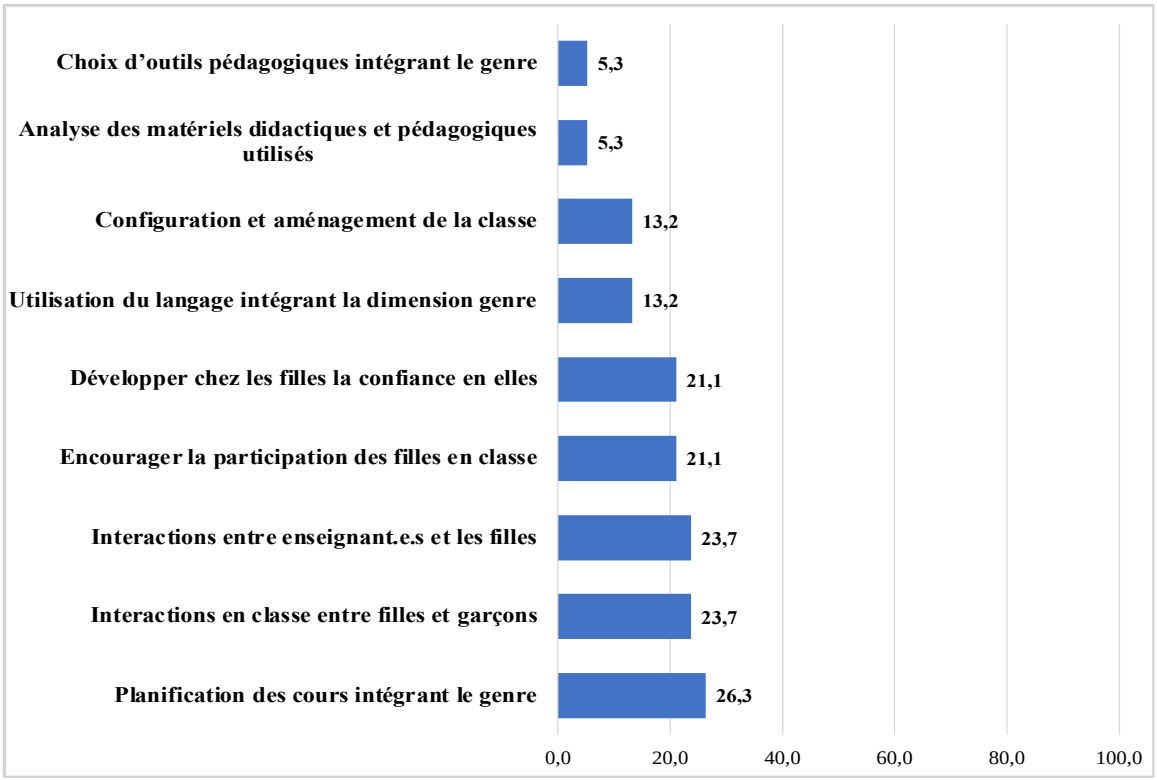
Figure 42 : Proportion d’enseignant.e.s formé.es pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Les enseignement.es des établissements enquêtés ont suivi une diversité de formation en matière de pédagogie sensible au genre (Figure 43). Il s’agit, entre autres, de la formation en planification des cours en intégrant le genre (26,3%), en interactions en classe entre filles et garçons et en interactions entre enseignant.e.s et élèves (23,7%), en stratégie pour encourager la participation des filles en classe (21,1%) et développer leur participation en classe (21,1%). Cependant, l’analyse montre que c’est seulement une faible proportion d’enseignant.e.s enquêté.es (5,3%) qui a reçu une formation en analyse des matériels didactiques et pédagogiques et en choix d’outils pédagogiques intégrant le genre.

Figure 43 : Types de formations suivies par enseignant.e.s pour pratiquer les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)



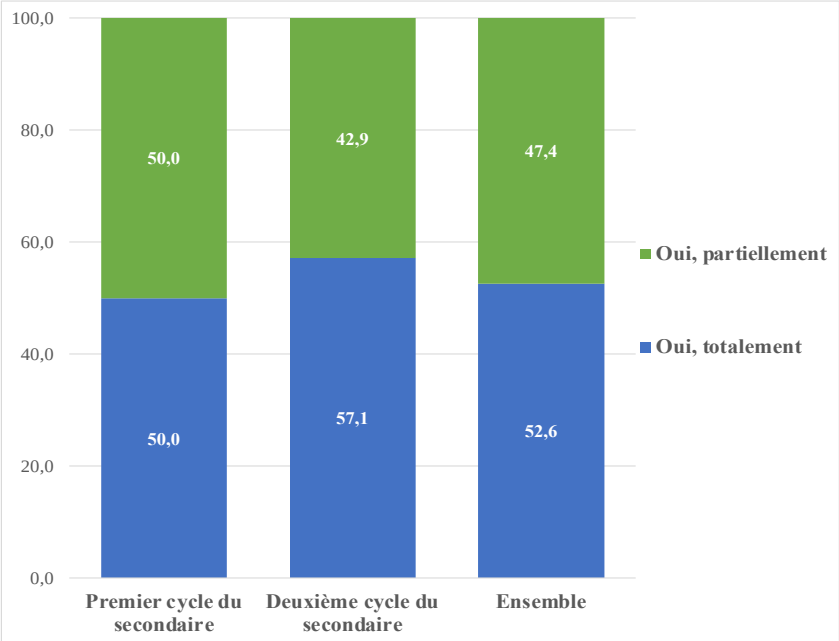
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Bien qu'ils/elles soient formé.es en la matière, les enseignant.e.s enquêté.es ne disposent pas toujours de support pédagogique prenant en compte le genre comme le relève cet enquêté :

> « *Ici l'enseignant est formé à la FASTEF pour encadrer des élèves. Il n'y a pas de distinction ou de support établi pour tenir compte du genre. Il n'y a pas de différence dans la pratique. Les supports ou matériels que nous avons sont pour tout le monde* » (homme, enseignant, lycée Elhadji Ibrahima Diop).

De même, le corps enseignant n'applique pas toujours les méthodes pédagogiques intégrant le genre dans leurs pratiques d'enseignement. En effet, comme l'indique la Figure 44, une majorité (52,6%) des enseignant.e.s affirment appliquer totalement ces méthodes alors 47,4% ne les appliquent que partiellement. Ces proportions ne varient que faiblement selon le niveau d'enseignement. Ainsi, la moitié des enseignant.e.s du premier cycle du secondaire applique totalement les méthodes pédagogiques intégrant le genre tandis que l'autre moitié les applique partiellement. Dans le deuxième cycle du secondaire, ce sont 57,1% des enseignant.e.s enquêté.e.s qui affirment appliquer intégralement les méthodes pédagogiques sensibles au genre dans leurs pratiques d'enseignement contre 42,9% qui le font partiellement.

Figure 44 : Proportion d'enseignant.e.s formé.e.s appliquant les méthodes pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

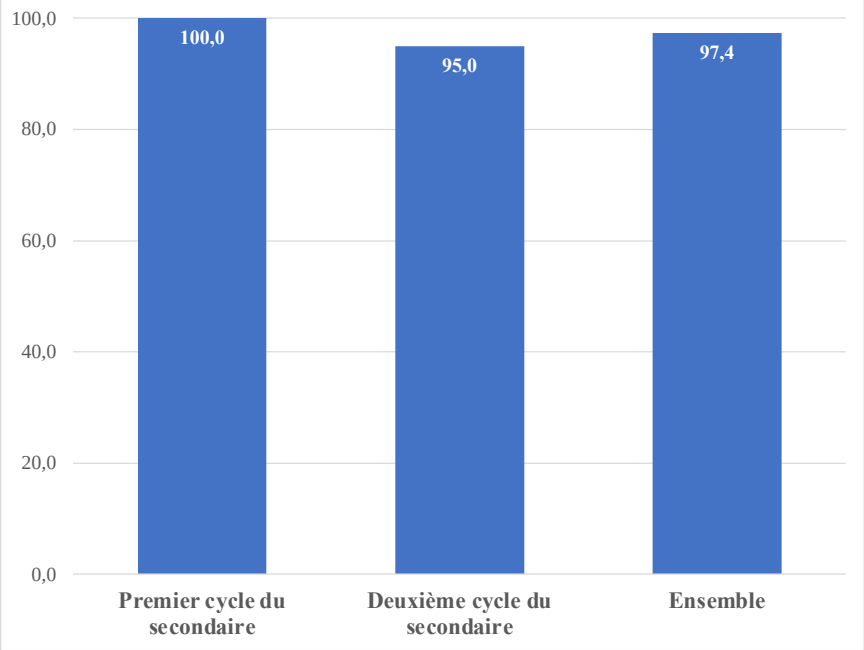
Sur la question de l'application des méthodes pédagogiques intégrant le genre, les propos des enquêté.es mettent en évidence un paradoxe et un manque à gagner. En effet, autant les enseignant.e.s sont formé.es à la pédagogie sensible au genre, autant les manuels d'apprentissage ne prennent pas en compte la dimension genre. Or, la persistance d'images négatives sur les femmes dans les manuels et les œuvres au programme semble avoir des effets négatifs sur les élèves filles. Cet état de fait est relevé dans les propos ci-dessous :

> « *Je peux dire que je prends en compte l'aspect genre concernant la gestion de la classe. Mais, concernant le contenu des cours, on s'appuie sur des livres qui montrent des images négatives sur la femme. Par exemple, il y a deux ouvrages qui présentent l'image de la femme. Il s'agit du roman de Ferdinand Oyono où il y a deux femmes qui ne sont pas bien représentées. Et à chaque fois que j'aborde ces femmes, je vois que les filles se sentent gênées. Ces deux filles sont présentées de façon négative puisque ce sont des prostituées. Par contre, il y a le livre d'une si longue lettre de Mariama Ba où on voit des femmes courageuses face à leur destin. Toutes ces choses font que j'explique aux filles pour leur faire savoir que ce ne sont que des romans pour qu'elles ne pensent pas que toutes les filles sont comme ça* » (homme, 42 ans, enseignant, CEM Zone de Recasement).

Cependant, contrairement à la prise en compte du genre dans les manuels d'apprentissage, on note une dynamique positive en ce qui concerne l'encouragement des élèves, notamment les

filles à s'orienter dans les parcours scientifiques. Globalement, 97,4% des enseignant.e.s enquêté.es affirment encourager/inciter les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologies. Dans le premier cycle du secondaire, l'ensemble des enseignant.e.s enquêté.es (100,0%) incite les filles à participer à de tels programmes. Cette part est de 95,0% dans le deuxième cycle du secondaire. Notons que ces tendances s'inscrivent en droite ligne des orientations de l'État du Sénégal dont l'une des priorités en matière d'éducation/enseignement et de formation est de valoriser les sciences et technologies. Cette orientation déclinée dans le Plan Sénégal Émergent vise, entre autres, à atteindre 50% de bacheliers scientifiques (PSE, 2014).

Figure 45 : Proportion d'enseignant.e.s incitant les filles à participer aux programmes de sciences, de mathématiques et de technologie (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

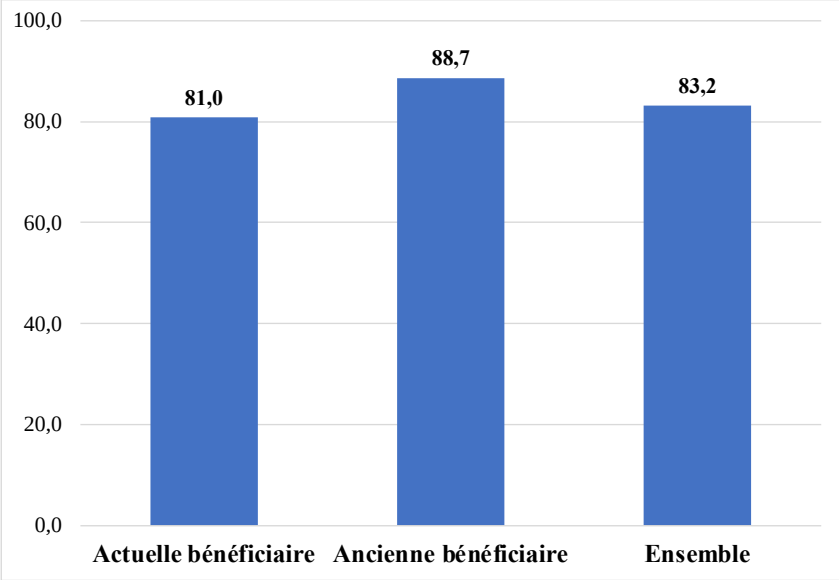
L'incitation des filles à la participation aux programmes scientifiques et plus globalement en classe s'insurge comme une pratique pédagogique visant à réduire les inégalités entre les sexes et à promouvoir la réussite des filles dans et par l'éducation. Elle traduit l'effet positif des programmes de renforcement de capacités des enseignant.es en pédagogie intégrant le genre et induit une meilleure prise de conscience en matière d'éducation inclusive et de bonnes pratiques pour la prise en compte du genre en classe. Toutefois, cette dynamique positive est encore confrontée à la problématique des conditions d'apprentissage qui constituent une barrière pour

une transformation durable des pratiques d'enseignement et d'incitation des filles à s'orienter vers des programmes scientifiques comme le relève cet interlocuteur :

> « *J'interroge tout le monde pour avoir la participation de tous. Tantôt c'est garçon-fille, tantôt c'est fille-garçon. Les garçons et les filles vont donc à tour de rôle au tableau. Par conséquent, comme les filles sont plus nombreuses, ce sont elles qui vont en majorité au tableau. Elles sont en plus les plus engagées. Dans les classes, les rangés sont tellement étroits qu'elles ne favorisent pas un déplacement. C'est donc celles qui sont devant qui partent au tableau surtout en TS* » (homme, 38 ans, enseignant, lycée Elhadji Ibrahima Diop).

La dynamique positive d'encouragement et d'orientation des filles vers des parcours scientifiques est confirmée par les élèves enquêtées. Dans l'ensemble, 83,2% des filles enquêtées affirment que les enseignant.e.s les encouragent à s'orienter vers les filières scientifiques. Cette proportion est de 81,0% au premier cycle du secondaire et de 88,7% au deuxième cycle.

Figure 46 : Proportion de filles affirmant que les enseignant.e.s les encouragent à s'orienter vers les séries scientifiques (%)

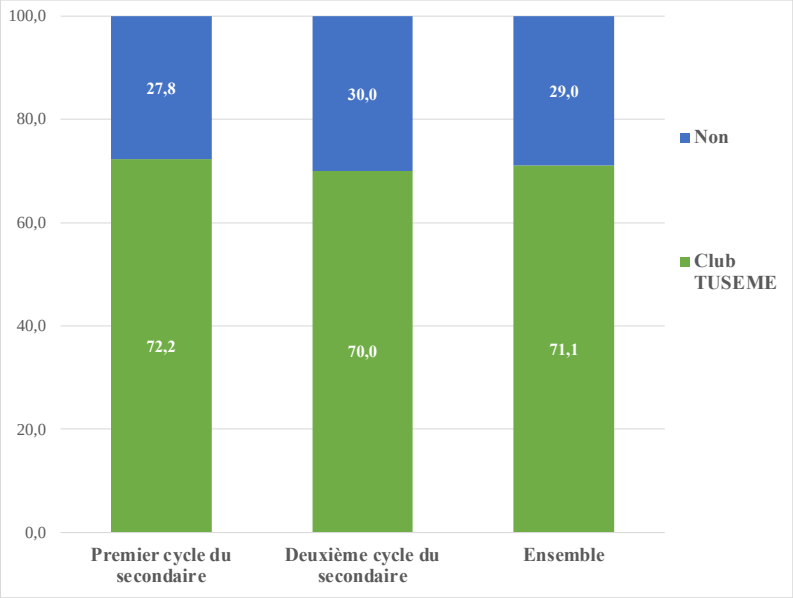


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

Outre la formation des enseignant.e.s et l'incitation des élèves, la pédagogie sensible au genre intègre les initiatives d'autonomisation des filles. Sur ce point, l'étude met en évidence une dynamique positive résultante de l'expérimentation du modèle dans les écoles enquêtées. En effet, plus de sept écoles enquêtées sur dix (71,0%) ont installé un club TUSEME fonctionnel

contre 29,0% qui n'en ont pas. La proportion d'écoles disposant d'un club TUSEME fonctionnel varie très peu entre le premier cycle du secondaire (72,2%) et le deuxième cycle (72,0%). Toutefois, une part non négligeable d'écoles (27,8% au premier cycle et 30,0% au deuxième cycle du secondaire) ne dispose d'aucun club d'autonomisation fonctionnel au profit des filles et des garçons. Autrement dit, dans ces écoles, les élèves n'ont pas d'espaces dédiés pour s'exprimer ou valoriser leurs compétences. La situation dans ces écoles peut avoir des effets négatifs sur l'autonomisation et le parcours scolaire des élèves dans ces écoles comparativement aux élèves des autres écoles.

Figure 47 : Proportion de chef.fe.s d'établissement et d'enseignant.e.s affirmant que leurs écoles disposent de clubs d'autonomisation fonctionnels pour les filles et les (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

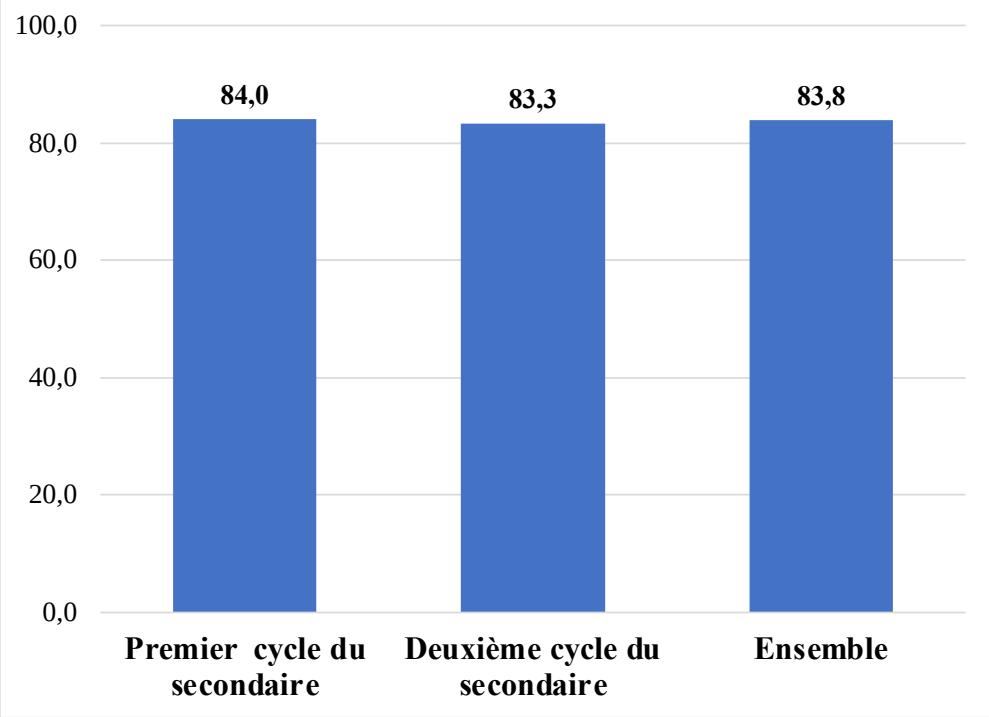
Plus spécifiquement, les activités des clubs d'autonomisation, en particulier les clubs TUSEME, s'articulent autour de la sensibilisation sur la maturation sexuelle et le renforcement du développement du leadership des filles. Certains de ces clubs sont encore exclusivement réservés aux filles tel que cela est relevé dans le verbatim ci-dessous :

> « *Je suis la présidente du mouvement. Nos activités se basent plus sur la sensibilisation des filles en leur expliquant les comportements à adopter lorsqu'elles sont en période de menstrues. Encore de savoir les différentes étapes de l'adolescence et comment doit se comporter un adolescent pour éviter les injustices dont les filles sont victimes de nos jours. Aussi leur montrer comment faire pour développer le leadership en elles grâce à notre collaboration avec le CLE. Ce dernier nous aide à nous connaitre nous-mêmes et à prendre nos propres décisions dans la vie. Pour le moment, les activités de notre*

mouvement ne concernent que les filles de l'école. Et ça m'est déjà arrivé d'être interpelée à l'école par des filles, car elles ne savaient pas l'existence du mouvement. Et on a fait une sensibilisation à travers un sketch qui a permis l'adhésion de beaucoup de personnes à notre mouvement » (élève fille, bénéficiaire, lycée Médina Fall).

Par ailleurs, l'étude révèle un niveau de participation globalement important des filles dans les écoles disposant d'un club TUSEME fonctionnel. Plus de huit filles enquêtées sur dix (83,8%) participent dans le club TUSEME de leur école. Cette part ne varie que très peu entre le premier cycle (84,0%) et le deuxième cycle du secondaire -83,3%) comme le montre la Figure 48. Autrement dit, dans les écoles où ils existent et fonctionnent, les clubs d'autonomisation sont fortement fréquentés par les filles. À l'inverse, l'absence de clubs d'autonomisation fonctionnels empêche à ces filles de s'exprimer et de valoriser leur potentiel.

Figure 48 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) (%)

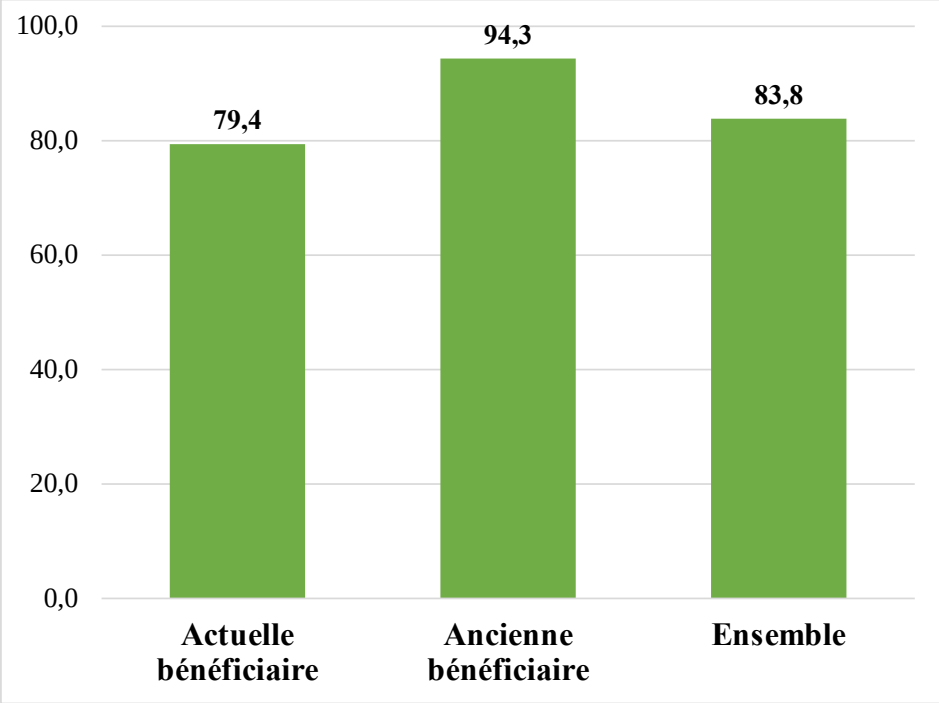


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Toutefois, le niveau de participation des filles dans les clubs TUSEME varie en fonction du statut de bénéficiaire. Il est plus élevé chez les filles anciennement bénéficiaires du modèle où il est de 94,3% comparativement chez les nouvelles bénéficiaires avec 79,4%. Cette situation se rapporte au fait que dans plusieurs écoles nouvellement bénéficiaires, les clubs TUSEME ne sont pas installés ou ne fonctionnent pas encore. Il est donc primordial que l'installation et le

fonctionnement des clubs d'autonomisation soient effectifs dans toutes les écoles en vue d'offrir les mêmes chances d'autonomisation aux élèves, notamment les filles et les garçons.

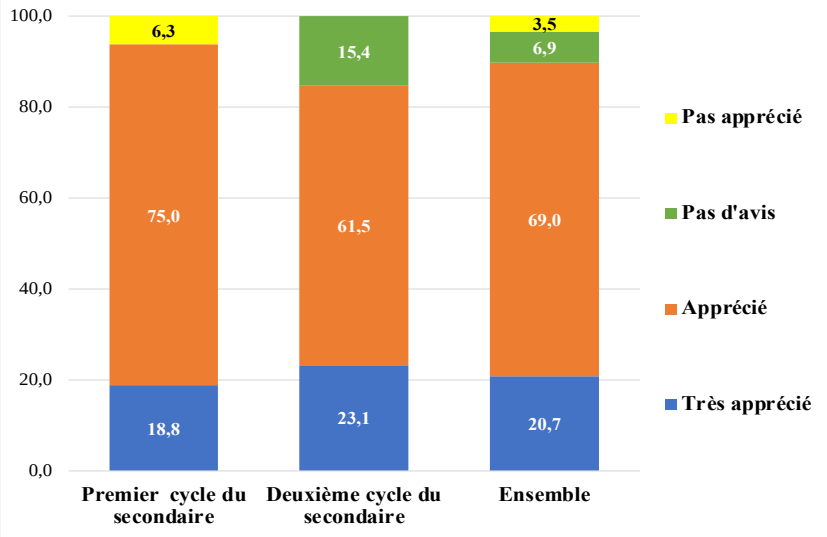
Figure 49 : Proportion de filles participant à des clubs d'autonomisation des femmes (TUSEME) selon le statut du bénéficiaire (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Malgré leur intérêt qui se traduit par un niveau de participation des filles globalement satisfaisant, les clubs TUSEME sont moyennement appréciés. Dans l'ensemble, 69,0% des enquêté.es considèrent que les clubs sont appréciés et 20,7% soutiennent qu'ils sont très appréciés. Ce sont seulement 3,5% des enquêté.es qui soutiennent que les clubs TUSEME ne sont pas appréciés. Dans le premier cycle du secondaire, la part des enquêté.es soutenant que le modèle est apprécié est de 75,0% alors que celle considérant qu'il est très apprécié tourne autour de 18,8%. Dans le deuxième cycle du secondaire, ces proportions sont respectivement de 61,5% et de 23,1%. Le niveau d'appréciation des clubs TUSEME relativement moyen dans le premier cycle du secondaire doit être imputé à leur nature récente dont la plupart a été installée durant la mise à l'essai du modèle qui a débuté en octobre 2022.

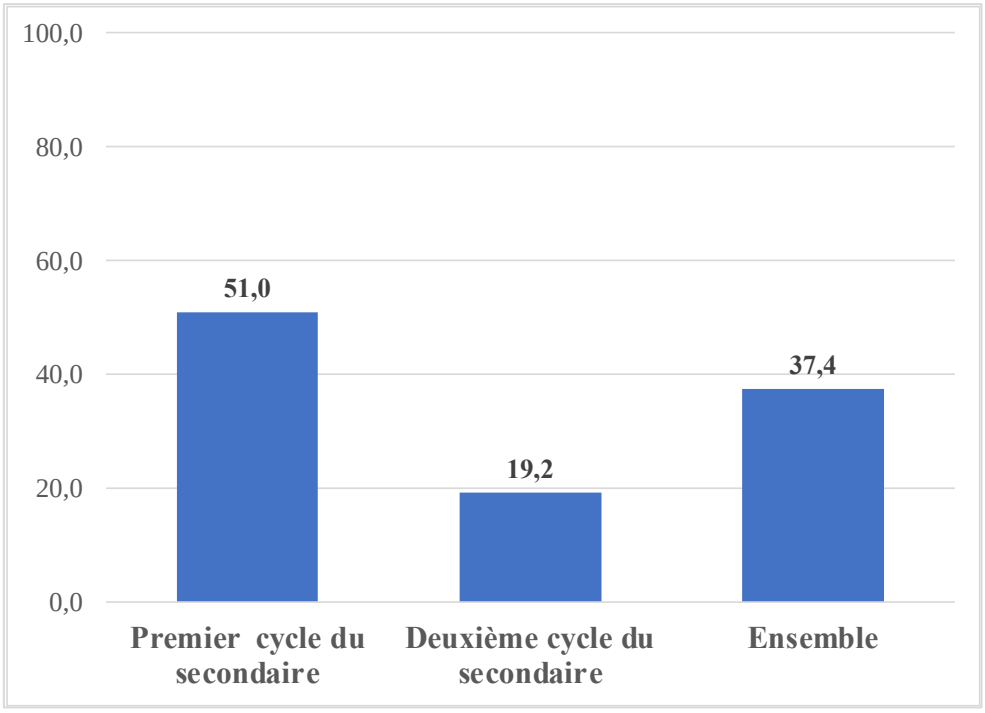
Figure 50 : Niveau d'appréciation des clubs TUSEME (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Enfin, la pédagogie sensible au genre inclut la déconstruction de barrières et tabous à travers des campagnes ou séances d'information et de sensibilisation dans des domaines tels que la santé sexuelle et la santé de la reproduction. Or, dans ce domaine, des efforts doivent encore être faits. En effet, moins de deux filles enquêtées sur cinq (37,4%) soutiennent avoir reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école. Cette proportion varie de manière significative selon le niveau d'enseignement. Elle est de 51,0% au premier cycle du secondaire tandis qu'au deuxième cycle, seulement 19,2% des filles enquêtées affirment avoir été informées sur la santé reproductive et sexuelle à l'école.

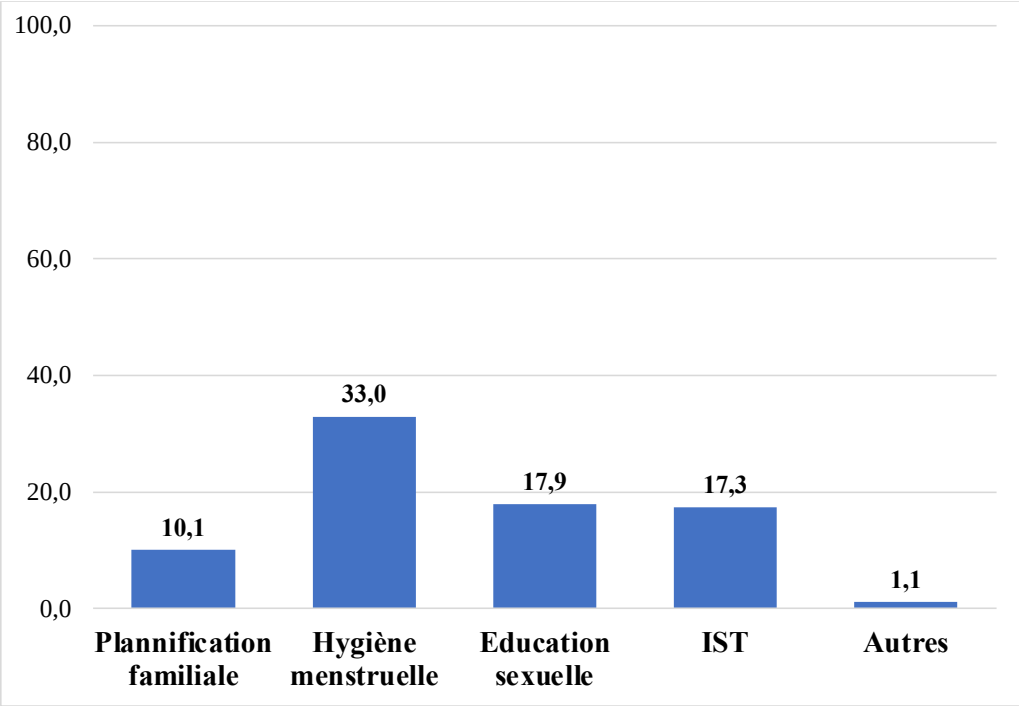
Figure 51 : Proportion de filles ayant reçu des informations sur la santé sexuelle à l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Les sujets d'information sur la santé reproductive et sexuelle s'articulent principalement autour de l'hygiène menstruelle (33,0%). Cette proportion est respectivement suivie de l'éducation sexuelle (17,9%), des IST (17,3% et de la planification familiale (10,1%). Ces analyses montrent que la santé sexuelle et/ou reproductive continue d'être des sujets tabous dans l'école sénégalaise. Comme nous l'avons mentionné plus haut, cela résulte des perceptions souvent négatives sur le genre et des réticences communautaires quant aux effets des programmes d'éducation à la sexualité sur les élèves, surtout sur les filles.

Figure 52 : Domaine de la SR dans lequel les filles ont reçu de l'information à l'école (%)



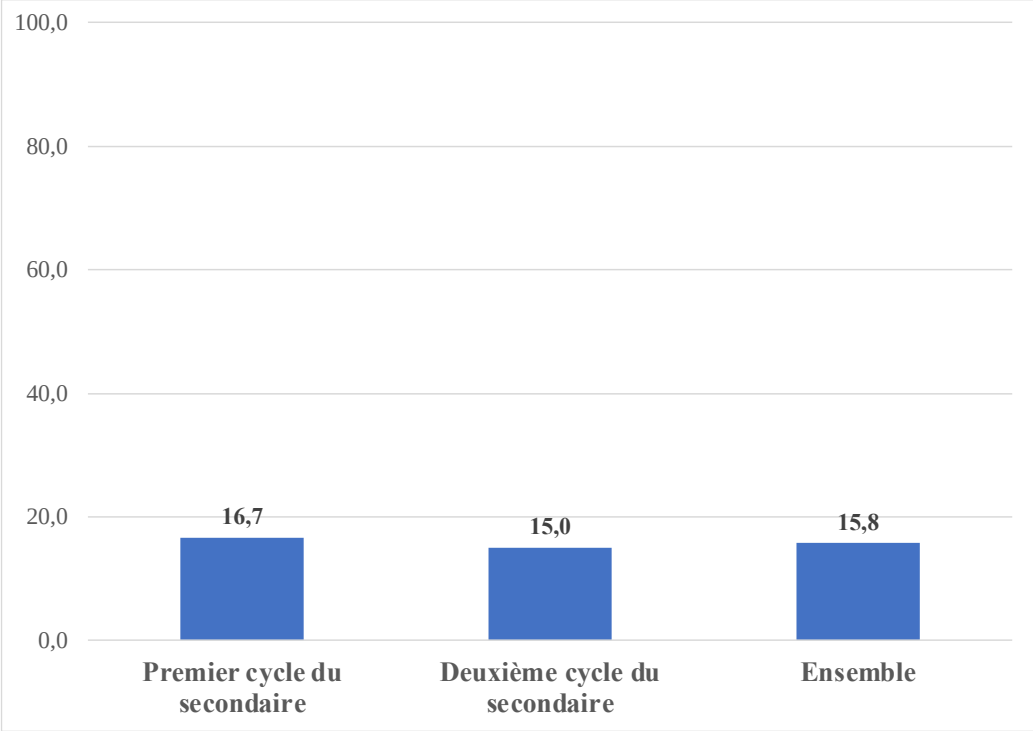
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

L'appréciation de la composante sur la pédagogie sensible au genre montre des changements introduits par le modèle des Centres d'excellence à travers l'installation de clubs d'autonomisation, la formation des enseignant.e.s et des chef.fe.s d'établissement ainsi que la prise d'initiatives pour l'orientation des filles dans les séries scientifiques et les parcours technologiques. Cependant, l'absence d'outils de travail adaptés, c'est-à-dire des manuels d'apprentissage peu sensibles au genre empêchent la mise en œuvre effective de cette composante dans les écoles.

5.6.1.3 Matériel d'apprentissage intégrant le genre

En matière de disponibilité et d'utilisation d'un matériel pédagogique intégrant le genre dans les Centres d'excellence, des efforts restent encore à faire. En effet, ce sont seulement 15,8% des enseignant.e.s enquêté.es qui disposent de matériels ou supports pédagogiques intégrant le genre. Cette proportion est faible, quel que soit le niveau d'enseignement. Elle est de 16,7% au premier cycle du secondaire et 15,0% au deuxième cycle.

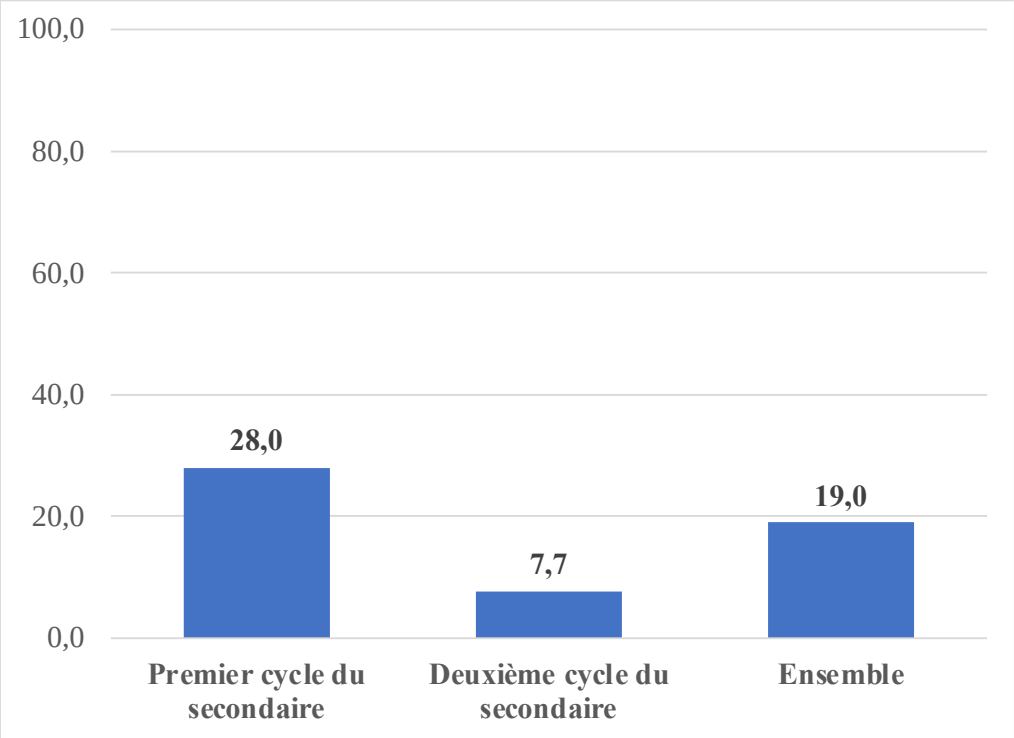
Figure 53 : Proportion des enseignant.e.s disposant des matériels/ supports pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans la même logique, la proportion de filles affirmant que leur établissement dispose de manuels ou supports montrant des images positives des filles est faible dans l'ensemble (19,0%). Bien qu'elle soit faible partout, cette proportion est tirée par le bas par le deuxième cycle du secondaire (7,7%) même si elle est également faible dans le premier cycle comme l'indique la Figure 54.

Figure 54 : Proportion de filles affirmant que l'établissement dispose de manuels ou supports montrant des images positives de genre ou d'égalité entre les sexes (%)



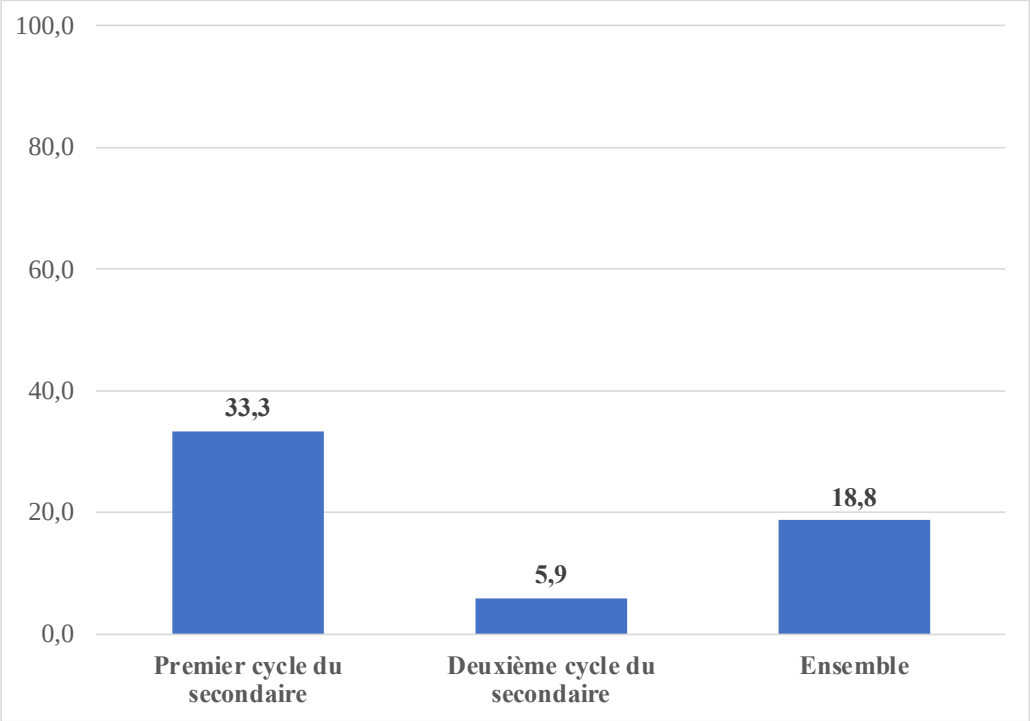
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL(2023)

Les analyses présentées dans les Figure 53 et Figure **54** mettent en avant, d'une part, la nécessité de réviser le matériel pédagogique de l'enseignement général du Sénégal. D'autre part, elles pointent la question plus globale de l'insuffisance des matériels pédagogiques. Et ce, malgré l'existence, depuis 2013, d'une « Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique », comme le mentionne un rapport coproduit par International Development Center of Japan, Global Group 21 Japan, et Earth and Human Corporation (2022).

Dans la même veine, l'édition 2018 du RNSE révèle que, dans l'enseignement moyen général (premier cycle du secondaire), le ratio manuels/élèves est de 3, se situant en dessous de la norme établie à 5. La situation est encore plus préoccupante dans le deuxième cycle du secondaire, où le ratio manuels/élèves est de 2, bien loin de l'objectif du PAQUET fixé à 6 (RNSE, 2018). Face à cette contrainte, la majorité des parents d'élèves se voient contraints d'acheter les manuels scolaires (Ly et Matsuya, 2021). Par conséquent, les élèves issus de ménages à faible revenu, ou dont les parents peinent à couvrir les frais de scolarité, courent le risque de ne pas avoir accès aux manuels. Ce déficit peut influencer négativement leur parcours et/ou leurs performances scolaires.

Dans le prolongement des insuffisances en matière d'accès/utilisation de matériels pédagogiques, peu d'enseignant.e.s enquêté.es (18,8%) développent des initiatives en vue d'adapter les supports pédagogiques intégrant le genre (Figure 55). La part des enquêté.es développant et adaptant les supports pédagogiques tenant compte du genre est beaucoup plus faible au deuxième cycle du secondaire (5,9%) comparativement au premier cycle où elle est de 33,3%, soit un.e enseignant.e sur trois.

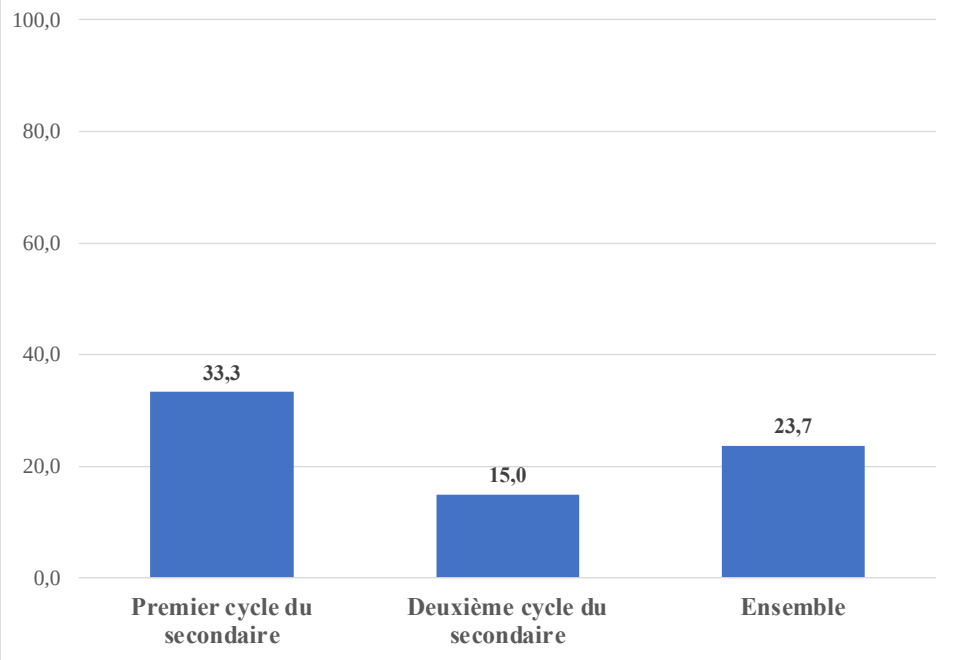
Figure 55 : Proportion des enseignant.e.s développant et adaptant les supports pédagogiques intégrant le genre (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Enfin, en ce qui concerne les équipements, 23,7% des écoles ne disposent pas de tables bancs en quantité suffisante. Cette proportion est respectivement de 33,3% au premier cycle du secondaire et 15,0% au deuxième cycle. En conséquence, dans certaines écoles, les élèves sont obligés d'être à trois voire quatre par table. Cela crée un environnement d'apprentissage peu favorable dans les salles de classe, avec des risques de perturbation du déroulement des enseignements.

Figure 56 : Proportion d'écoles disposant de tables bancs en quantité suffisante (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

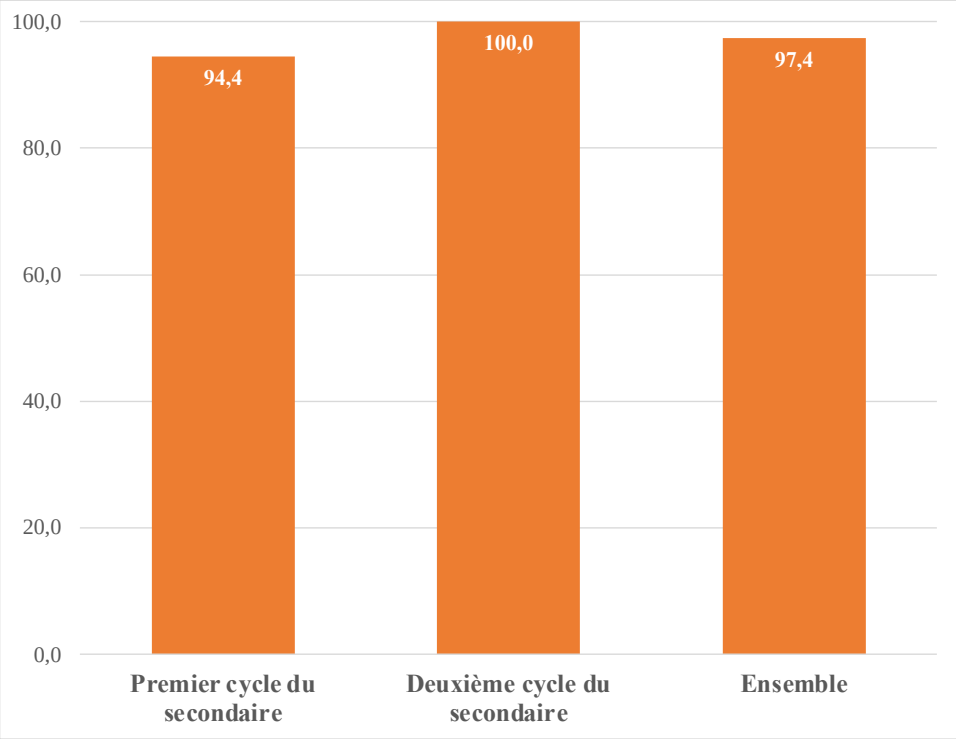
L'analyse de la situation de la prise en compte du matériel d'apprentissage intégrant le genre met en évidence la persistance de défis, notamment dans les écoles ayant expérimenté les Centres d'excellence. Ces défis sont beaucoup plus marqués dans le deuxième cycle du secondaire où l'on retrouve généralement les plus faibles proportions de disponibilité ou d'utilisation de matériels pédagogiques intégrant le genre. Autrement dit, malgré le niveau globalement élevé de formation en pédagogie sensible au genre, les enseignant.e.s dans les écoles enquêté.es ne disposent pas de suffisamment de matériels pédagogiques adaptés pour les mettre en application.

5.6.1.4 Environnement scolaire sensible au genre

L'environnement scolaire renseigne sur la faculté des écoles à offrir aux élèves, notamment les filles, un cadre d'apprentissage sécurisant à travers des équipements et l'accès à des services socio-sanitaires de base. Dans cette logique, 97,4% des écoles enquêtées disposent de toilettes fonctionnelles. L'existence de toilettes est effective (100,0%) sur l'ensemble des écoles du deuxième cycle. Cette proportion est de 94,4% dans le premier cycle du secondaire. Ces données traduisent un taux de couverture élevé en toilettes dans les écoles de la zone de l'étude, c'est-à-dire les académies de Pikine-Guédiawaye et de Thiès. De même, ils corroborent la tendance nationale du Sénégal avec les académies de Pikine-Guédiawaye (97,1%), de Rufisque

(99,2%) et de Thiès (90,8%) qui enregistrent les taux de couverture en latrine les plus élevés et supérieurs à la valeur nationale du public (RNSE, 2022).

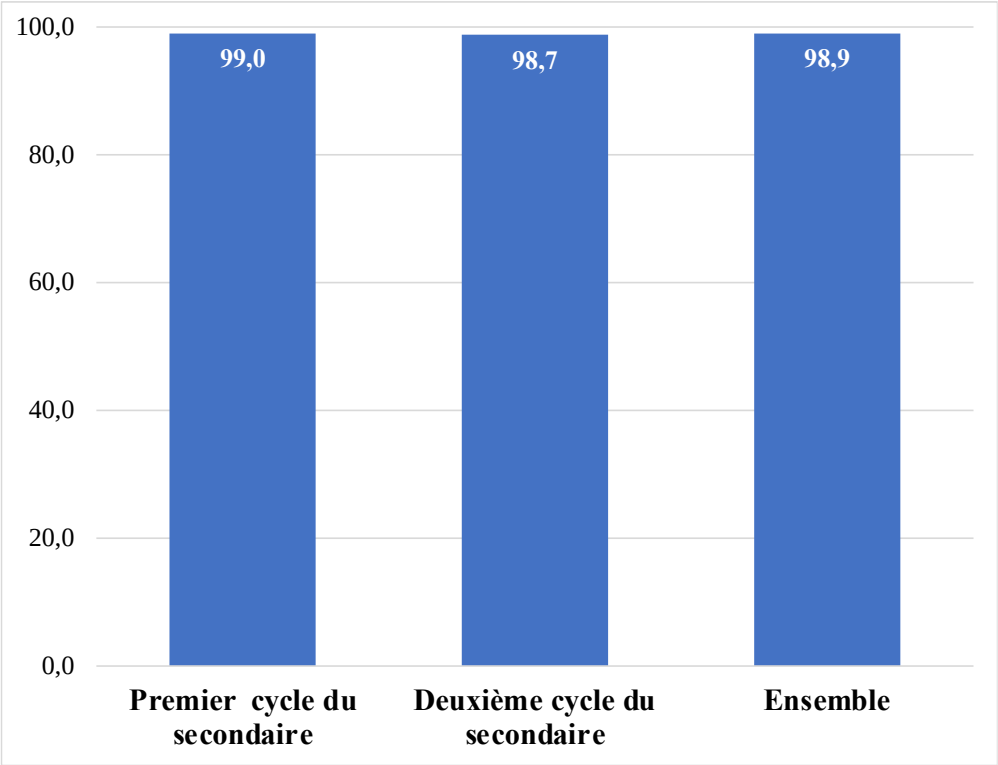
Figure 57 : Proportion d'écoles disposant de toilettes (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans l'ensemble, 98,9% des élèves enquêtées pensent que les toilettes dans leur école sont séparées pour les filles et les garçons (Figure 58). La part d'élèves enquêtées pensant que les toilettes dans leur école sont séparées pour les filles et les garçons ne varie que très peu entre le premier cycle du secondaire (99,0%) et le deuxième cycle (98,7%).

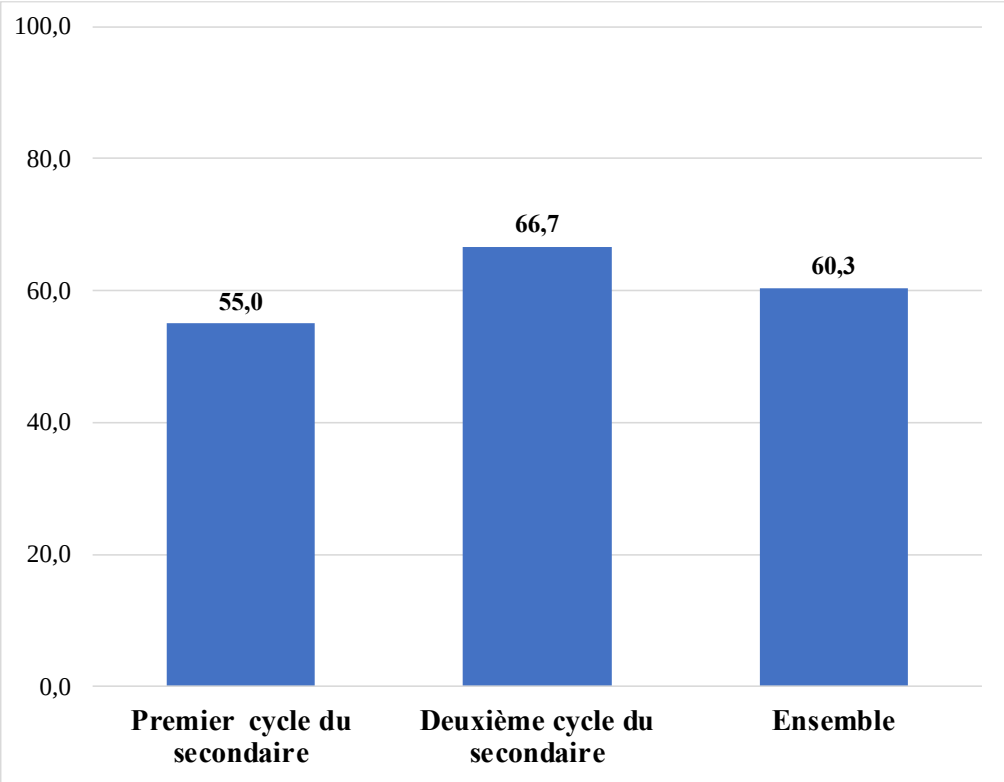
Figure 58 : Proportion d’élèves pensant que les toilettes dans leur école sont séparées pour les filles et les garçons (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans la même perspective, un peu plus de six filles enquêtées sur dix (60,3%) utilisent les toilettes de leur école. Cette proportion varie sensiblement en fonction du niveau d’enseignement. Elle est plus faible au premier cycle du secondaire (55,0%) comparativement au deuxième cycle où elle représente 66,7% des filles enquêtées comme le montre la Figure 59.

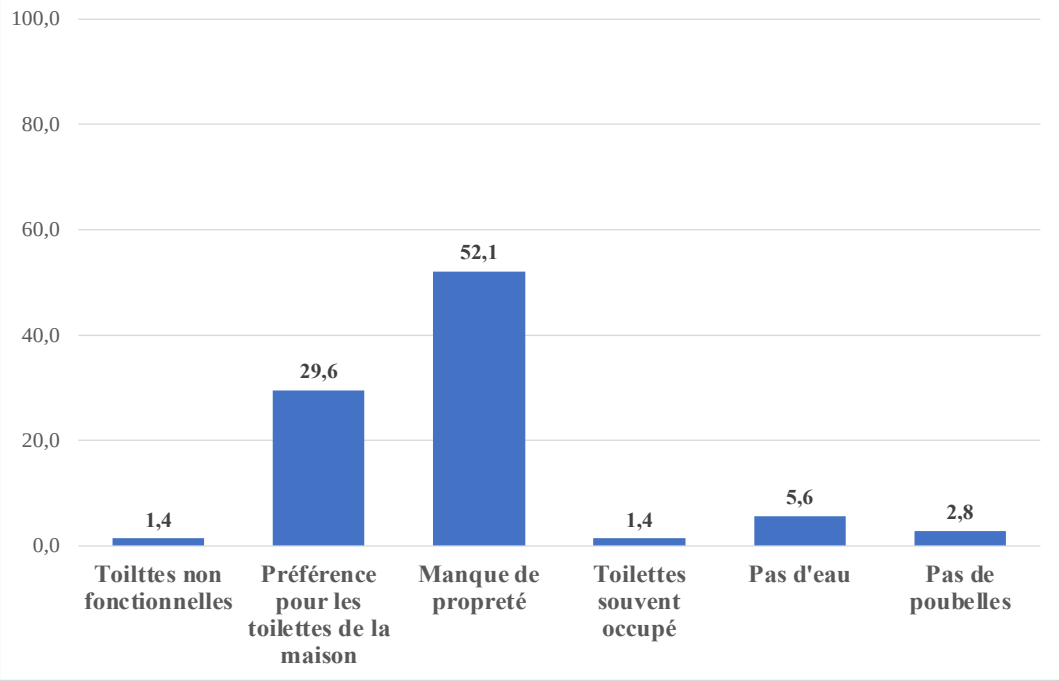
Figure 59 : Proportion de filles utilisant les toilettes de l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Plusieurs facteurs sont évoqués par les filles enquêtées pour justifier la non-fréquentation des toilettes dans leurs écoles. Parmi ces facteurs, le manque de propreté apparaît comme étant la principale raison et regroupe une bonne majorité des filles (52,1%) comme illustré à la Figure 60. Autrement dit, l'existence de toilettes séparées dans les écoles ne garantit pas à elle seule que celles-ci soient utilisées par les filles. En effet, l'entretien, la propreté et la disponibilité de l'eau dans ces toilettes sont des conditions sine qua non pour leur utilisation par les filles du fait de leur sensibilité et leur condition sexospécifique. Ainsi, face au manque de propreté et la non disponibilité de l'eau (5,6%), une part non négligeable de filles enquêtées (29,6%) préfèrent utiliser les toilettes de leur maison. Or, une telle alternative ne s'offre qu'aux filles dont les maisons se situent à proximité de leur école.

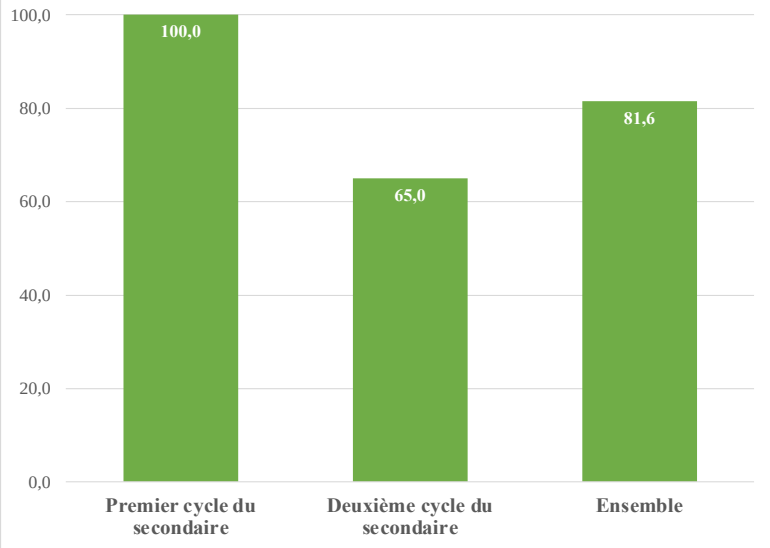
Figure 60 : Raisons de la non-utilisation des toilettes (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Toujours dans l'analyse de l'accès aux services socio-sanitaires de base, plus de huit chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur dix (81,6%) soutiennent que leurs écoles ne disposent pas d'infirmerie (Figure 61). L'ensemble des enquêté.es (100,0%) du premier cycle du secondaire affirment que leurs écoles ne disposent pas d'infirmerie alors que dans le premier cycle, cette proportion est de 65,0%. L'absence d'infirmerie dans les écoles comporte un risque sanitaire non négligeable, notamment pour les urgences, et augmente le niveau d'absentéisme des élèves pour des raisons médicales.

Figure 61 : Proportion d'écoles ne disposant pas d'infirmerie (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

L'absence d'infirmerie dans les écoles est également relevée dans les propos des enquêtés. Ainsi, en cas de situation d'urgence, certaines écoles font appel à des élèves ou acteurs éducatifs ayant des connaissances basiques en secourisme pour assurer les premiers secours. D'autres écoles situées à proximité d'infrastructures sanitaires sentent moins l'absence d'infirmerie comme nous pouvons le noter ci-dessous :

> « *Il n'existe pas d'infirmerie à l'école. Seulement s'il y a des élèves filles qui sont confrontées à des problèmes, puis qu'on a la chance que l'administration soit majoritairement composée de dames, elles les prennent en charge et essaient de voir c'est quoi le problème. Mais, il n'y a pas de personnes spécialisées pour ça* » (homme, enseignant, CEM Fahu).

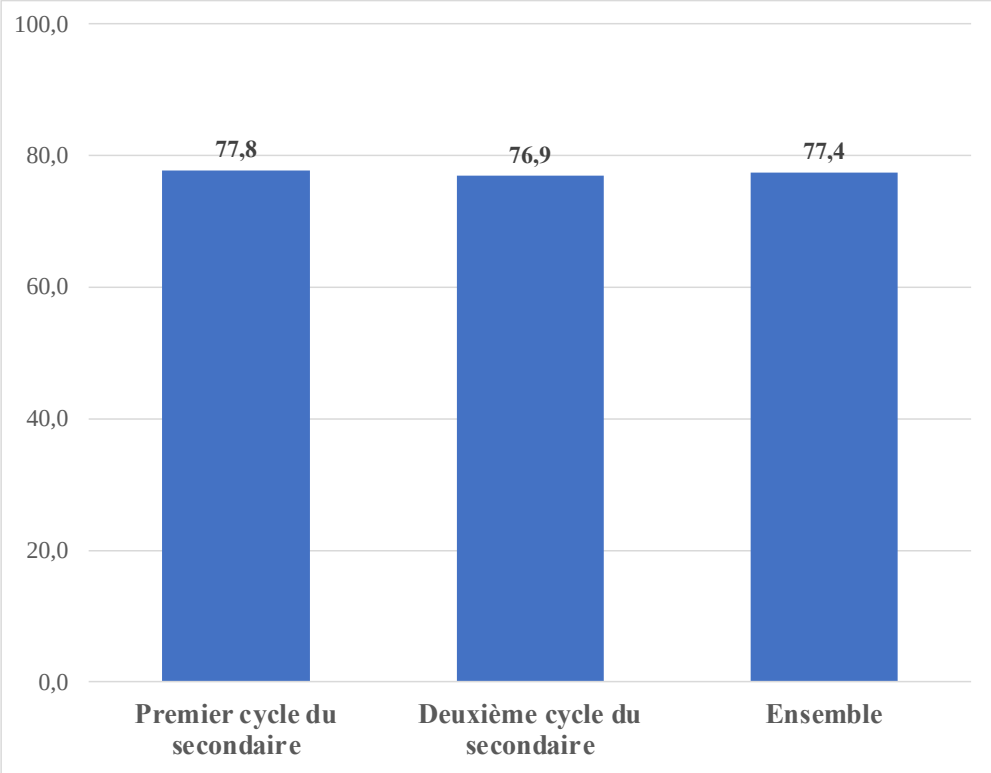
> « *Il y en a parfois des élèves qu'on appelle les premiers secours. Il y a une année, on a collaboré avec la croix rouge. Ils sont venus et ont fait la formation de premier secours avec nos élèves. Parfois il y a des crises et ils sont les premiers secours après soit on est obligé d'appeler le parent* » (homme, enseignant, lycée Jules Sagna).

> « *Nous n'avons pas d'infirmerie, mais plutôt, nous sommes polarisés par un poste de santé qui est juste à côté. Les élèves malades sont référés à ce poste de santé. Ici à part les serviettes hygiéniques, il n'y a pas autre chose* » (femme, enseignante, lycée Médina Fall).

Contrairement à l'absence d'infirmerie, une partie importante des écoles enquêtées disposent de boîtes à pharmacie (Figure 62). En effet, dans l'ensemble, 77,4% des écoles enquêtées disposent d'une boite à pharmacie. La part des écoles disposant d'une boite à pharmacie varie

très peu entre le premier cycle du secondaire (77,8%) et le deuxième cycle (76,9%). Ainsi, la boite à pharmacie semble être utilisée comme une alternative face à l'absence d'infirmerie en particulier dans le premier cycle du secondaire. Or, les services offerts par l'infirmerie et ceux d'une boite à pharmacie ne sont pas de la même nature. En plus de la disponibilité d'un personnel qualifié, l'accès à une infirmerie offre plus de sécurité pour la santé des élèves. Il réduit en outre les risques d'absence pour des raisons sanitaires, notamment pour les élèves ayant une santé fragile.

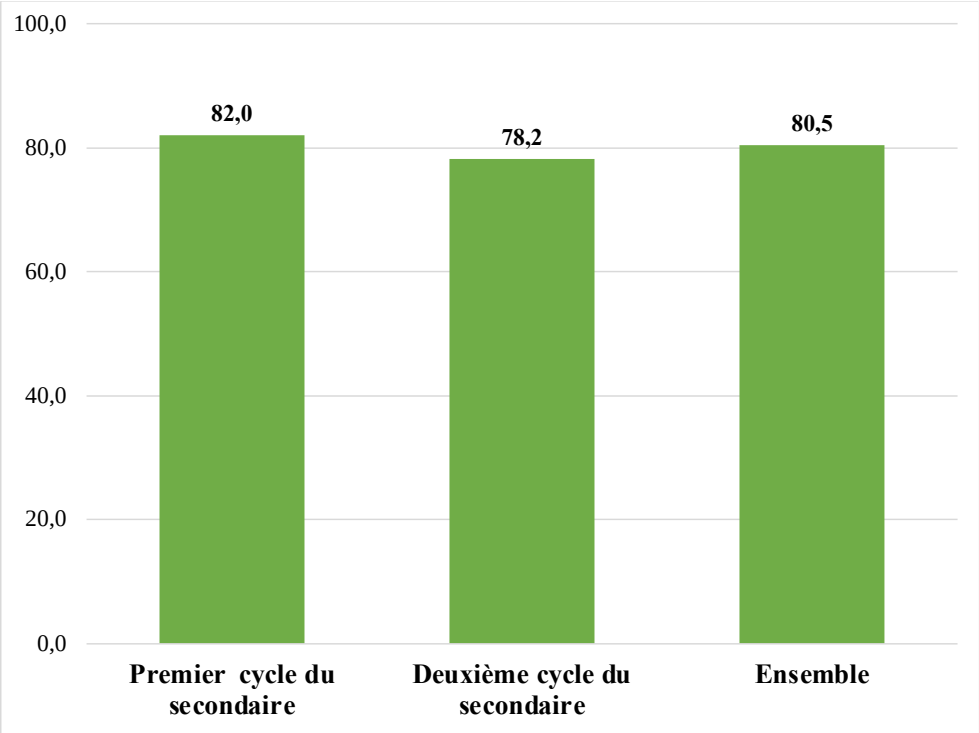
Figure 62 : Proportion d'écoles disposant d'une boite à pharmacie (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans l'ensemble, 80,5% des filles enquêtées viennent à l'école pendant leur période de menstrues. La part des filles enquêtées dans le premier cycle du secondaire qui viennent à l'école pendant leur période de menstrues est de 82,0%. Dans le deuxième cycle, cette proportion est de 78,2% comme l'indique la Figure 63.

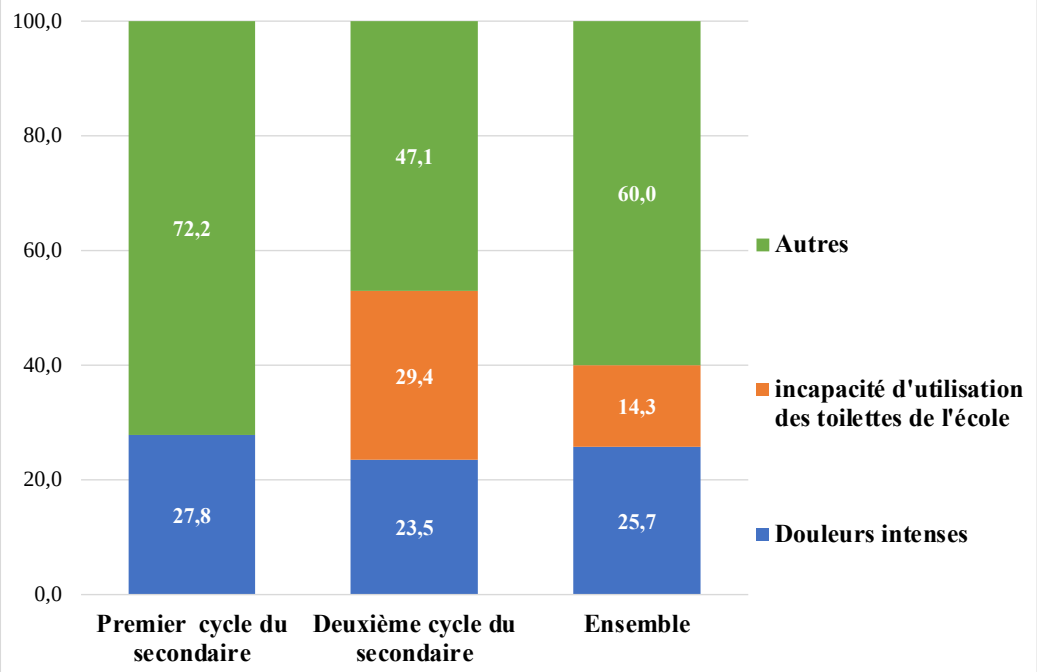
Figure 63 : Proportion de filles venant à l'école lors des menstrues (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Pour les filles qui ne viennent pas à l'école pendant leur période de menstrues, plusieurs raisons sont évoquées (Figure 64). Dans l'ensemble, ce sont les douleurs internes qui sont citées comme principale raison (25,7%) suivie de la non-praticabilité des toilettes (14,3%). Au premier cycle du secondaire, les douleurs internes (27,2%) constituent la principale raison identifiée qui empêche les filles de venir à l'école pendant leurs menstrues. Quant au deuxième cycle du secondaire, ce sont à la fois l'incapacité d'utiliser les toilettes (29,4%) et les douleurs internes (23,5%) qui font que les filles ne viennent pas à l'école durant ces périodes.

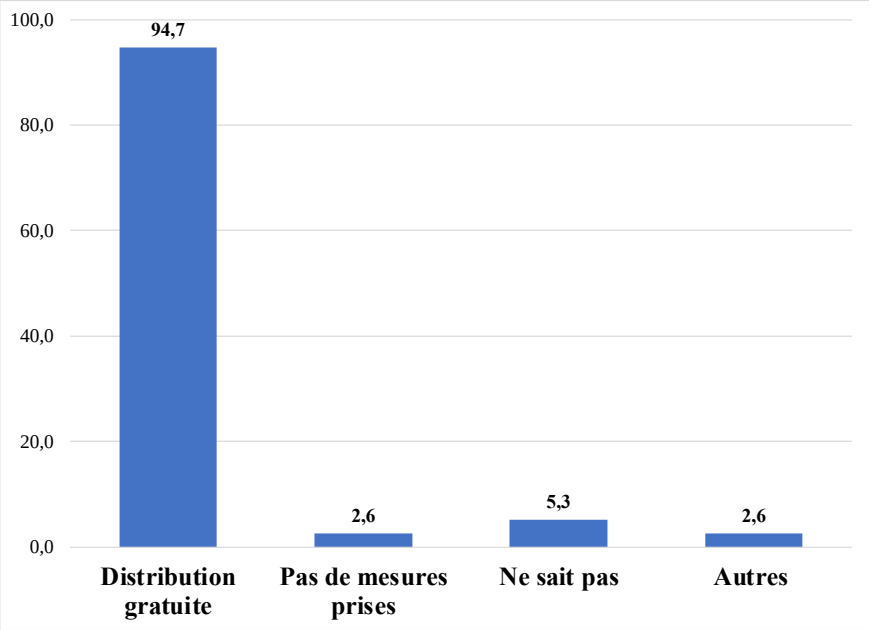
Figure 64 : Raisons de la non-venue lors des menstrues (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

La faible proportion d'écoles ne disposant pas d'infirmerie ne favorise pas l'accès à certains services pour les filles, notamment pour celles qui assistent aux cours pendant leurs périodes de menstrues. Pour ces filles, la distribution gratuite constitue la mesure prise par 94,7% des écoles enquêtées pour leur faciliter l'accès à des serviettes hygiéniques pendant leurs périodes de menstrues (Figure 65). À l'inverse, seulement 2,6% des écoles n'ont pas pris de mesures pour l'accès des filles aux serviettes hygiéniques. Enfin, il convient de noter que dans 5,3% écoles, les enquêté.es ne sont pas informé.es de l'existence ou non de mesures relatives à la distribution de serviettes hygiéniques pour les filles.

Figure 65 : Mesures prises par les écoles pour l'accès des filles aux serviettes hygiéniques selon les filles (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

La distribution gratuite des serviettes hygiéniques joue un rôle important dans les écoles bénéficiaires. Elle permet aux élèves qui n'ont pas les moyens d'accéder à l'école et de rester suivre les enseignements pendant leurs menstrues. Il s'agit également d'un moyen de réduire les inégalités sociales et de préserver la dignité des filles. Enfin, l'importance de la distribution gratuite des serviettes hygiéniques se traduit par la forte demande des élèves comme nous pouvons le noter dans les propos ci-dessous :

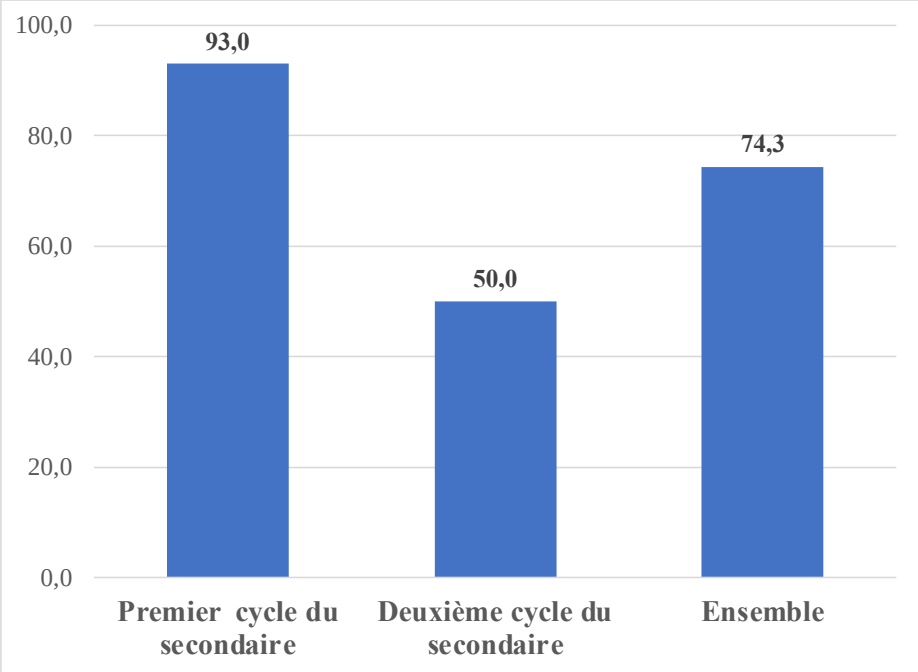
> « *Vous voyez ces serviettes hygiéniques là, c'est l'intendant qui nous les a donnés au niveau de la surveillance A et de la surveillance B. Quelques fois, les élèves viennent me voir, on les leur donne et elles vont se changer dans les toilettes pour ensuite retourner en classe. Il y a aussi des filles qui rentrent souvent* » (femme, informatrice clé, lycée Fahu).

> « *En ce qui concerne les serviettes hygiéniques, c'est une bonne idée parce que c'est une école de banlieue, les filles n'ont pas toujours les moyens. Même si les serviettes hygiéniques ne coutent presque rien, elles n'ont pas toujours les moyens de s'en procurer. La preuve en est que le nombre de serviettes hygiéniques qu'on distribue par jours nous prouve exactement qu'elles n'ont pas les moyens pour s'en procurer. C'est une très bonne idée, ce que je voulais c'est qu'on n'attende pas que les filles viennent en demander, il faut les leur donner. Toutes les filles à l'âge de la puberté voient leurs menstrues, pourquoi pas ne pas leur donner les serviettes hygiéniques avant qu'elles ne*

viennent les réclamer. Il y a des filles qui ont le gène de venir demander des serviettes, elles ont honte » (femme, surveillante, lycée Médina Fall).

S'agissant de l'alimentation scolaire, 74,3% des filles enquêtées affirment qu'elles disposent d'une cantine dans leurs écoles (Figure 66). La part de filles soutenant que leur école dispose d'une cantine scolaire est plus importante au premier cycle du secondaire (93,0%) comparativement au deuxième cycle du secondaire où elle est de 50,0%. Toutefois, il convient de souligner que ces résultats ne traduisent pas la tendance au niveau national. En effet, les éditions de 2018 et de 2022 du RNSE indiquent que le niveau de couverture des écoles publiques en cantines scolaires est encore faible. Ainsi, pour le premier cycle du secondaire, on est passé de seulement 22,5% (soit 222 sur 1003) à 25,4% (n=1048) écoles disposant d'une cantine scolaire. Pour le deuxième cycle, la tendance est similaire avec 28,2% des écoles publiques disposant d'une cantine scolaire en 2018 contre 33,1% en 2022.

Figure 66 : Proportion de filles affirmant la disponibilité d'une cantine scolaire au sein de l'école (%)

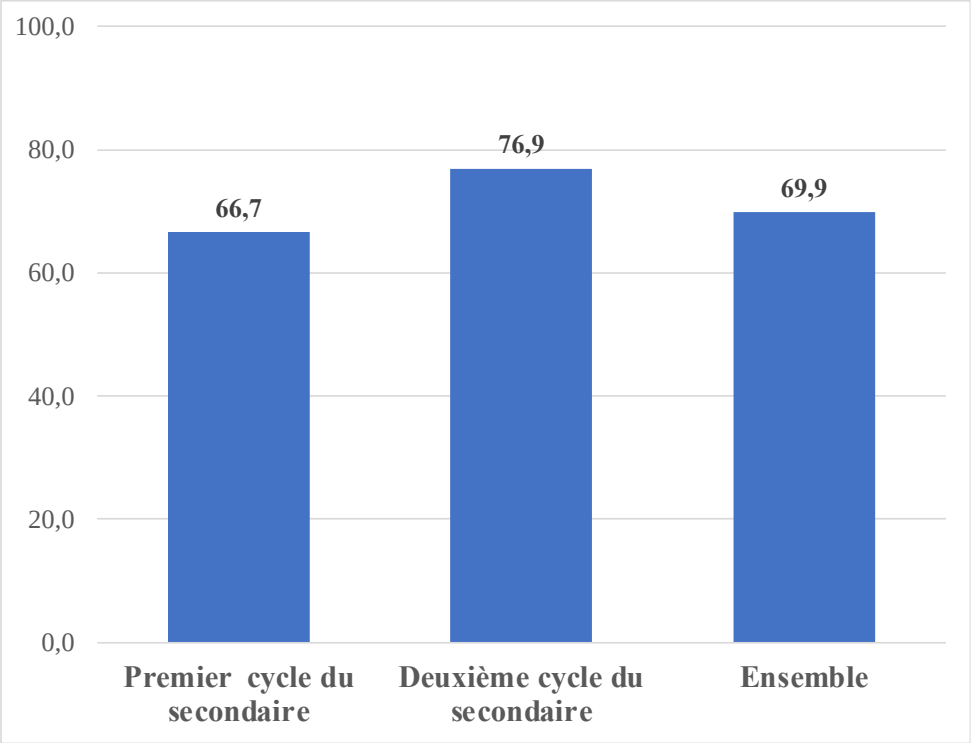


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Le niveau de fréquentation des cantines scolaires est globalement élevé (Figure 67). Dans l'ensemble, près de sept filles enquêtées sur dix (69,9%) fréquentent la cantine scolaire dans leurs écoles. Cette proportion est de 66,7% dans le premier cycle du secondaire. À l'inverse,

dans le deuxième cycle du secondaire, la part des filles fréquentant la cantine scolaire dans leurs écoles est de 76,9%.

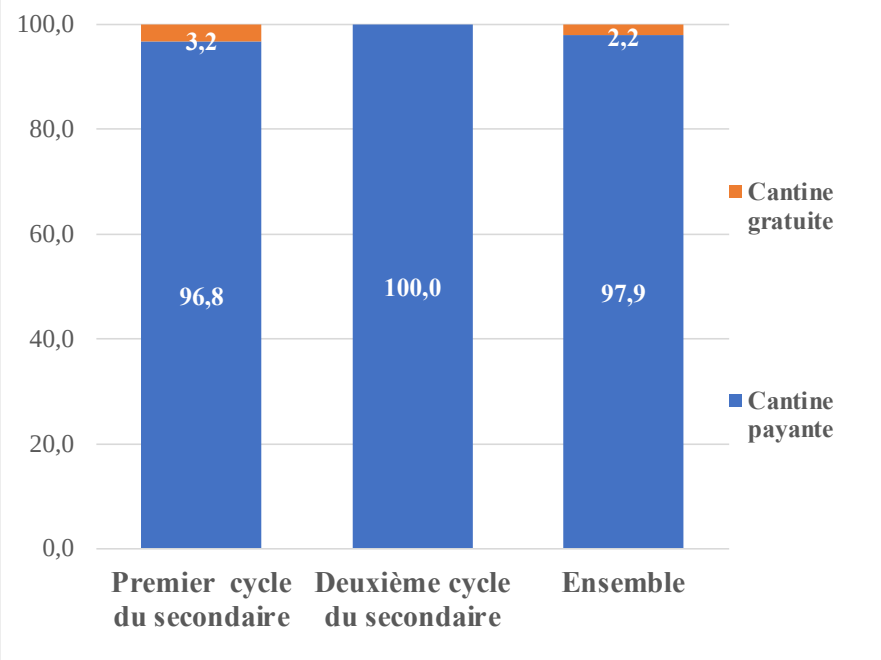
Figure 67 : Proportion de filles fréquentant la cantine (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

En outre, l'accès aux cantines scolaires est essentiellement payant dans les écoles qui en disposent. En effet, 97,9% des enquêté.es dans les écoles disposant de cantines scolaires affirment que celles-ci sont payantes tandis que seulement 2,2% soutiennent qu'elles sont gratuites (Figure 68). Dans le premier cycle du secondaire, 96,8% des cantines sont payantes contre seulement 3,2% qui sont gratuites. S'agissant du deuxième cycle du secondaire, toutes les cantines sont payantes.

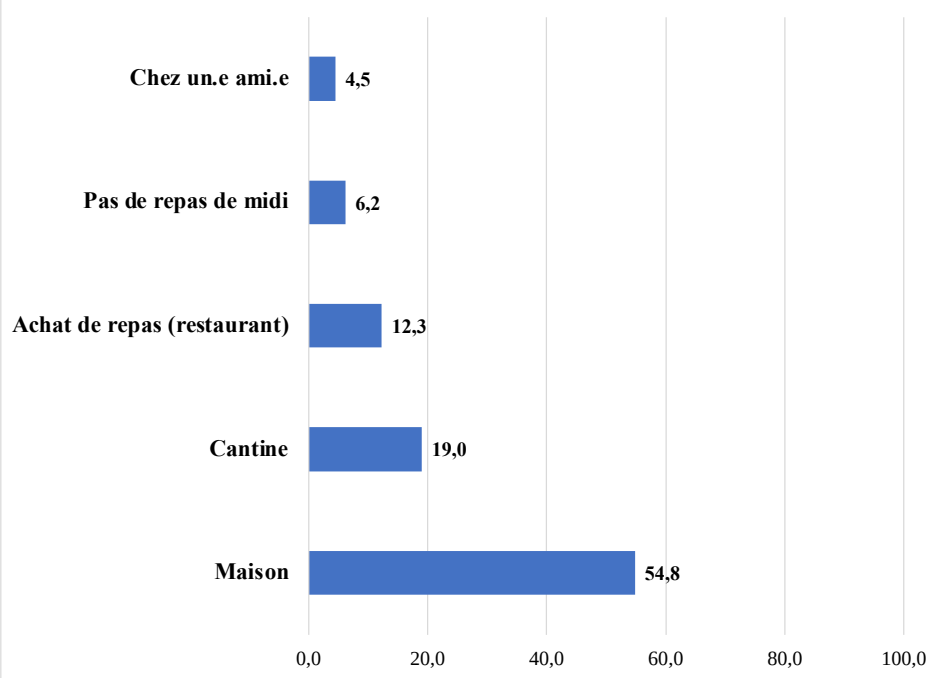
Figure 68 : Gratuité de la cantine scolaire (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Malgré l'existence de cantines dans les écoles enquêtées, une part importante des filles prennent le repas à la maison (54,8%) comme le montre la Figure 69. D'ailleurs, il convient de souligner que c'est seulement 19,0% des filles enquêtées qui prennent le repas dans les cantines scolaires. La faible proportion de filles prenant le repas dans les cantines résulte en partie du fait que celles-ci sont payantes et que beaucoup d'élèves n'ont probablement pas les moyens financiers d'y souscrire. Les frais d'inscription sont globalement réduits. Cependant, les parents doivent encore acheter les fournitures scolaires (Magee, 2013).

Figure 69 : Lieu où les filles enquêtées prennent leur repas de midi (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

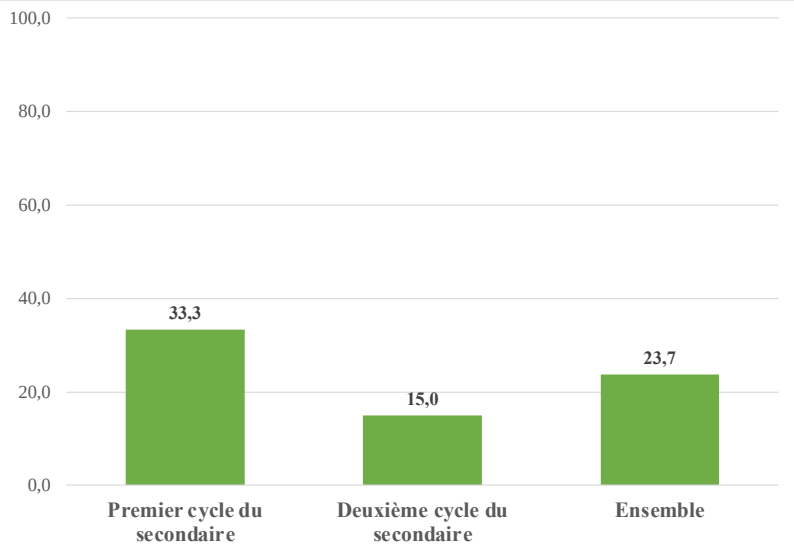
Pourtant, les cantines scolaires jouent un rôle majeur dans la réduction des inégalités d'accès et de maintien des élèves, les filles en particulier, à l'école. En effet, en plus d'améliorer la situation nutritionnelle des élèves et leur santé, les cantines scolaires réduisent le poids de la distance entre l'école et le domicile et amoindrissent les contraintes de temps et familiales (Chépeau, Bellemlih et Bourgeault, 2018). Ce qui permet aux élèves de passer plus de temps à l'école pour étudier. C'est dans cette perspective d'ailleurs que s'inscrivent les propos de l'enquêtée ci-dessous qui mentionne par ailleurs les efforts de certains acteurs qui soutiennent des élèves, notamment des filles en leur facilitant l'accès à un repas :

> *« Si on pouvait créer au niveau de l'école une cantine, leur donner une subvention comme ça quand les élèves viennent à l'école, ils pourront manger correctement. Parce que souvent on voit des élèves qui ont des maux de tête et souvent quand on les regarde, il y a des signes d'anémie parce qu'ils ne mangent pas correctement. Donc tout cela s'articule au niveau de l'amélioration de leur condition de vie. Et aussi vraiment ces temps-ci, la vie est dure au Sénégal, avoir de la nourriture n'est pas facile. Pour la plupart, on sait qu'ils ne mangent pas à la maison ou bien qu'ils ne mangent pas ce qu'ils devraient manger. On a l'habitude de prendre en charge ici des filles, de leur donner le petit déjeuner* » (femme, 59 ans, informatrice clé, lycée Fahu).

L'orientation des élèves, notamment des filles, dans les filières scientifiques au Sénégal est une priorité nationale définie dans les documents de politiques et stratégies sectorielles du ministère

de l'Éducation nationale. Cependant, elle tarde encore à se réaliser. Pour cause principale, le manque d'équipements et infrastructures appropriées. Ainsi dans l'ensemble, l'étude montre que moins d'une école enquêtée sur quatre (23,7%) ne dispose pas de laboratoire ou d'espace pour l'enseignement des sciences et technologies (Figure 70). Cette proportion concerne un tiers (33,3%) des écoles enquêtées dans le premier cycle du secondaire contre seulement 15,0% dans le deuxième cycle. Autrement dit, des efforts doivent encore être faits dans la construction et l'équipement d'infrastructures appropriées pour la promotion et la valorisation des filières scientifiques dans le système éducatif sénégalais.

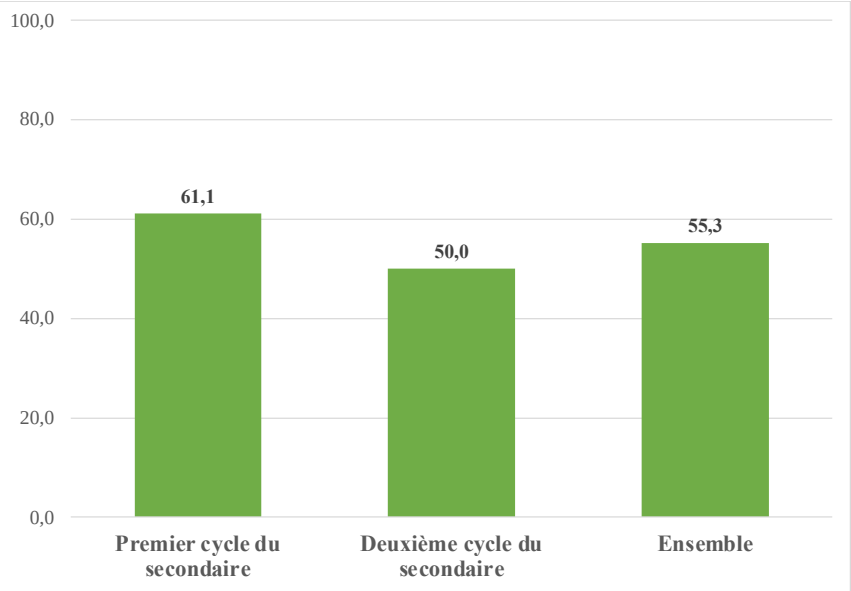
Figure 70 : Proportion d'écoles disposant d'un laboratoire ou espace pour l'enseignement des sciences et technologies (%)



Source : DONNÉES D'ENQUÊTE : FAWE, LARTES ET FPGL (2023)

Par ailleurs, l'éducation ne se résume pas seulement aux enseignements et apprentissages. Elle inclut des activités récréatives et sportives permettant aux élèves, notamment les filles et les garçons, de se divertir et de s'épanouir dans l'environnement scolaire. Cela suppose que les établissements scolaires disposent d'installations à cet effet. À ce propos, l'étude révèle que dans l'ensemble, c'est un peu plus d'une école enquêtée sur deux (55,3%) qui dispose d'installations sportives et récréatives (Figure 71). Cette part est respectivement de 61,1% au premier cycle du secondaire et 50,0% au deuxième cycle.

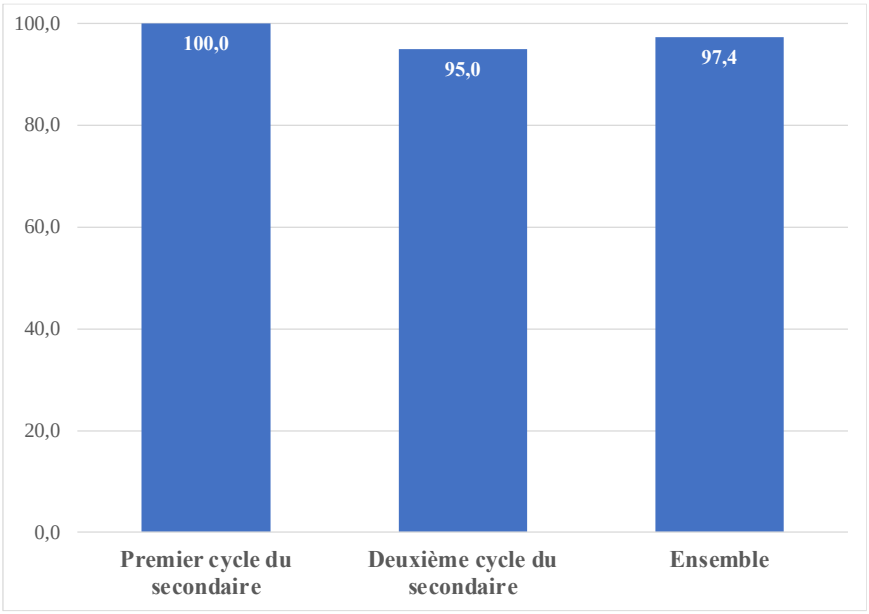
Figure 71 : Proportion d'écoles disposant d'installations sportives et récréatives (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

Globalement, les filles et les garçons ont un accès égal au sport et aux activités extrascolaires soutiennent 97,4% des enseignant.e.s enquêté.es. Dans le premier cycle du secondaire, l'ensemble des enseignant.e.s enquêté.es (100,0%) affirment que les filles et les garçons ont un accès égal au sport et aux activités extrascolaires. Quant au deuxième cycle du secondaire, cette proportion est des 95,0% comme le montre la Figure 72.

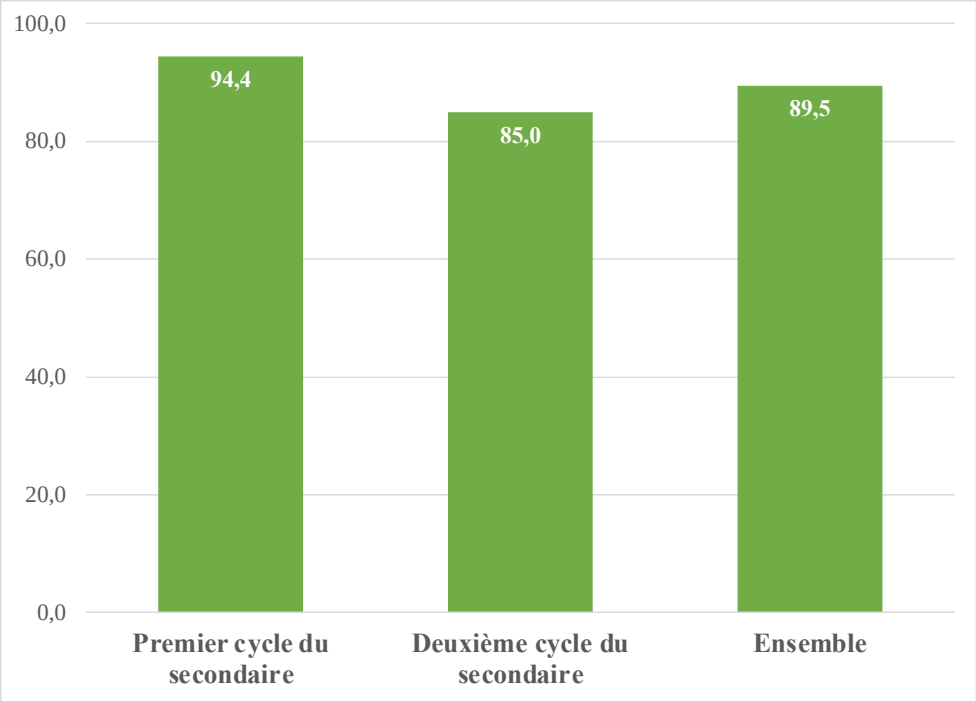
Figure 72 : Proportion d'enseignant.e.s affirmant que les filles et les garçons ont un accès égal aux sports et activités extrascolaires (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Par ailleurs, l'analyse de l'environnement scolaire dans les écoles Centres d'excellence inclut la sécurité des élèves, en particulier des filles, dans l'espace scolaire afin de leur permettre de suivre et de participer pleinement aux enseignements et apprentissages. Dans cette perspective, l'étude montre que près de neuf enseignant.e.s enquêté.es sur dix (89,5%) sont sensibilisés à la sécurité des filles (Figure 73). Cette proportion est de 94,4% dans le premier cycle du secondaire. Quant au deuxième cycle du secondaire, la proportion d'enseignant.e.s sensibilisé.es à la sécurité des filles est de 85,0%.

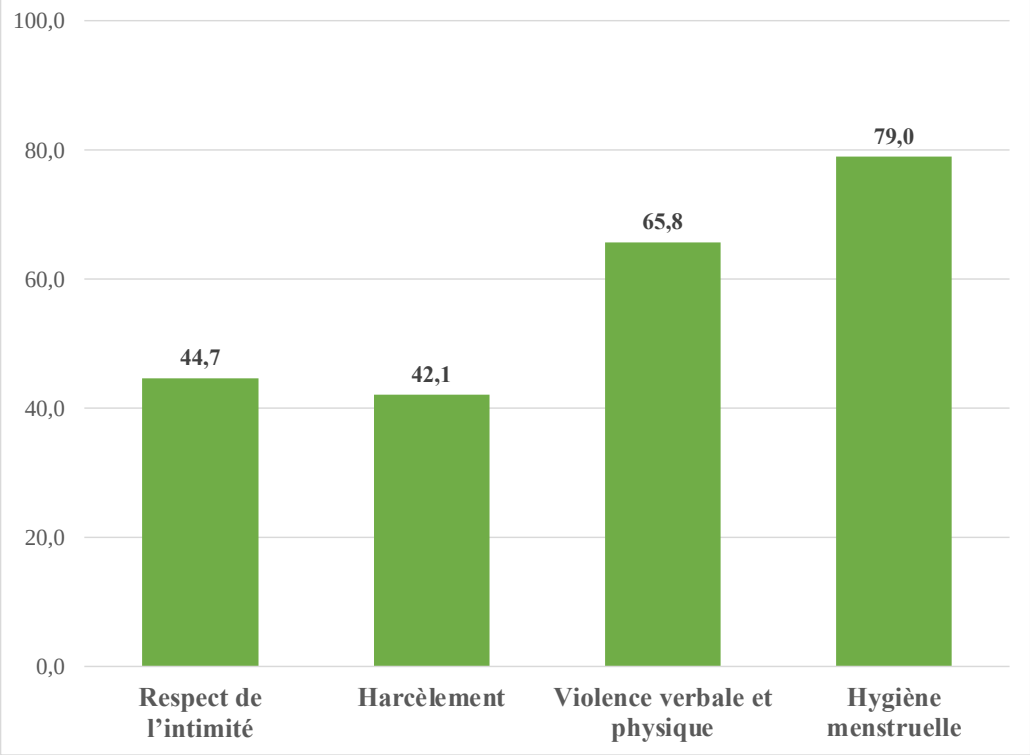
Figure 73 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisés à la sécurité des filles (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

La diversification des sujets de sensibilisation est un des moyens pour renforcer les capacités des enseignant.e.s à assurer la sécurité des élèves, en particulier des filles, à l'école. Toutefois, l'hygiène menstruelle apparaît comme le principal sujet de sensibilisation des enseignant.e.s dans les écoles enquêtées avec 79,0% (Figure 74). Elle est suivie du sujet autour violences verbales et physiques à l'égard des filles (65,8%). En outre, 44,7% et 42,1% des enseignant.e.s sont respectivement formé.es au respect de l'intimité et au harcèlement.

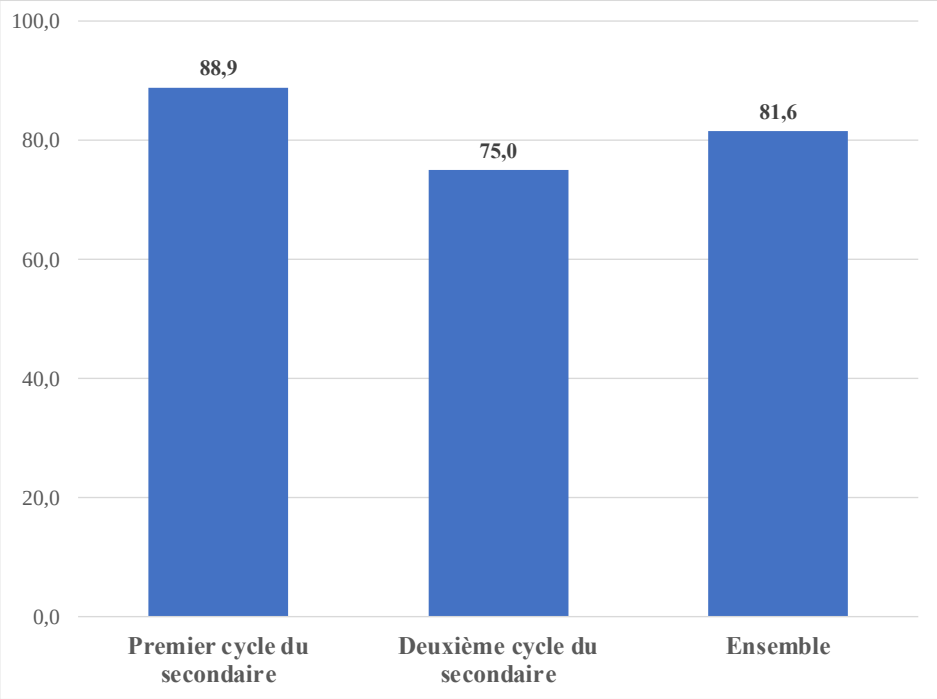
Figure 74 : Aspects sur lesquels les enseignant.e.s sont sensibilisé.es (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans la même logique, l'étude montre qu'une part importante d'enseignant.e.s enquêté.es (81,6%) est sensibilisée à la lutte contre les violences basées sur le genre en milieu scolaire. La proportion d'enseignant.e.s sensibilisée sur les violences de genre en milieu scolaire est de 88,9% au premier cycle du secondaire contre 75% au deuxième cycle comme on peut le noter dans la Figure 75.

Figure 75 : Proportion d'enseignant.e.s sensibilisé.es à la lutte contre les violences de genre en milieu scolaire (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Au-delà de la sensibilisation des enseignant.e.s, des écoles ont mis en place des mesures visant à assurer la sécurité des élèves et celle des filles en particulier. Cependant, ces mesures ne sont applicables que dans l'enceinte de l'établissement et ne permettent pas de garantir une sécurité aux filles aux alentours de l'école ou après les heures de cours. Ainsi, pour plus de sécurité sur la route de l'école, les campagnes de sensibilisation sont renforcées et des stratégies sont mises en place pour éviter que les filles se retrouvent seules sur le chemin de l'école comme cela est souligné dans les propos ci-dessous :

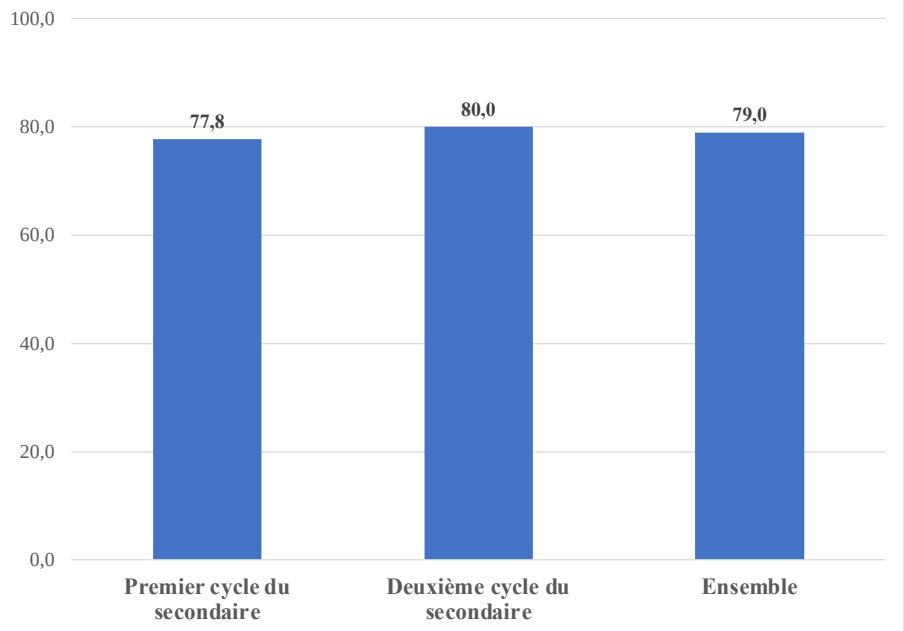
> « *Je ne pense pas qu'il y' a des mesures spécifiques pour les filles. L'école dispose de service de gardiennage qui gère la sécurité à l'entrée de l'école. Il faut se dire que la sécurité de l'entrée n'est pas celle de l'intérieur. Mais il faut se dire que la sécurité de l'entrée n'est pas celle de l'intérieur (…). Personnellement, je ne pourrai pas jouer ce rôle parce que je n'ai pas beaucoup de temps. Nous n'avons pas aussi de personnel administratif suffisant pour assurer ce rôle. L'effectif de l'école dépasse les 3000 élèves, ce n'est donc pas un surveillant ou deux qui pourront les gérer. On doit multiplier les surveillants* » (homme, enseignant, lycée Elhadji Ibrahima Diop).

> « *Il existe des cas de violence, car, il y a une fille qui a été agressée, mais c'était en dehors de l'école, pendant qu'elle rentrait. Lorsque nous avons été mis au courant, on est passé dans les salles de classe pour sensibiliser encore les élèves et tout le monde*

pour demander aux élèves de ne plus rentrer seules. Et qu'il faudra rentrer par groupe. Et on avait même demandait aux élèves qui n'avaient pas de groupe pour rentrer de se signaler pour qu'on désigne quelqu'un qui puisse les accompagner » (femme, actrice communautaire, CEM Keur Massage Village).

D'ailleurs, il convient de noter qu'en plus de la sensibilisation des enseignant.e.s sur la sécurité des filles et la lutte contre les violences de genre en milieu scolaire, les écoles Centres d'excellence ont développé des stratégies complémentaires pour promouvoir un environnement favorable au maintien et à la réussite des filles à l'école. Parmi ces stratégies, on peut citer la mise en place de code de conduite face à certaines situations. Ainsi dans l'ensemble, près de huit écoles enquêtées sur dix (79,0%) disposent de politiques ou de codes de conduite pour prévenir ou lutter contre les violences basées sur le genre, le harcèlement et la discrimination en milieu scolaire (Figure 76). Cette proportion est respectivement de 77,8% au premier cycle du secondaire et 80,0% au deuxième cycle.

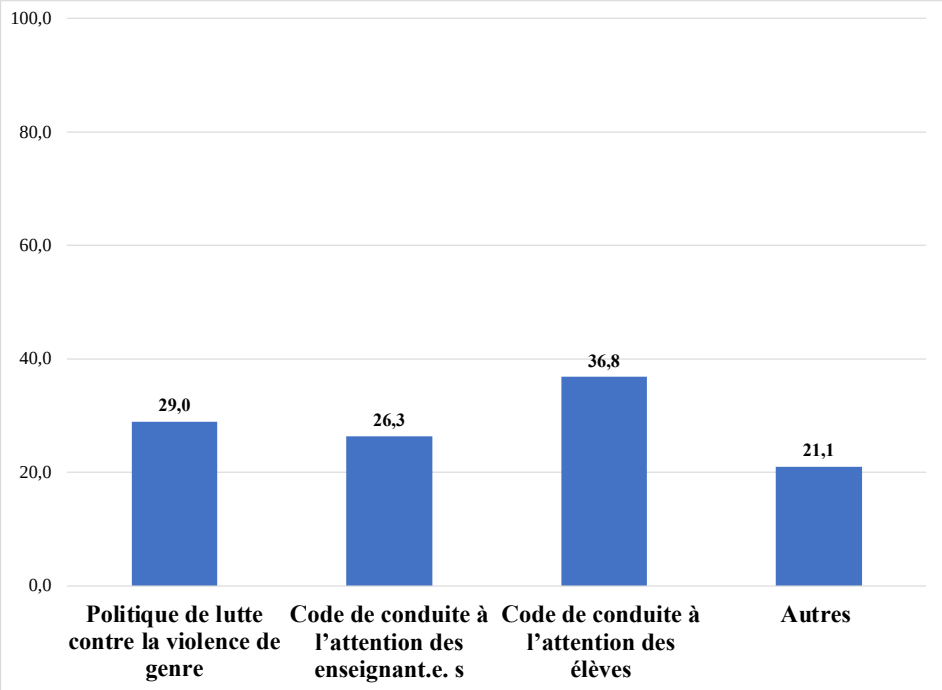
Figure 76 : Proportion d'écoles disposant de politiques ou codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Le code de conduite à l'attention des élèves (36,8%) constitue la principale politique/stratégie développée par les écoles Centres d'excellence pour la prévention et la lutte contre les violences basées sur le genre, le harcèlement et la discrimination en milieu scolaire (Figure 77). Elle est respectivement suivie de la politique de lutte contre les violences de genre (29,0%) et du code de conduite à l'égard des enseignant.e.s (26,3%).

Figure 77 : Codes de conduite à l'égard des violences basées sur le genre, du harcèlement et de la discrimination (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

En dehors des codes de conduite, les écoles disposent généralement de règlements intérieurs qui définissent et encadrent leur fonctionnement interne. Toutefois, dans certaines écoles, les règlements intérieurs sont essentiellement destinés aux élèves, aussi bien les filles que les garçons. Dans d'autres écoles, des mesures sont prises à travers la participation active des enseignant.e.s et une mise à contribution des groupes genre et d'encadrement pédagogique comme le relèvent les enquêtés ci-dessous :

> « *Il existe un règlement intérieur qui veille à la sécurité, le bon comportement des acteurs de l'école, les élèves. Il y a un règlement intérieur qui gère l'environnement scolaire, qui impose une conduite aux élèves. Je prends l'exemple du port de la blouse par les élèves qui est inscrit dans le règlement intérieur et même si la couleur est même, il y a la couture qui distingue les garçons des filles. Vous avez vu les deux tenues portées par les élèves et cela est inclus dans le règlement intérieur. Le port de la blouse est imposé aux garçons comme aux filles et les garçons portent des chemises et d'autres par les camisoles par des filles. Cela pour dire que la dimension genre est bien tenue en compte par le règlement intérieur* » (homme, enseignant, lycée Fahu).

> « *Pour ce qui est de la lutte contre les violences, jusqu'ici, il n'y a rien d'écrit, mais tout ça, ce sont des choses qu'on a l'habitude de dire aux élèves. Aussi il y a le professeur principal de chaque classe qui a comme une de ses missions d'être à l'écoute active de*

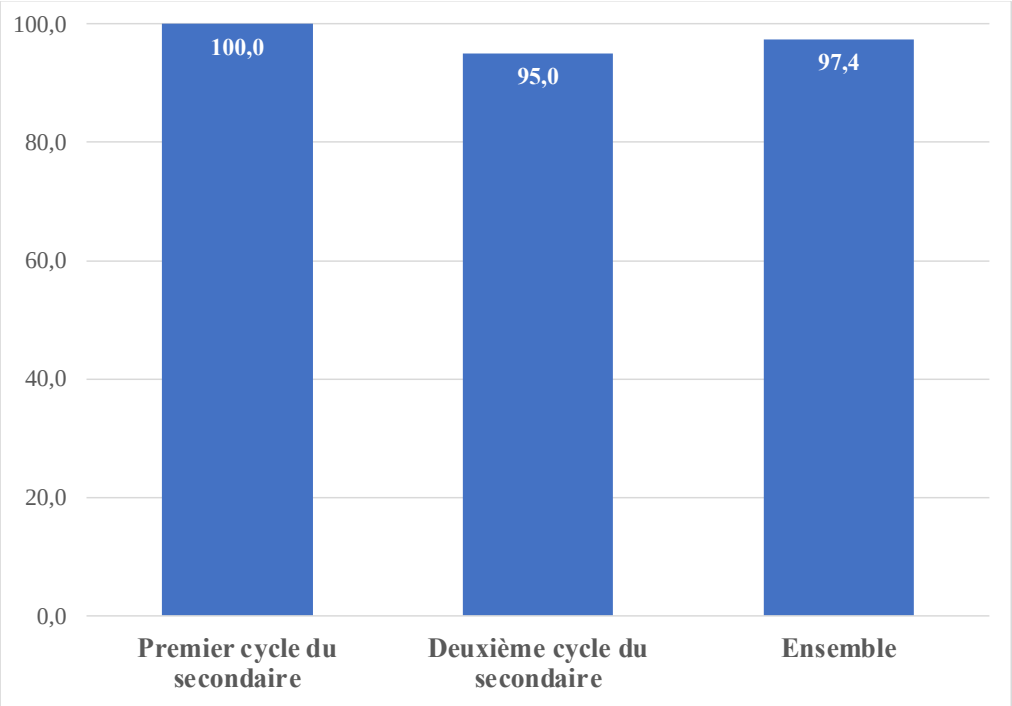
ses élèves qui seraient victimes de violences. Aussi nous avons la commission genre même si généralement l'élève est toujours plus proche de son professeur que de la coordinatrice de la cellule. Par conséquent, c'est le professeur principal qui est chargé de recueillir tous les soucis des élèves filles qui seraient susceptibles de violences. Et après, l'ensemble de l'administration va en discuter avant de prendre des mesures dans le sens d'aider ces élèves-là, de punir entre guillemets un peu la ou les personnes responsables de ces violences » (homme, 40 ans, enseignant, lycée Jules Sagna).

Enfin, l'analyse de la composante sur l'environnement scolaire montre des efforts considérables réalisés par les écoles pour garantir un cadre d'apprentissage sécurisant pour les élèves, les filles en particulier. Toutefois, les violences basées sur le genre continuent à entraver l'accès et le maintien des filles à l'école. Pour leur part, les mises prises sont souvent limitées et ne permettent pas d'assurer la sécurité des filles au-delà de l'environnement interne des écoles.

5.6.1.5 Implication de la communauté

L'analyse de la composante liée à l'implication de la communauté joue un rôle important dans l'éducation des filles en particulier. Elle traduit la volonté des parents d'élèves, des acteurs locaux et des leaders d'opinion à enrôler et à accompagner/appuyer les initiatives en faveur de l'éducation des filles en particulier. Plus spécifiquement, elle permet d'apprécier la participation et l'apport de celle-ci dans la lutte pour le maintien et la réussite des filles à l'école. Elle permet en outre d'appréhender les modalités de participation de la communauté dans le dispositif de gestion des écoles. Dans cette dernière catégorie, il apparaît que 97,4% des écoles disposent d'un comité de gestion fonctionnel (Figure 78). L'ensemble des écoles du premier cycle du secondaire dispose d'un comité de gestion fonctionnel. Dans le deuxième cycle, cette proportion est de 95,0%.

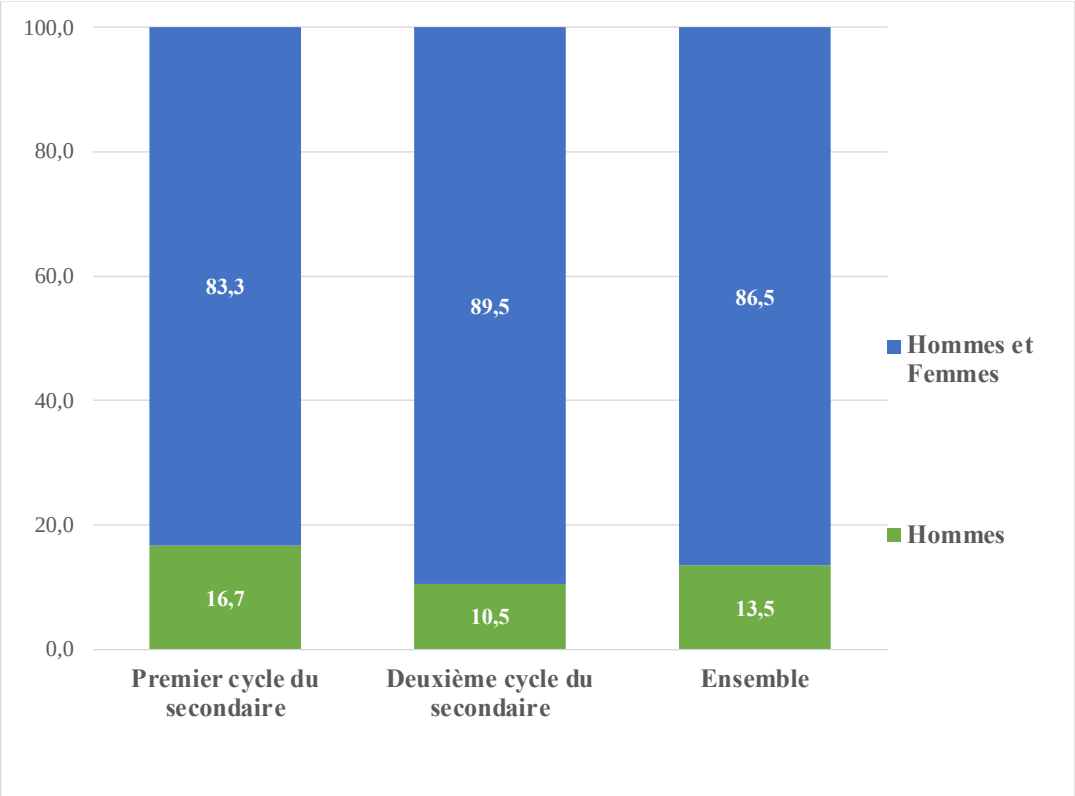
Figure 78 : Proportion d'écoles ayant un Comité de Gestion de l'École (CGE) fonctionnel (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

D'une manière générale, les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) sont constitués de manière mixte, avec des disparités qui varient selon le sexe et le niveau d'enseignement (Figure 79). Ils sont majoritairement composés d'hommes et de femmes en même temps (86,5%) tandis que 13,5% sont uniquement constitués d'hommes. Ces proportions ne varient presque pas, quel que soit le niveau d'enseignement. Dans le premier cycle du secondaire, la part de COGES composés d'hommes et de femmes est de 83,3% contre 89,5% dans le deuxième cycle. À l'inverse, la proportion de COGES constitués uniquement d'homme est respectivement de 16,7% au premier cycle et 10,5% au deuxième cycle.

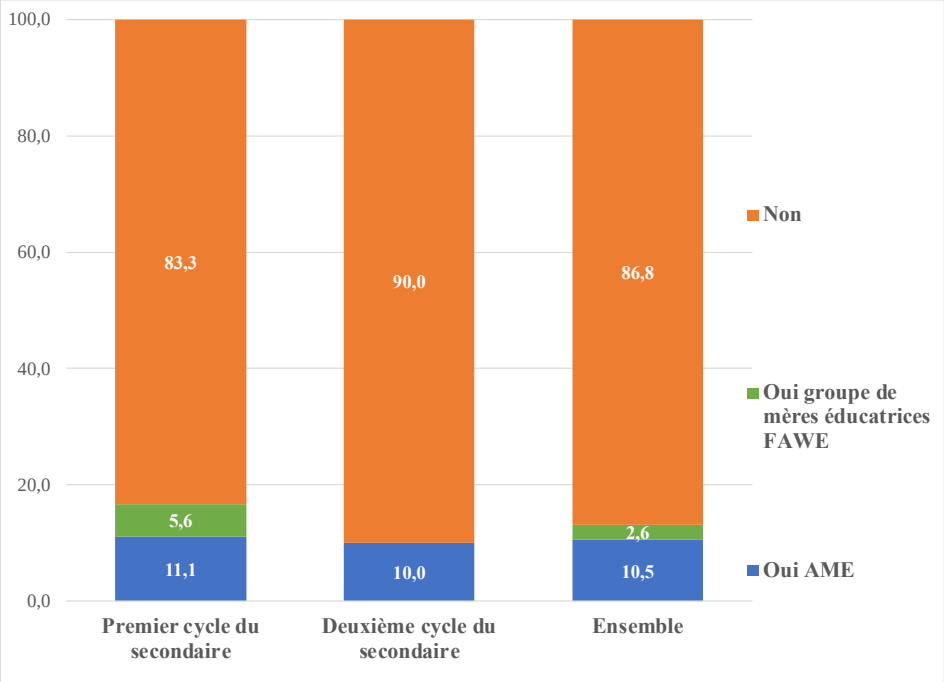
Figure 79 : Composition des COGES selon le sexe et le niveau d'enseignement (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

En plus des COGES, la communauté est souvent mobilisée dans l'éducation des filles à travers les associations de mères d'élèves (AME) ou groupes de mères éducatrices. Cependant, ce type d'organisation de la communauté est encore très peu actif dans les écoles. En effet, dans l'ensemble, ce sont 10,5% des écoles enquêtées qui disposent d'une AME fonctionnelle (Figure 80). Pour leur part, les groupes de mères éducatrices n'existent que dans 2,6% des écoles enquêtées. Les AME sont fonctionnelles dans 11,1% des écoles du premier cycle du secondaire contre 10,0% de celles du second cycle. S'agissant des groupes de mères éducatrices, elles n'existent que dans 5,6% des écoles du premier cycle du secondaire.

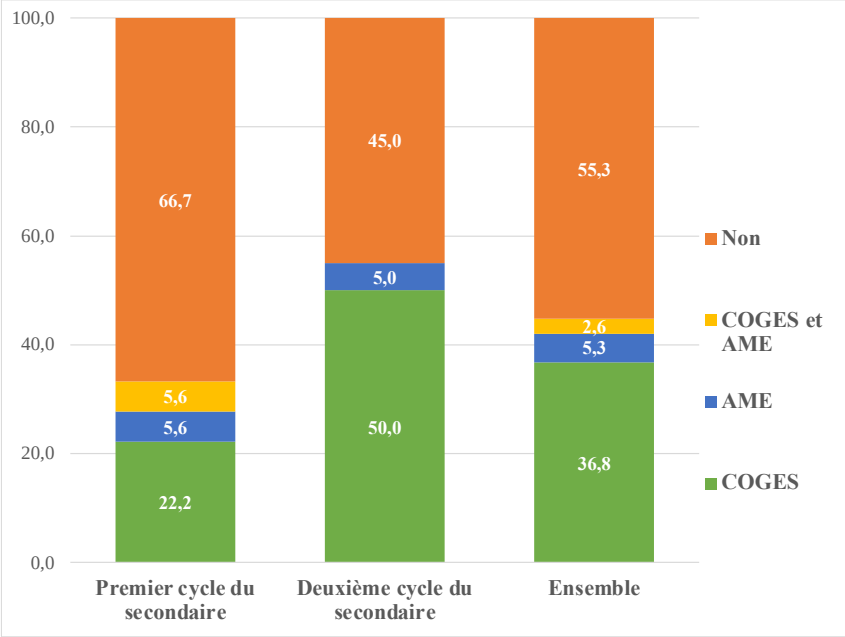
Figure 80 : Existence d'une association de mères d'élèves (AME) ou groupes de mères éducatrices fonctionnelle (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans la même logique, les organisations de la communauté, notamment les COGES et les AME, ne sont pas souvent impliquées dans l'élaboration des politiques et programmes intégrant la dimension dans les écoles. Plus spécifiquement, 36,8% et 5,3% des enquêté.es soutiennent respectivement que les COGES et les AME sont impliqués dans l'élaboration des politiques/programmes intégrant la dimension (Figure 81). Ce n'est que très rarement (selon 2,6% des enquêté.es) que ces deux organisations sont conjointement mobilisées dans ces processus. Ces proportions varient sensiblement en fonction du niveau d'enseignement. En effet, la part des enquêté.es affirmant que les COGES sont impliqués dans l'élaboration des politiques et programmes intégrant le genre est moins élevée au premier cycle du secondaire (22,2%) comparativement au deuxième cycle (50,0%). Quant aux AME, cette proportion est de 5,6% au premier cycle et 5,0% au deuxième cycle.

Figure 81 : Implication des COGES ou des AME dans l'élaboration de politiques et de programmes intégrant la dimension de genre au profit de l'école (%)

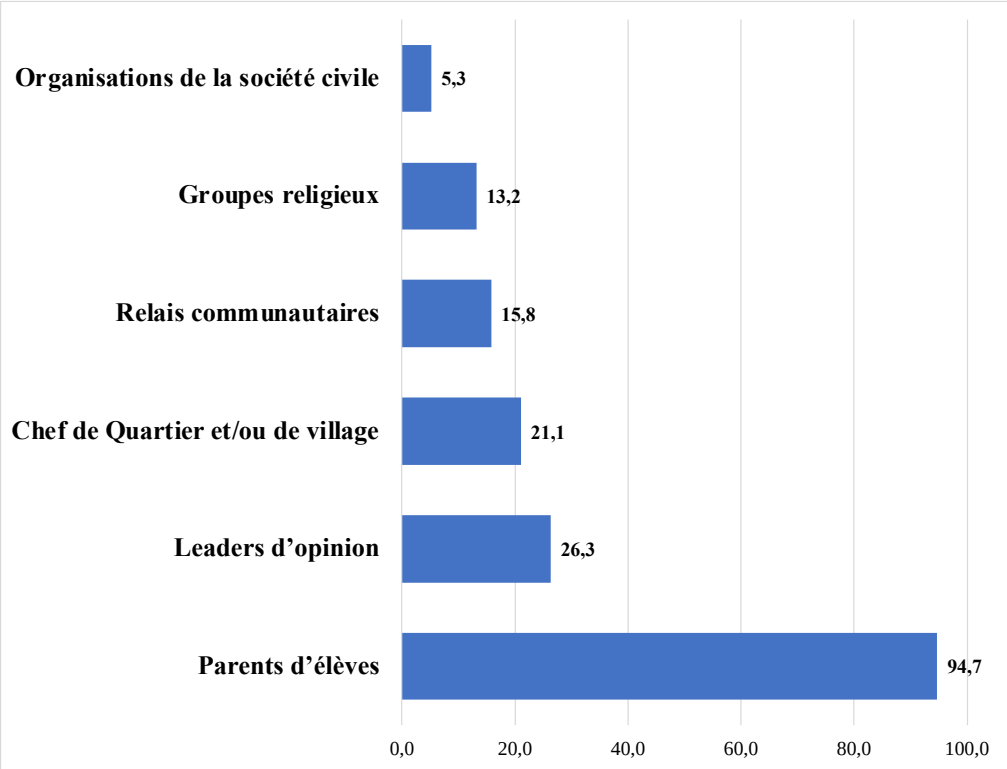


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

S'agissant de l'apport de la communauté, l'étude montre que les parents sont les principaux acteurs de l'éducation de leurs enfants (Figure 82). En effet, plus de neuf chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur dix (94,7%) soutiennent que ce sont les parents d'élèves qui œuvrent pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école. Ils sont respectivement suivis des leaders communautaires (26,3%) et des chefs de quartier et/ou village avec 21,1%. Paradoxalement, la figure met en évidence une faible implication de la société civile dans l'enrôlement et le maintien des filles à l'école avec seulement 5,3%.

La tendance globalement positive du rôle de la communauté (parents, leaders d'opinion, chef de quartier ou village, etc.) dans l'enrôlement et le maintien des filles à l'école traduit une prise de conscience de l'enjeu de développement que représente l'éducation perçue d'une manière générale comme un outil de réduction de la pauvreté et d'amélioration des conditions de vie des ménages (Lewandowski, 2011). Paradoxalement, la faible proportion d'organisations de la société civile promouvant l'accès et le maintien des filles à l'école ne signifie pas nécessairement un désintérêt ou une faible valorisation de l'éducation de celles-ci. L'un des objectifs manifestes des interventions de la société civile est de susciter un plus grand intérêt de la communauté pour l'éducation des filles. Ce pari semble être sur une bonne dynamique au regard des données de la Figure 82.

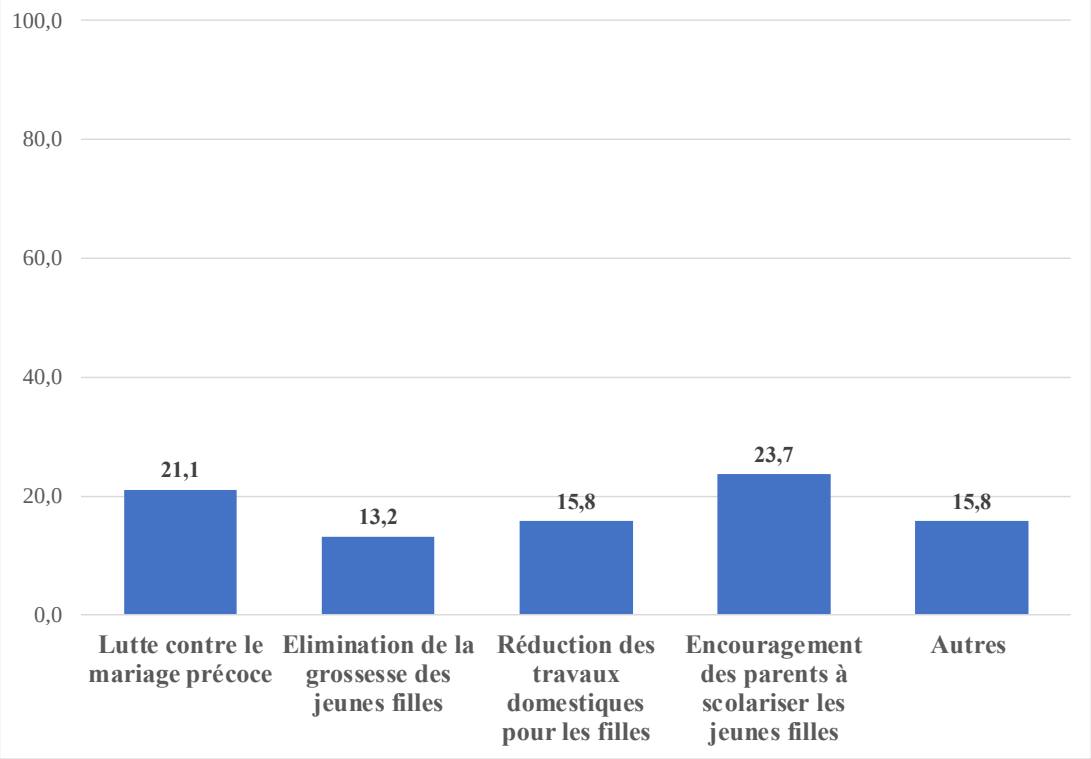
Figure 82 : Les acteurs œuvrant pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école dans la communauté (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

D'ailleurs, plusieurs mesures sont prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (Figure 83). L'encouragement des parents à scolariser les filles est cité par 23,7% des enquêté.es comme étant la principale mesure prise par la communauté pour soutenir l'éducation des filles. Elle est respectivement suivie de la lutte contre les mariages précoces (21,1%), de la réduction des travaux domestiques (15,8%) et de l'élimination des grossesses précoces ou non désirées (13,2%). Ces données mettent en évidence une bonne connaissance des barrières de l'éducation des filles par la communauté. Toutefois, il apparaît que les proportions de la communauté développant ces mesures sont encore faibles et ne permettent pas de lutter efficacement contre l'abandon scolaire des filles du fait des pesanteurs socioculturelles.

Figure 83 : Mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%)



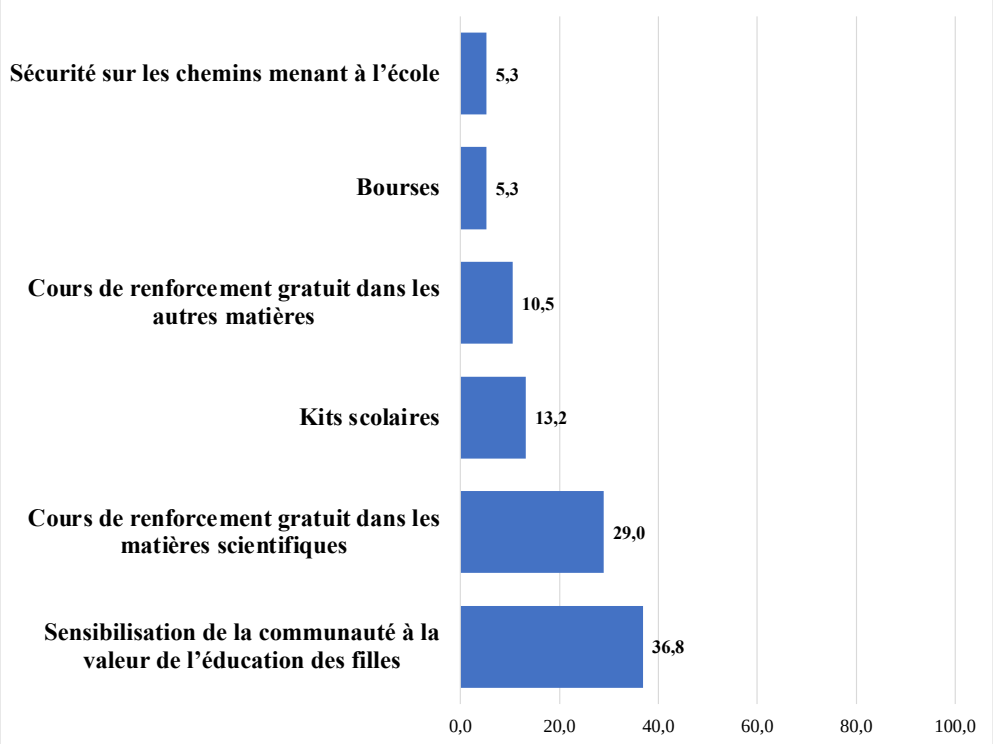
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Comme on peut le noter dans les propos ci-dessous, l'engagement des parents, c'est-à-dire les APE/AME et COGES, en faveur de l'éducation des filles est antérieure à l'intervention de FAWE dans les écoles enquêtées. Cet engagement était beaucoup plus centré sur des cours de remédiation réalisés avec l'appui et l'accompagnement des enseignant.es et du personnel de l'école. Toutefois, ces cours étaient payants et seulement accessibles aux élèves dont les parents sont en mesure d'assurer les frais. Sous ce rapport, l'intervention de FAWE réduit les inégalités économiques entre les élèves, en particulier les filles en prenant en charge les frais liés aux cours de remédiation. Dans la même perspective, il accompagne et encourage la communauté dans sa dynamique de soutien à l'éducation des filles. Cela traduit la volonté commune de promouvoir l'égalité des sexes et le succès des filles à l'école.

> « *Pour l'engagement des parents, avant FAWE il y avait les cours de renforcement qui s'organisaient ici et c'était les parents qui payaient ces cours là à hauteur de 2000 francs par élèves. Et ce sont les professeurs de l'école qui dispensaient les cours. Et les 2000 francs c'était juste pour rembourser le transport ; mais un arrêté est venu pour tout suspendre. C'était juste pour renforcer les élèves le samedi. Ensuite FAWE est venu. En tout cas pour leur engagement il faut avouer que le président de l'APE est toujours dans l'école* » (femme, 39 ans, enseignante, CEM Keur Massar Village).

En plus des mesures prises, la communauté développe des initiatives pour favoriser l'accès et le maintien des filles à l'école. Parmi celles-ci, on peut citer la sensibilisation de la communauté à la valeur de l'éducation des filles qui constitue la principale initiative selon plus d'un enquêté sur trois (36,8%) comme le montre la Figure 84. Outre la sensibilisation, la communauté organise des cours de renforcement dans les matières scientifiques (29,0%) et distribue des kits scolaires (13,2%). Elle organise également des cours de renforcement dans les autres matières (10,5%) telles que le français, l'histoire et la géographie, etc.

Figure 84 : Initiatives prises au niveau de la communauté pour l'accès et le maintien des filles à l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

En plus des initiatives citées ci-dessus, le maintien et la réussite des filles à l'école mobilisent toute la communauté éducative. Cela se traduit par la diversification des interventions et actions de la communauté, mais aussi des cadres collectifs au sein des écoles telles que souligner dans l'extrait d'entretien ci-dessous :

> « *Pour la réussite des filles, tout le monde contribue, tout le monde essaie de les aider ; on essaie de les booster. Même les organisations qui sont ici dans l'école comme le gouvernement scolaire, ce sont les filles qui coordonnaient, il y a aussi le club anglais que moi-même je coordonnais et il y avait une fille à qui je demandais toujours de venir* » (homme, enseignant, 41 ans, lycée Malika Plage).

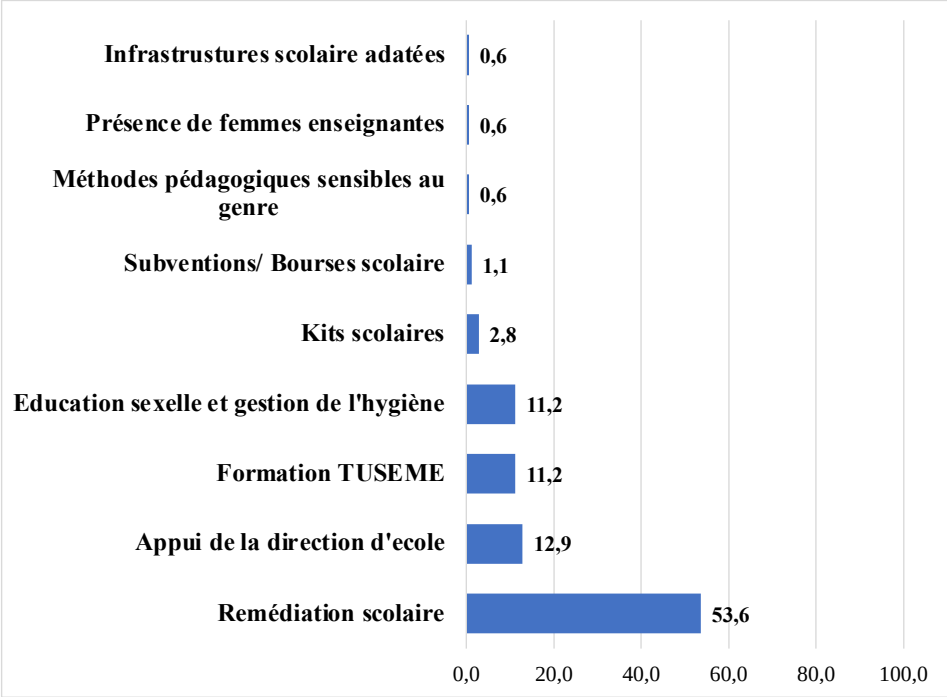
L'analyse de l'implication de la communauté dans les écoles Centres d'excellence montre l'existence d'une diversité d'organisations œuvrant pour le maintien et la réussite scolaire des filles. Cependant, ces organisations sont majoritairement constituées d'hommes. De même, elles sont très faiblement impliquées dans l'élaboration des politiques éducatives et concentrent en conséquence leurs interventions au sein des écoles. Par ailleurs, il apparait que les parents (père/mère) sont les principaux acteurs qui œuvrent pour l'enrôlement et le maintien des filles à l'école. Cela traduit les effets positifs des campagnes de sensibilisation et un intérêt de plus en plus important des parents à l'égard de l'éducation des filles en particulier.

5.6.2 Les composantes ayant les plus fortes performances

Il ressort des précédentes analyses sur les composantes du modèle que les Centres d'excellence apportent des changements dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et ouvrent des perspectives favorisant l'accès, le maintien et la réussite des filles à l'école. Cependant, l'étude montre que les initiatives et composantes développées n'ont pas le même niveau d'impact (Figure 85). Ainsi, la remédiation scolaire est identifiée par 53,6% des élèves enquêtés comme l'aspect du modèle qui a le plus fort impact sur le maintien et la réussite des filles à l'école. Cette composante est respectivement suivie de l'appui à la direction de l'école (19,9%), de la formation en TUSEME et de l'éducation sexuelle et gestion de l'hygiène menstruelle (11,2%).

À l'inverse, les infrastructures scolaires adaptées, la présence de femmes enseignantes et les méthodes pédagogiques sensibles au genre sont considérées comme les aspects du modèle qui ont le moins d'impacts (0,6%) sur le maintien des filles à l'école. Ces analyses suggèrent que la problématique du maintien des filles à l'école est liée en grande partie à la prise en compte de leurs besoins spécifiques dans le système de gestion des établissements scolaires et surtout l'amélioration de leurs performances scolaires.

Figure 85 : Aspects du modèle des écoles sensibles au genre ayant un effet important sur le maintien des filles selon les élèves (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Contrairement aux données quantitatives, les propos des acteurs suggèrent que les formations autour de l'autonomisation et du renforcement du leadership ont plus d'impacts pour le maintien et la réussite des filles à l'école :

> « *Nous avons reçu beaucoup de conseils et dans le cadre de nos études et nous avons eu des toilettes et le plus intéressant de tout c'est qu'ils nous ont appris le sens de la communication, comment communiquer avec les autres. Sans cette communication, nous ne pourrions pas connaitre les problèmes des uns et des autres ainsi que les difficultés auxquelles nous sommes confrontées. Ils nous ont même appris à vaincre notre timidité, à nous exprimer en public sans peur ni honte* » (fille, bénéficiaire, CEM Parcelles Assainies).

> « *Je crois que tout est lié à la formation, une fille bien formée et une tête bien pleine, la fille s'émancipe automatiquement, elle n'a pas besoin de barrière pour l'empêcher de s'émanciper. Donc ce qu'il faut faire, c'est bien former les filles, si elles sont bien formées, le reste viendra automatiquement. On a vu que les premières femmes émancipées, c'étaient les premières intellectuelles* » (femme, enseignante, 52 ans, lycée Médina Fall).

> « *Parce que le GRP cible plusieurs bénéficiaires : les enseignants, les chefs d'établissement, l'administration scolaire. Ça permet également d'améliorer le milieu*

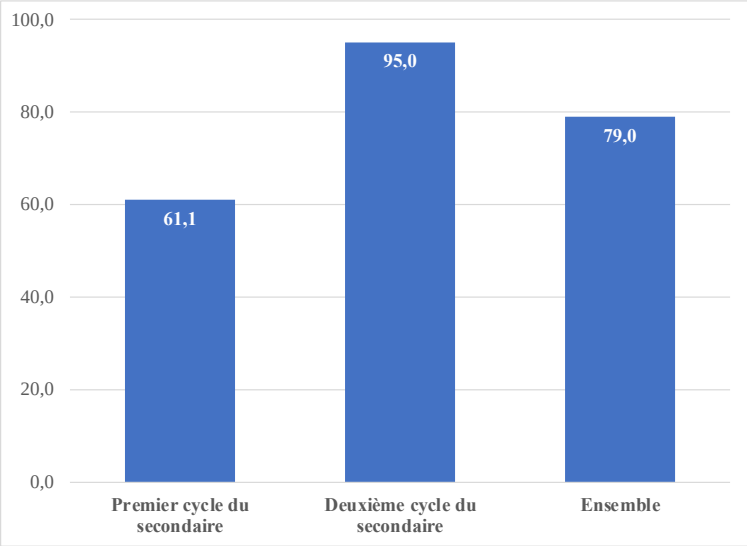
scolaire. Et à travers le GRP on peut développer TUSEME. Mais bon il faut dire que l'un dans l'autre conduit au modèle des centres d'excellence » (femme, point focal FAWE).

Les analyses des données quantitatives et qualitatives montrent que les composantes du modèle ont plus d'impacts lorsqu'elles sont développées de manière holistique plutôt que lorsqu'elles sont mises en œuvre séparément. Autrement dit, le développement du modèle des Centres d'excellence doit privilégier la stratégie des tirs groupés en combinant les différentes composantes en vue d'une transformation durable de la trajectoire éducative des filles.

5.6.3 Les composantes à renforcer

L'analyse des composantes à améliorer permet d'identifier les points d'amélioration du modèle des Centres d'excellence. Dans cette logique, la Figure 86 montre que près de huit chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur dix (79,0%) ont des attentes non prises en compte pour l'intégration du genre dans les écoles. Cette proportion est de 61,1% dans le premier cycle du secondaire. À l'inverse, dans le deuxième cycle du secondaire, la part des chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es ayant des attentes non prises en compte en matière d'intégration du genre dans leurs écoles est de 95,0%.

Figure 86 : proportion de chef.fe.s d'établissements ayant des attentes non prises en compte pour l'intégration du genre (%)

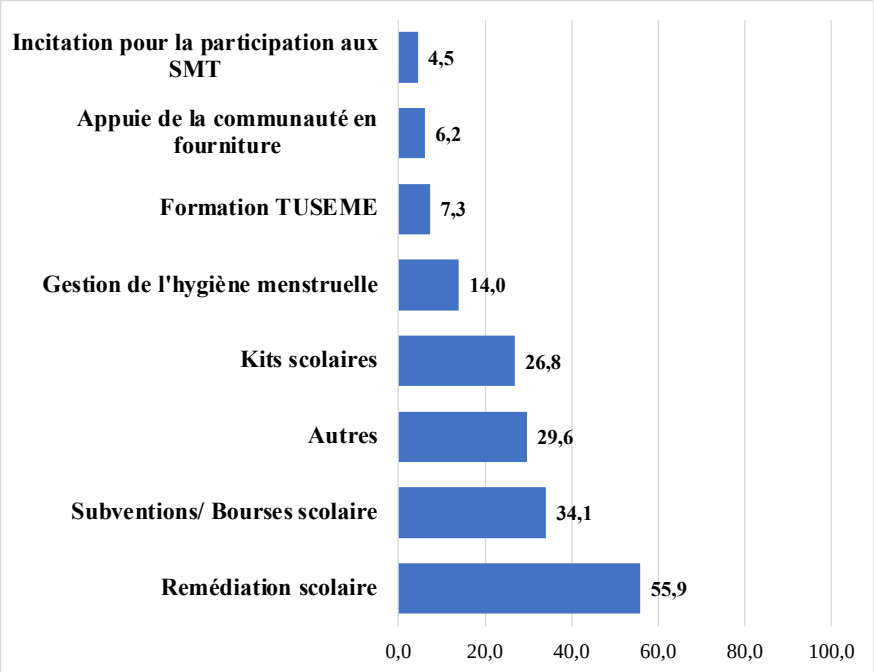


Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Un des objectifs de cette étude est d'identifier les conditions d'impact et d'efficacité du modèle des écoles sensibles au genre en vue de promouvoir l'accès, le maintien et la réussite des filles

à l'école. A cet effet, il a été demandé aux filles enquêtées d'identifier leurs besoins pour leur maintien à l'école. Il ressort des réponses à cette question que la remédiation scolaire constitue le principal besoin identifié (55,9%) pour le maintien des filles à l'école (Figure 87). Elle est respectivement suivie des subventions/bourses scolaires (34,1%), des kits scolaires (26,8%) et de la gestion de l'hygiène menstruelle (14,0%). Enfin, l'incitation à la participation (4,5%) et l'appui de la communauté en fourniture (6,2%) constituent les besoins les moins importants parmi ceux identifiés par les filles enquêtées pour leur maintien à l'école. Les proportions relativement importantes de filles ayant besoin de subvention/bourses scolaires et de kits scolaires révèlent implicitement que le capital économique et les capacités financières des parents continuent d'avoir une influence sur l'éducation d'une manière générale.

Figure 87 : Besoins des filles enquêtées pour leur maintien et leur réussite à l'école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Plus globalement, les propos des acteurs font ressortir une diversité d'interventions qui nécessitent des améliorations. Il s'agit, entre autres, de la distribution gratuite des serviettes hygiéniques, des cours de remédiation et de l'accès à des infrastructures pédagogiques (bibliothèques, laboratoires de science, etc.) équipées et adaptées.

« *Si on prend 20 filles, les 15 sont en âge de puberté, donc on doit vider 15 paquets par mois qu'on distribue automatiquement sans attendre la demande. Je crois que ça peut faciliter beaucoup de choses* » (femme, 52 ans, mariée, lycée Médina Fall).

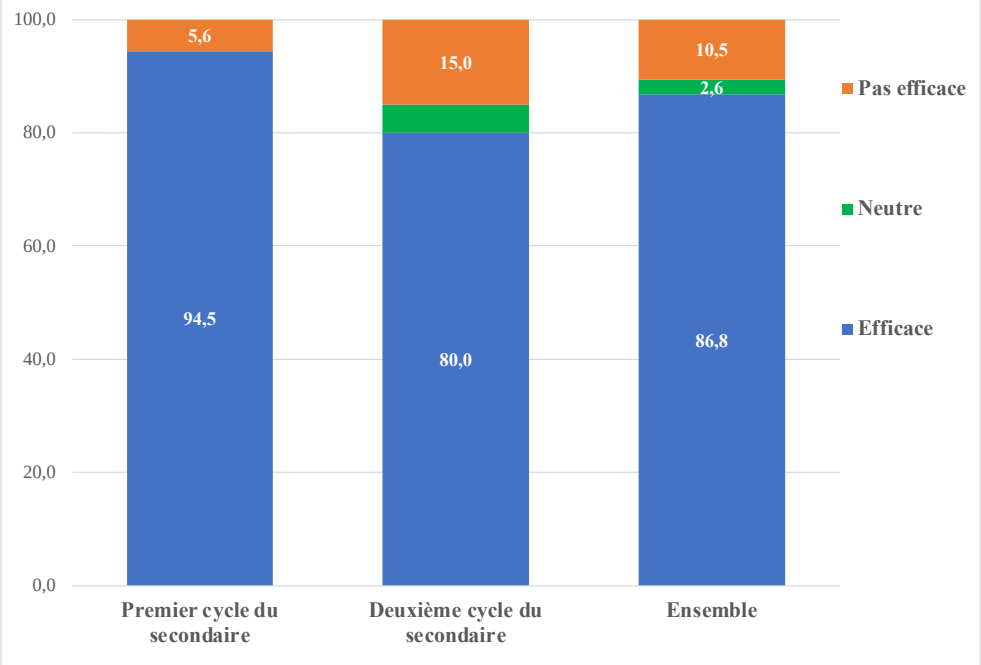
« *Moi j'ai eu à bénéficier des cours de renforcement gratuits et des toilettes. Mais cela reste insuffisant. Si FAWE peut nous ouvrir une Bibliothèque pour nos lectures ici au sein de l'école, ce serait une bonne chose et apporter plus d'assistance à celles dont les moyens ne suivent pas, nous construire un laboratoire scientifique* » (élève, fille, bénéficiaire, CEM Parcelles Assainies)

En définitive, qu'il s'agisse des données quantitatives ou des propos des acteurs, les résultats de l'étude montrent que la remédiation scolaire constitue le principal besoin identifié par les filles pour leur maintien et leur réussite à l'école.

5.7 Perception et appréciation du modèle

L'étude révèle un niveau élevé d'appréciation de l'efficacité du modèle des Centres d'Excellence. Dans l'ensemble, près de neuf chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur dix (86,8%) considèrent que les services du modèle sont efficaces contre 10,5% qui soutiennent le contraire (Figure 88). La part de chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es soutenant que les services du modèle offerts sont efficaces est 94,5% au premier cycle du secondaire et 80,0% au deuxième cycle. Toutefois, une proportion non négligeable d'enquêté.es du deuxième cycle du secondaire estime que ces services ne sont pas efficaces.

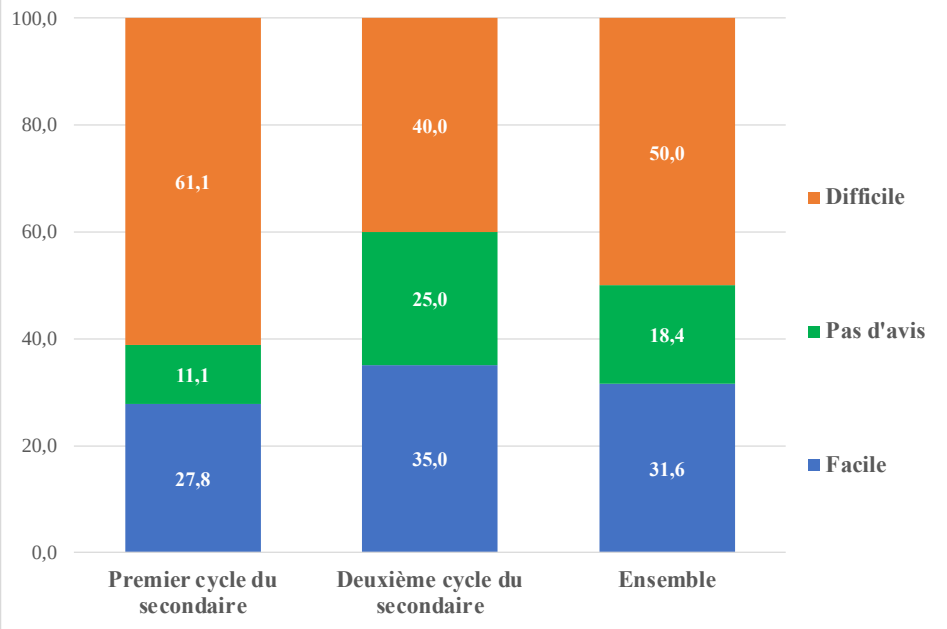
Figure 88 : Perceptions sur l'efficacité des services offerts en milieu scolaire (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Un.e enquêté.e sur deux (50,0%) considère que la mise en œuvre du modèle de manière holistique est difficile tandis qu'un peu moins du tiers (31,6%) affirme le contraire. La part des enquêté.es considérant que la mise en œuvre du modèle de manière holistique est difficile est plus importante au premier cycle du secondaire (61,1%) comparativement au deuxième cycle où elle est de 40,0%. À l'opposé, 27,8% des enquêté.es au premier cycle estiment que cette mise en œuvre est facile contre 35,0% au deuxième cycle. Les proportions importantes d'enquêté.es soutenant que la mise en œuvre du modèle de manière holistique est difficile justifient peut-être le fait que celui-ci soit mis en œuvre de manière fragmentaire dans la plupart des écoles.

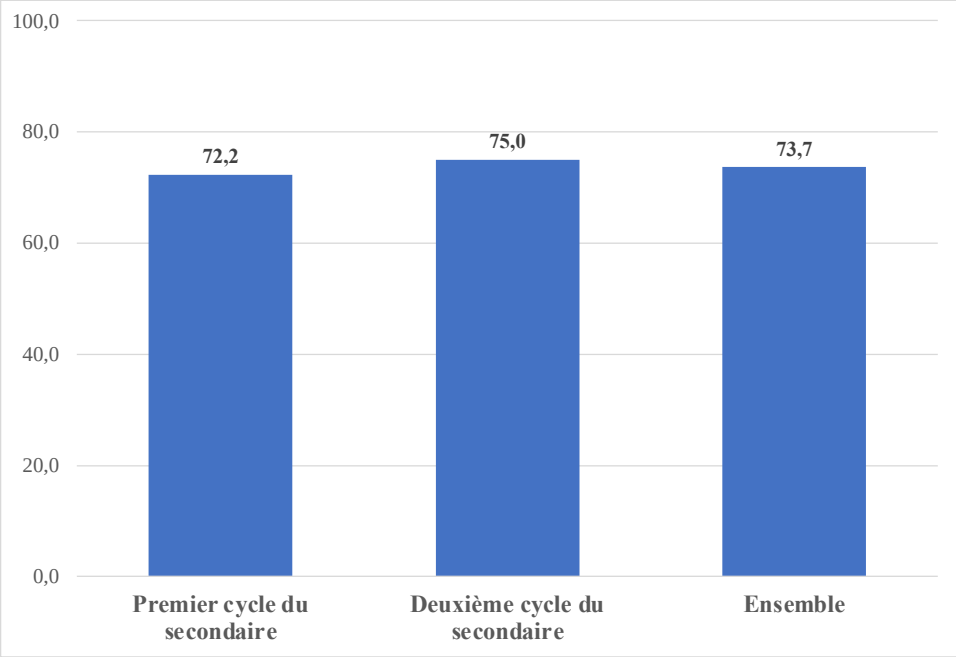
Figure 89 : Appréciations de la mise en œuvre le modèle de façon holistique (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

L'existence de difficultés liées à la mise en œuvre du modèle est confirmée par les chef.fe.s d'établissement et les enseignant.e.s enquêtés. Dans l'ensemble, 73,7% d'entre eux affirment avoir rencontré des difficultés pour mettre en place les composantes du modèle. Cette proportion est de 72,2% au premier cycle du secondaire tant que dans le deuxième cycle, elle concerne trois chef.fe.s d'établissement et enseignant.e.s enquêté.es sur quatre (75,0%) comme l'indique la Figure 90.

Figure 90 : Proportion de chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s ayant rencontré des difficultés pour mettre en place les composantes du modèle (%)



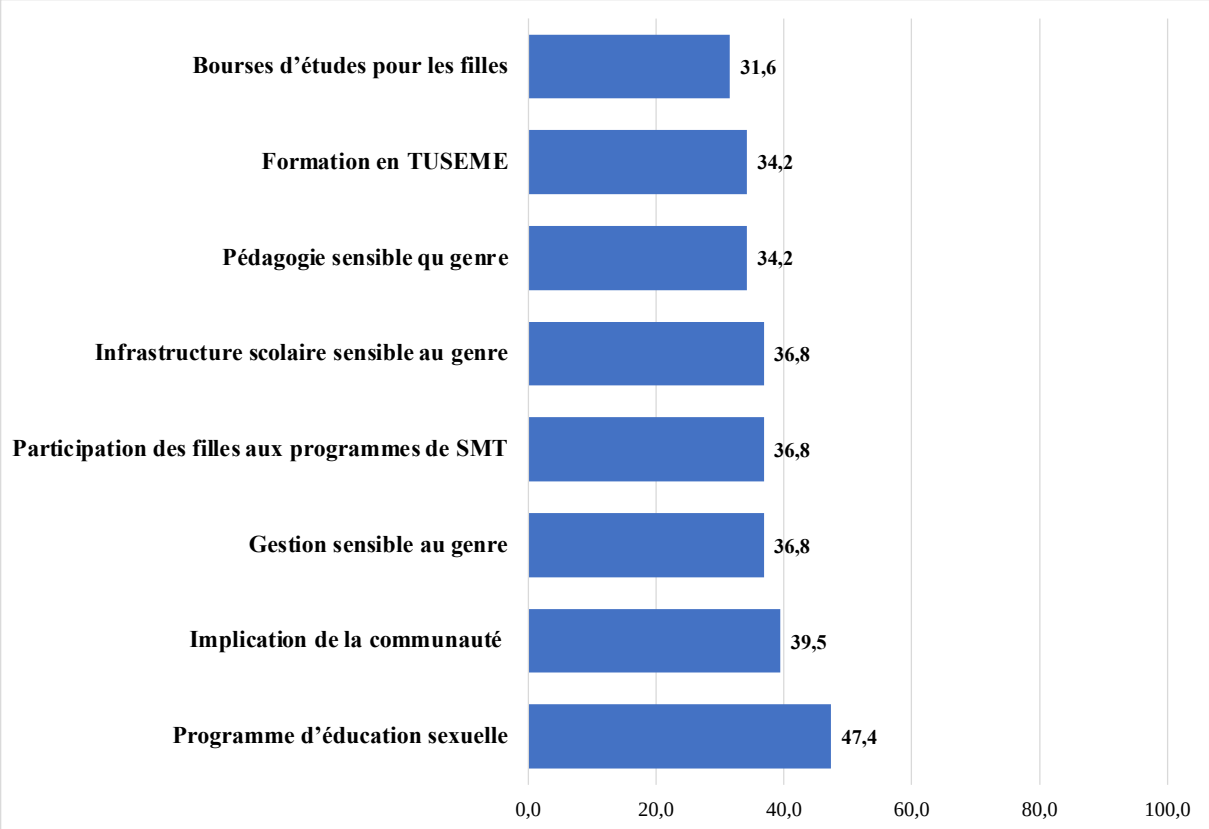
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Le programme d'éducation à la sexualité (47,4%) et l'implication de la communauté (39,5%) sont respectivement considérés comme les composantes du modèle des Centres d'Excellence les plus difficiles à développer et à mettre en œuvre dans les écoles enquêtées (Figure 91). Ils sont suivis la gestion sensible au genre, la participation des filles au programme des SMT et l'infrastructure scolaire sensible au genre avec 36,8%.

Inversement, le programme de bourse apparait comme étant le moins difficile à mettre en œuvre. La difficulté liée à la mise en œuvre du programme d'éducation à la sexualité s'explique principalement par les réticences de la communauté et de certains acteurs du milieu scolaire.

Ces réticences s'alimentent généralement des perceptions déformantes sur le genre et les risques ou conséquences d'un programme d'éducation sexuelle sur la sexualité des élèves. À l'opposé, le programme de bourse d'études est perçu positivement en raison de ses effets potentiels sur les conditions d'étude des filles et plus généralement des élèves.

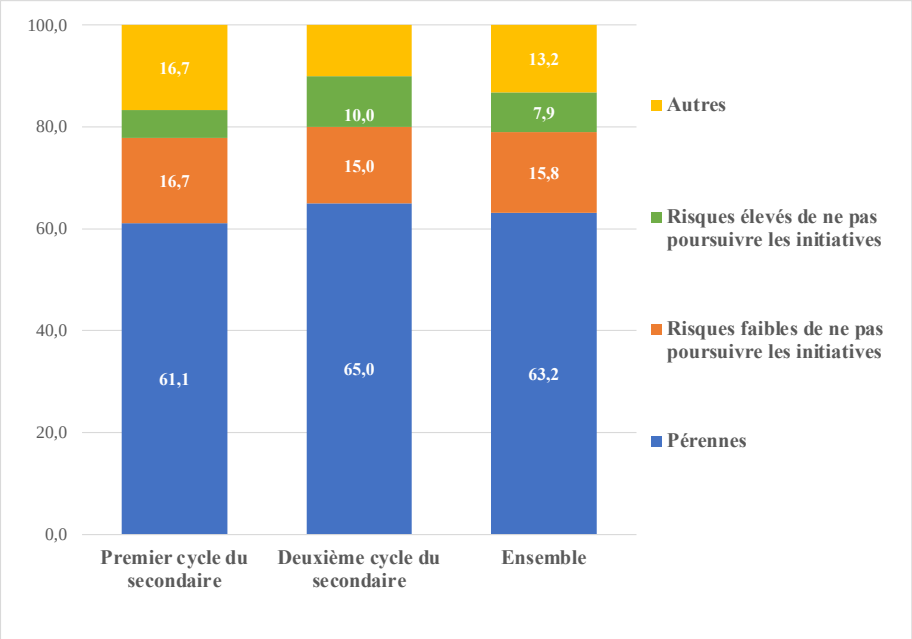
Figure 91 : composantes du modèle les plus difficiles à appliquer/mettre en œuvre (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

Dans l'ensemble, les enquêté.es ont une perception positive de la pérennité du modèle des écoles sensibles au genre au Sénégal (Figure 92). Globalement, plus de six personnes enquêté.es sur dix (63,2%) considèrent que les initiatives développées sont pérennes. Toutefois, des proportions non négligeables de répondant.es perçoivent des risques faibles (15,8%), voire élevés (7,9%) d'interruption ou d'arrêt des initiatives du modèle dans les écoles bénéficiaires. Ces proportions ne varient que très peu, quel que soit le niveau d'enseignement. Dans le premier cycle du secondaire, 61,1% des enquêté.es considèrent que les initiatives sont pérennes contre 16,7% qui perçoivent un risque faible d'arrêt ou de rupture. Quant au deuxième cycle du secondaire, la part des enquêté.es considérant que les initiatives développées sont pérennes est de 65,0% alors que celles qui perçoivent des risques faibles et élevés d'arrêt des initiatives sont respectivement de 15,0% et 10%.

Figure 92 : Évaluation de la pérennisation des initiatives intégrant le genre mises en place par votre école (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGL (2023)

L'évaluation des perceptions et appréciations du modèle des Centres d'excellence exprime deux tendances majeures. Elle révèle d'une part des appréciations globalement positives de l'efficacité du modèle et de sa pérennité. D'autre part, on note l'existence de besoins non pris en compte et de difficultés liées à la mise en œuvre du modèle. Dans cette dernière catégorie, le programme d'éducation sexuelle est identifié comme la composante la plus difficile à implémenter en raison principalement des résistances communautaires et des pesanteurs socioculturelles.

5.8 Les conditions de mise à l'échelle du modèle

La mise à l'échelle est un processus visant à agrandir ou à adapter un changement social ou une innovation destinée à une cible identifiée comme vulnérable ou exposée à une diversité de risques (Sanchez Rodriguez, 2020). Plus spécifiquement, elle traduit le processus et la capacité à augmenter l'échelle de l'innovation en augmentant qualitativement (densification et/ou intensification) ou quantitativement (élargissement de la sphère géographique ou du nombre de destinataires) l'intervention. En s'inscrivant dans cette perspective, la mise à l'échelle du modèle des Centres d'excellence est étudiée sous l'angle de l'analyse des facteurs favorisants et des obstacles.

5.8.1 Les facteurs de succès de la mise à l'échelle

Une mise à l'échelle réussie du modèle des Centres d'excellence repose sur une diversité de facteurs dont la prise en compte se situe à des niveaux différents. Elle implique tout d'abord une capitalisation des connaissances et des expériences sur le modèle. Cela devra passer par la production et le partage continu de données sur les bonnes pratiques en matière de prise en compte du genre en milieu scolaire. Tout ceci appelle à une vulgarisation du modèle et ses composantes comme cela est relevé dans les propos ci-dessous :

> « *Une mutualisation, une communication, une sensibilisation sur tout ce qui a été déroulé durant ces trois années ; cela aiderait les autres à mieux être sensibilisés sur le travail qu'a abattu FAWE. La capitalisation, la documentation peuvent constituer des plages de partage et de vulgarisation de tout ce qui a été fait avec les autres principaux de CEM ; surtout pour que ceux qui n'ont pas de partenaires puissent en bénéficier. Il y a aussi le niveau local qui connait bien les cours de soutien, s'il venait à être accompagné avec le partage d'expériences ; cela peut aider à vulgariser les résultats de FAWE. Autrement un partage des bonnes pratiques et une mutualisation. (…) L'expérience est déjà là, nous allons en puiser quand il y a nécessité pour ceux qui veulent des cours de soutien, de formation. Il faut aussi souligner qu'en cas de besoin, il faut que les gens de FAWE soient sur le terrain pour accompagner les points focaux. (…) Vulgariser, partager, trouver des créneaux permettant d'exposer clairement à ceux qui n'ont pas eu la chance de collaborer avec FAWE, de comprendre ce qui est ce modèle* » (femme, 58 ans, inspectrice de l'éducation nationale).

En outre, la mise à l'échelle du modèle implique son institutionnalisation et son appropriation par les acteurs de la base à savoir les inspections d'académie et inspections de l'éducation nationale, les chef.fe.s d'établissement, le personnel éducatif et la communauté. Cela nécessite une diversification et une sécurisation du mode de financement.

> « C*'est le ministère qui organise, mais quand même, nous sommes société civile ; nous organisons nos activités grâce à nos partenaires surtout la voix et le leadership des femmes avec CCI et l'AMC qui nous ont accompagnés ces trois dernières années parce que c'est une bonne pratique de FAWE, on ne peut pas abandonner comme ça. Nous contribuons aux efforts de l'éducation dans l'atteinte de ses objectifs en termes de promotion de l'éducation des filles, mais de façon spécifique quand même nous dépendons de notre tutelle* » (femme, 66 ans, actrice institutionnelle FAWE).

Enfin, la participation des bénéficiaires et acteurs éducateurs doit être envisagée comme un atout pour la mise à l'échelle du modèle des Centres d'excellence. En effet, le partage des expériences et des impacts sur leurs trajectoires éducatives contribue à vulgariser les effets

positifs du modèle. D'ailleurs, des initiatives sont enclenchées dans ce sens par d'anciennes bénéficiaires du modèle comme nous pouvons le noter dans les propos ci-dessous :

> « *Nous qui avons reçu la formation devons continuer à former nos camarades et ainsi de suite. Ce n'est que comme ça que nous pourrons convaincre nos camarades et en le faisant tout le monde pourra en bénéficier* » (élève fille, bénéficiaire du modèle, CEM Parcelles Assainies).

> « *Il se trouve que les filles du FAWE, c'est-à-dire les 40, on s'est retrouvé via WhatsApp, il y'a deux ou trois ans, avant le confinement. On a d'abord créé un groupe de discussion, de retrouvailles et ensuite on a créé une association à notre tour pour aider et remercier FAWE puisqu'on a obtenu tout ça grâce à ce programme-là. Dès le Brevet, on a été mis dans un cadre, on nous a mis sur le chemin et par la suite ça a été plus facile pour nous toutes. Et les 40 filles on s'est retrouvées, on a créé une association qui s'appelle ANTA (À Notre Tour d'Agir) pour aider aussi les filles en reprenant le même schéma dont nous avions bénéficié à l'époque* » (fille, 39 ans, avocate, ancienne bénéficiaire).

En définitive, il apparait que la mise à l'échelle du modèle des Centres d'excellence nécessite des actions et des interventions aux niveaux institutionnel, administratif et opérationnel avec une participation active des acteurs à la base et des réseaux d'anciennes bénéficiaires.

5.8.2 Les facteurs limitant la généralisation du modèle

Le développement et la mise à l'échelle du modèle des Centres d'excellence sont confrontés aux perceptions sur la notion de genre. Ces perceptions s'enracinent souvent dans les croyances socioculturelles. Toutefois, elles s'intensifient en raison du flou sur les conceptions du genre et la diversité des interventions et des définitions qu'on y consacre. Face à cette situation, certains acteurs insistent sur la nécessité de la contextualisation de la notion et la prise en compte des réalités locales. Autrement dit, la mise à l'échelle du modèle dépend de sa capacité à s'ancrer dans le contexte local comme on peut le noter dans l'extrait d'entretien ci-dessous :

> « *Il y a une certaine réticence au terme genre, comme on dit le terme est parfois galvaudé, parfois à juste titre, parfois dû à une certaine incompréhension. Le mot genre, vu le contexte actuel, l'entendement que nous en avons est opposé à ce que certaines associations ou certaines ONG veulent faire comprendre ; mais n'empêche qu'il y a une certaine réticence jusqu'à présent par rapport au terme. Il y a également des réticences par rapport à la manière de vouloir imposer certaines choses parce que personnellement je me dis que, je l'avais dit à une dame lors d'une formation, qu'il faut savoir faire la part des choses. Nous avons nos réalités et faire comprendre à une jolie*

fille ou à une femme qu'elle a une place dans la société. Ça existait déjà, ce n'est pas quelque chose de nouveau, mais ce sur quoi il faut faire attention c'est le fait d'oublier de contextualiser par rapport à nos réalités » (homme, 40 ans, enseignant, lycée Jules Sagna).

Mis à part les perceptions sur la notion de genre, l'une des premières barrières à la mise à l'échelle du modèle se rapporte aux difficultés d'adaptation au calendrier scolaire. En effet, les activités du modèle interviennent souvent en pleine année scolaire, au moment où les enseignant.e.s et les élèves sont soumis à des emplois de temps très exigeants. Or, cela ne facilite pas le développement des activités telles que les séances de remédiation, l'animation des clubs d'autonomisation (TUSEME) ou encore la formation à la pédagogie sensible au genre.

« *C'est un peu difficile parce que souvent pour les causeries on est obligé de prendre cela en dehors des heures de cours. Alors que quelques fois aussi, les enfants sont fatigués à la descente, pour les retenir à l'école c'est un peu difficile. Souvent on profite quelquefois du début des fêtes, à savoir les fêtes de pâques, de Noël, quelquefois les jours fériés pour essayer d'informer les élèves, rassembler le maximum pour mener nos activités* » (femme, 39 ans, informatrice clé).

« *Pour aller vers une mise à l'échelle, il faut que le ministère mette la main c'est-à-dire qu'il faut que le ministère soutienne le FAWE. Il faut qu'ils nous soutiennent financièrement, mais c'est un peu compliqué actuellement* » (femme, 66 ans, informatrice clé).

Enfin, comme nous pouvons le noter, le manque de financement constitue une barrière à la mise à l'échelle du modèle des écoles sensibles au genre. Il est dès lors utile de mettre en place des mécanismes de financement endogène.

Conclusion

Cette étude est consacrée au modèle des écoles sensibles au genre du Forum des éducatrices africaines (FAWE). Elle est réalisée dans le cadre d'un consortium avec le LARTES et vise principalement à produire des connaissances sur les impacts du modèle et les conditions de sa mise à l'échelle pour promouvoir l'égalité des sexes et accroitre le succès des filles à l'école. Au Sénégal, elle a été réalisée dans dix écoles situées dans les Académies de Pikine-Guédiawaye et de Thiès avec comme cibles principales les filles bénéficiaires, les enseignants et les chef.fe.s d'établissement impliqués dans le développement ou la mise en œuvre des composantes du modèle. L'approche méthodologique a été double. Elle a combiné l'enquête quantitative et la recherche qualitative. Ainsi, nous avons administré 217 questionnaires dont 179 avec des élèves et 38 avec des chef.fe.s d'établissement et des enseignant.e.s. De même, nous avons réalisé 44 entretiens semi-structurés, 20 récits de vie et 18 focus group avec une diversité de cibles.

Les résultats de l'étude se situent globalement à trois niveaux d'analyse. Dans un premier temps, l'analyse des composantes du modèle montre que les cinq dimensions de celui-ci sont généralement prises en compte dans les écoles Centres d'excellence. Toutefois, certaines composantes semblent avoir été mieux intégrées que d'autres. De ce fait, sur la question de la gestion scolaire, l'accent est mis au premier cycle du secondaire avec des interventions centrées sur l'appui de l'administration aux enseignant.e.s en vue de l'intégration de la pédagogie sensible au genre. En plus, les systèmes de gestion des écoles enquêtées sont caractérisés par une faible participation des femmes dans les processus décisionnels. S'agissant de la pédagogie sensible au genre et du matériel d'apprentissage, les données de l'étude mettent en évidence une dynamique positive à travers la formation des enseignant.e.s et les prises d'initiatives tendant à inciter les filles à participer activement en classe. Toutefois, il a été relevé une insuffisance du matériel de travail permettant aux enseignant.e.s de mettre en application leurs acquis lors des formations. En outre, on note l'existence de rapports de genre dans les interactions élèves/enseignant.e.s (souvent plus marqués avec les enseignantes) et de pratiques sexistes des enseignant.e.s à l'égard des filles.

Pour ce qui est de l'environnement scolaire, les données font ressortir un accès satisfaisant aux services sociaux de base. Dans la même logique, des initiatives et des mesures sont prises pour garantir un cadre d'apprentissage propice au maintien et à la réussite des filles à l'école. Pour

autant, des cas de violences basées sur le genre sont encore relevés dans certaines écoles. Ces violences traduisent généralement la complexité des rapports de genre dans l'environnement scolaire et justifient la nécessité de renforcer la sensibilisation et le renforcement de capacité des acteurs dans ce domaine. Quant à l'implication de la communauté, on note un intérêt de plus en plus manifeste des parents en faveur de l'éducation des filles. Cet état de fait traduit également une prise de conscience de l'enjeu et l'importance de l'éducation dans l'amélioration des conditions de vie et la réduction des inégalités sociales.

Dans un deuxième temps, l'analyse a porté sur les appréciations et l'impact du modèle des Centres d'excellence. Il en est ressorti que ce dernier a des effets positifs à la fois dans le maintien à la réussite des filles à l'école (selon 81,6% d'entre elles), l'amélioration des conditions d'apprentissage et le développement de leur leadership. La gestion sensible au genre, la remédiation scolaire et la formation en TUSEME sont identifiées comme étant les composantes du modèle qui ont le plus d'impacts sur le maintien et la réussite des filles à l'école. Dans le même ordre d'idées, les acteurs ont exprimé la nécessité de renforcer les séances de remédiation scolaire en raison de leur rôle central dans la poursuite et les performances scolaires des filles.

Dans un troisième temps, l'analyse des conditions de mise à l'échelle du modèle met en évidence une diversité de facteurs favorables. Il s'agit, entre autres, de la production et la capitalisation des connaissances et données probantes sur le modèle, de son institutionnalisation et de l'implication des réseaux d'anciennes bénéficiaires en tant qu'ambassadrices pour une meilleure acceptation/légitimation du modèle auprès des communautés. Il est également nécessaire de déconstruire les perceptions déformantes autour du genre et renforcer la communication autour des bonnes pratiques en matière d'éducation des filles. En définitive, la mise en œuvre du modèle de manière holistique garantit davantage d'impacts sur le maintien et la réussite des filles à l'école ainsi qu'une transformation durable des pratiques de gestion et de pédagogie intégrant le genre.

Recommandations

Les résultats de l'étude sur le Sénégal montrent que malgré l'implémentation du modèle des Centres d'excellence, les préjugés de genre et les pratiques sexistes à l'égard des élèves sont encore marqués en raison principalement de la reproduction des croyances et des pratiques socioculturelles de genre dans l'espace scolaire. Néanmoins, ces Centres sont porteurs d'impacts et d'espoir pour une transformation durable de la trajectoire éducative des filles. Pour ce faire, il est impératif de renforcer la formation des enseignant.e.s et du personnel éducatif à la pédagogie sensible au genre et mettre à leur disposition des outils pédagogiques adaptés. De même, il est utile de capitaliser les connaissances sur le modèle par la production régulière de données probantes et la mise en place d'un système de suivi et évaluation. Cela permettra *in fine* de mettre sur pied un mécanisme de pérennisation du modèle à travers une appropriation institutionnelle et un accompagnement stratégique et financier. Plus spécifiquement :

- ☞ 7,1% des femmes participent à la prise de décision dans les écoles : la participation des femmes dans le dispositif de prise de décision des écoles doit être renforcée à travers un plaidoyer auprès des décideurs pour une plus grande nomination des femmes à ces postes.
- ☞ Près de 40,0% des enseignant.e.s reconnaissent avoir un langage sexiste à l'égard des élèves en voulant les encourager : il est nécessaire que les campagnes de sensibilisation et de communication sur le modèle insistent sur les effets des pratiques sexistes en classes sur les trajectoires éducatives des filles.
- ☞ Un enseignant sur deux n'est pas formé à l'utilisation de la pédagogie intégrant le genre alors que seulement 15,8% ont accès à des supports pédagogiques sensibles au genre. Il est alors primordial de renforcer la formation des enseignant.e.s à la pédagogie sensible au genre et de disponibiliser les manuels scolaires prenant en compte la dimension genre dans les écoles.
- ☞ Malgré l'existence de cantines scolaires, 54,8% des filles prennent le repas à la maison : il est important de faciliter l'accès des élèves, en particulier des filles à l'alimentation scolaire d'autant plus que les cantines jouent un rôle central dans le maintien des élèves à l'école et la réduction des inégalités sociales.
- ☞ Seulement 23,7% des écoles disposent d'un laboratoire ou d'espace pour l'enseignement des sciences et technologies. L'atteinte de l'objectif de la promotion des filières scientifiques devra passer par la construction et l'équipement d'infrastructures

adaptées à cet effet. Dans le même élan, il faudra garantir l'accès des élèves aux services sanitaires (infirmeries) dans les écoles afin de pallier tout risque s'y afférent.

- ☞ 53,6% des filles considèrent que les séances de remédiation ont plus d'effet sur leur maintien et leur réussite à l'école tandis que 55,9% estiment avoir besoin de ces séances pour poursuivre leurs études. Ainsi, la mise en œuvre de manière holistique est une nécessité. Toutefois, un intérêt particulier devra être accordé aux cours de remédiation en vue de promouvoir le maintien et l'amélioration des performances scolaires des filles.

Bibliographie

Angers-Sall, S., 2009, « La scolarisation à l'échelle du Sénégal : vers une marginalisation des filles des zones rurales », Genre et Éducation, Presses universitaires de Rouen, p. 481-495.

Chépeau, C., Bellemlih, E. et Bourgeault, S., 2018, *Mise en place et gestion des cantines scolaires : Capitalisation d'expériences*, Observatoire de l'agence des micro-projets.

Cissé, R., Moussa, S., Lô, K. et Fall, A.S., 2021, *La qualité des apprentissages au Sénégal. Les leçons apprises de Jàngandoo 2019*, Presses universitaires de Dakar.

Coulibaly, M. L., 2013, « Les victimisations scolaires au Sénégal à l'épreuve de l'analyse de « genre » », *Recherches et éducations*, Vol. 5, n°8, p. 65-80.

GEEP et UNFPA, 2019, *Rapport des observatoires sur les grossesses chez les adolescentes en milieu scolaire 2019*.

International Development Center of Japan Global Group 21 Japan Earth and Human Corporation, 2022, *Étude de base relative à l'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation en République du Sénégal*, Rapport final.

Lewandowski, S., 2011, « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, vol. 59, n°. 3, p. 37-56.

Ly et Matsuya, 2021, *État des lieux de l'enseignement moyen au Sénégal*.

Magee, M., 2013, *Cantines scolaires au Bénin pour améliorer l'inscription et la rétention des élèves en partenariat avec les associations de Parents d'élèves*, Catholique Relief Service.

Ministère de l'Éducation nationale, 2018, *Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE) : édition 2022.*

Ministère de l'Éducation nationale, 2022, *Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE) : édition 2018.*

Moguérou, L., 2009, « La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Vol. 8, p. 191-209.

Ngom, A., 2017, « L'école sénégalaise d'hier à aujourd'hui : entre ruptures et mutations », Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°76, p. 24-29.

Niang, M. B., 2022, « Le nouveau visage de l'égalité et de la non-discrimination au travail en République du Sénégal », *Revue de droit comparé du travail et de la sécurité sociale*, Vol. 3, p. 234-239.

République du Sénégal, 2021, *Aide-mémoire de la 8ème revue sectorielle du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence Secteur - Éducation et Formation (PAQUET-EF)*.

République du Sénégal et AFD, 2018, *Document de présentation du programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal - PADES 2019-2023.*

République du Sénégal, 2013, *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), Secteur Éducation Formation 2013-2025.*

République du Sénégal, 2003, Projet éducation IV, Rapport d'évaluation.

Sanchez Rodriguez, A. M., 2020, *Mise à l'échelle : par où commencer ?* Note d'orientation, n°10, Humanité et Inclusion (HI).

Thioye, Nd. T., 2015, *La scolarisation des filles à l'ère des réformes éducatives au Sénégal*, Science politique.

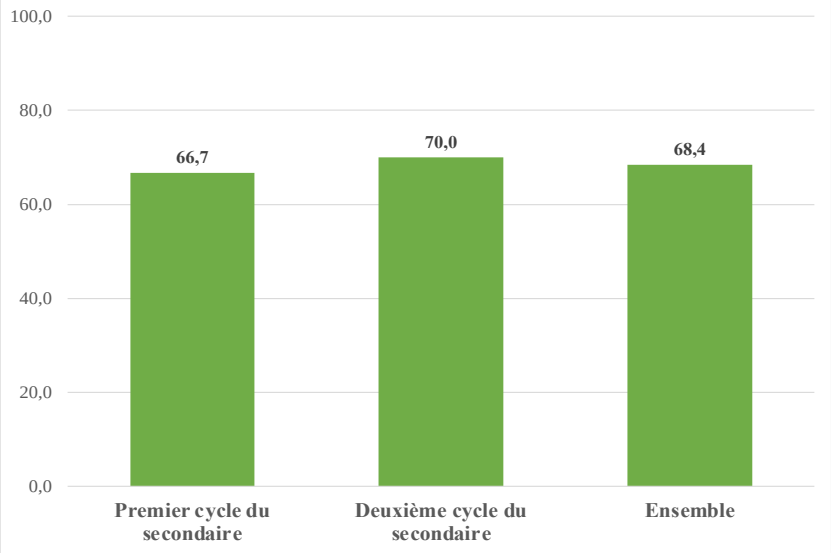
https://fawe.org/fr/nos-programmes/les-interventions/centres-dexcellence-ecoles-sensible-au-genre/

https://www.unenfantparlamain.org/agir-autrement/offrir-cadeaux-solidaires/un-velo-pour-se-rendre-a-lecole/

Annexes

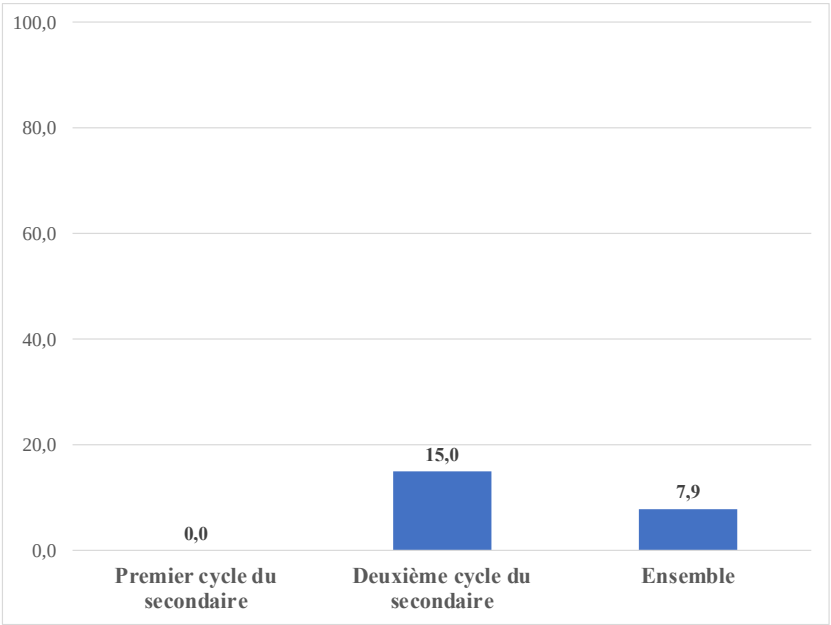
Annexe 1 : quelques résultats complémentaires

Figure 93 : Proportion d'école disposant d'ordinateurs ou matériels technologiques (%)



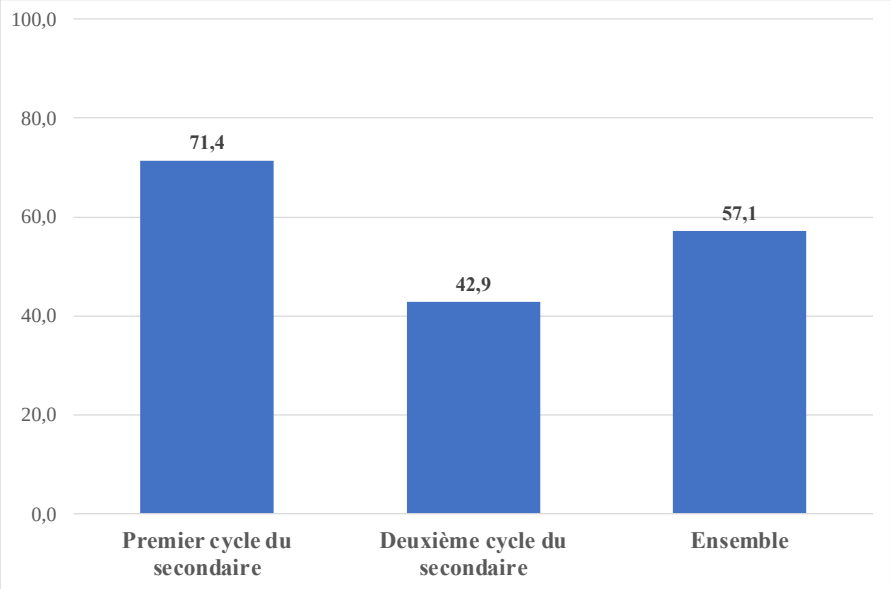
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

Figure 94 : Proportion des chef.fe.s d'établissements et enseignant.e.s affirmant que le niveau de performance des garçons est supérieur à celui des filles au sein de l'école (%)



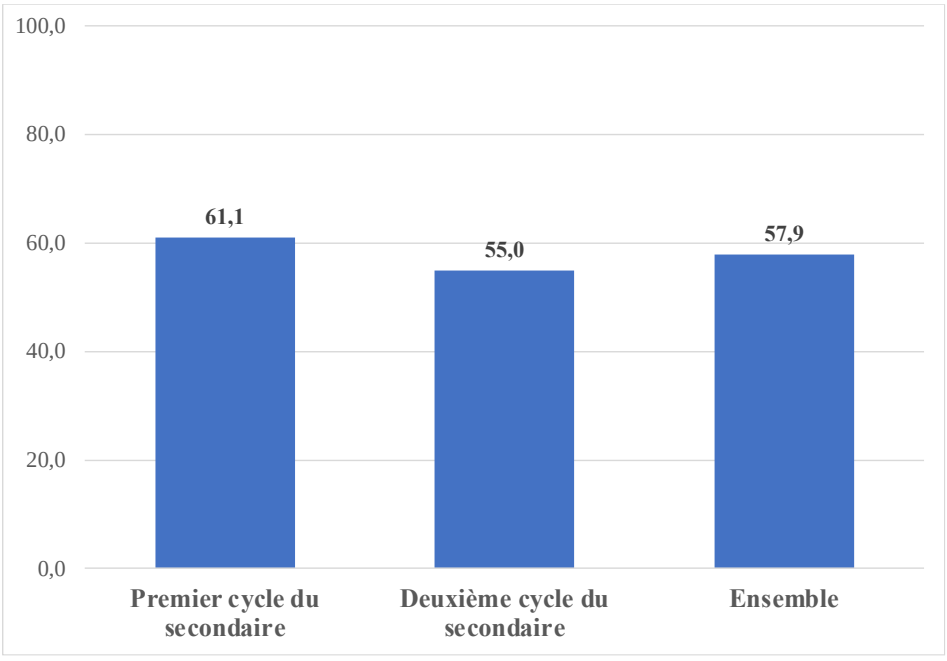
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

Figure 95 : 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 (%)



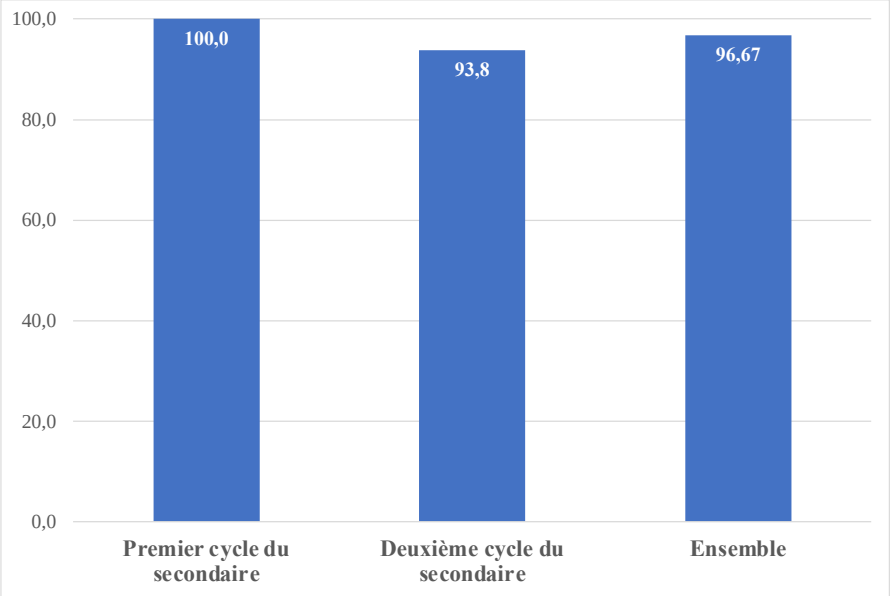
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

Figure 96 : Proportion de chef.fe.s 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 (%)



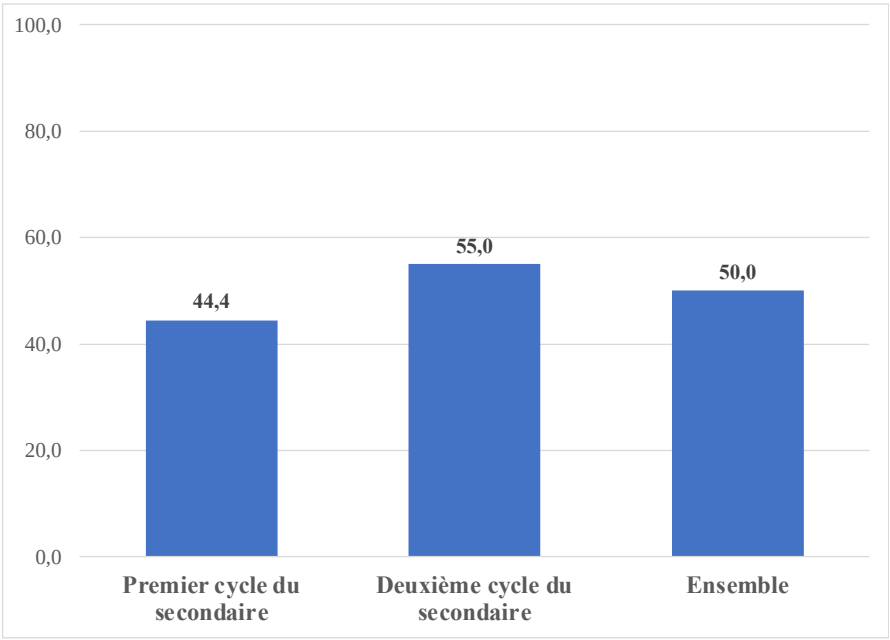
Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

Figure 97 : Proportion de chef.fe.s d'établissements affirmant que les règles sont appliquées régulièrement en cas de harcèlement sexuel, violences ou discriminations (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES et FPGLJ (2023)

Figure 98 : Proportion de chef.fe.s d'établissements / enseignant.e.s confirmant l'existence de mesures prises par la communauté pour soutenir l'éducation des filles (%)



Source : Données d'enquête : FAWE, LARTES ET FPGLJ (2023)

Annexe 2 : Questionnaires de collecte des données quantitatives

Questionnaire école.pdf

Questionnaire élève.pdf

Annexe 3 : Outils de collecte des données qualitatives

Outils qualitatifs.pdf

Annexe 4 : Rapport du prétest des outils de collecte des données

Rapport du pre test.pdf

Table des matières

Liste des figures v
Liste des Annexes x
Sigles et abréviations xii
Résumé 14
Introduction 16
Objectifs de l'étude 17
1 Revue documentaire 18
1.1 Situation de l'éducation au Sénégal 18
1.2 Accès, maintien et réussite scolaire au Sénégal 19
1.3 Éducation des filles au Sénégal : état des lieux et chiffres clés 24
1.4 Politiques éducatives et promotion de l'éducation des filles au Sénégal 26
2 Revue de la littérature sur les CoE 28
2.1 Aperçu des expériences de FAWE sur les Centres d'Excellence au Sénégal 28
2.2 Le modèle du FAWE 30
2.3 Couverture géographique du modèle 31
3 Méthodologie et données 33
3.1 Approche quantitative 33
3.2 Approche qualitative 33
3.3 Développement des outils 34
3.4 Recrutement et formation des agents de terrain 35
3.5 Déroulement de la collecte de données 35
3.6 Traitement et analyse de données 36
4 Présentation des enquêté.es 37
4.1 Répartition des effectifs des élèves par sexe 37
4.2 Répartition des effectifs des enseignant.e.s par sexe 37
5 Résultats 39
5.1 Profil des écoles 39
5.2 Nature des interactions dans les écoles 51
5.2.1 Interactions élèves / enseignant.e.s 52
5.2.2 Interactions élèves /élèves 60
5.3 Initiatives développées 61

5.4 Scolarisation et performances scolaires des filles 63
5.4.1 Leadership des femmes enseignantes 63
5.4.2 Accès des filles à l'école 65
5.4.3 Performances scolaires des filles 69
5.5 Évaluation de l'impact des composantes 73
5.5.1 Impacts dans le maintien et la réussite des filles à l'école 73
5.5.2 Impacts sur les conditions d'apprentissage 80
5.5.3 Impacts sur le personnel enseignant 81
5.5.4 Impacts sur la communauté 81
5.6 Analyse comparative des composantes 83
5.6.1 Les composantes reçues par les écoles 83
5.6.2 Les composantes ayant les plus fortes performances 128
5.6.3 Les composantes à renforcer 130
5.7 Perception et appréciation du modèle 132
5.8 Les conditions de mise à l'échelle du modèle 137
5.8.1 Les facteurs de succès de la mise à l'échelle 138
5.8.2 Les facteurs limitant la généralisation du modèle 139
Conclusion 141
Recommandations 143
Bibliographie 145
Annexes 147
Table des matières 151