
Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire

Analyse transnationale de l'étude de référence au Ghana, au Kenya et au Mozambique

Jenny Parkes et Jo Heslop, Institute of Education, University of London,
pour ActionAid International. Septembre 2011





Sommaire

Note de synthèse	10
1 Introduction	13
1.1 Contexte de l'initiative « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire »	13
1.2 Partenaires du projet	14
1.3 Buts de l'étude de référence	14
1.4 Le débat sur le genre, la violence et l'éducation	14
1.5 Recherche sur le genre, la violence et l'éducation au Kenya, au Ghana et au Mozambique	16
1.6 Cadre conceptuel de l'étude	17
1.7 Questions de recherche clés	20
2 Méthodologie	21
2.1 Modèle de recherche	21
2.2 Échantillonnage	22
2.3 Éthique et sécurité	23
2.4 Sélection et formation des chercheurs	24
2.5 Analyse des données	24
2.6 Limites	25
2.7 Conclusion	26
3 Analyse selon le genre du contexte socioéconomique, législatif et politique : du national au local	27
3.1 Introduction	27
3.2 Une décennie de changements législatifs et politiques en faveur des filles	27
3.3 Inégalités de genre et pauvreté : continuité et changement au niveau local	29
3.4 Déconnexion et perturbations : un coût pour les filles	31
4 Violence : formes et significations	32
4.1 Introduction	32
4.2 Enfances violentes	32
4.3 Châtiments corporels à l'école : des pratiques persistantes dans un contexte politique en évolution	37
4.4 Violences sexuelles commises par des camarades d'école et des enseignants	39
4.5 Genre et punitions à la maison	40
4.6 La violence sexuelle au foyer : tabous et silences, mariages forcés et MGF	41
4.7 La violence au sein la communauté : sur le chemin de l'école	42
4.8 Échanges de relations sexuelles contre des biens : protection, interdits et reproches	42

5	Genre et scolarité	44
5.1	Introduction	44
5.2	Accès à la scolarité : vers la parité dans les petites classes.....	44
5.3	Obstacles à la scolarité des filles	45
5.4	Profil de genre des fonctions d'enseignement et d'encadrement.....	46
5.5	Le genre dans l'environnement scolaire	48
5.5.1	Genre, résultats et attitudes	48
5.5.2	Les problèmes des filles à l'école.....	50
6	Contester la violence	52
6.1	Introduction	52
6.2	Silence ou parole des filles	52
6.3	L'école : un lieu pour contester la violence ?	53
6.3.1	Les réponses du milieu scolaire aux signalements de violences	53
6.3.2	Formation et réglementation du milieu scolaire.....	55
6.3.3	Aider les filles et les garçons à contester la violence à l'école	56
6.3.4	Idées et perspectives sur ce qui devrait changer pour les filles à l'école	58
6.3.5	Conclusions de la section consacrée aux écoles.....	60
6.4	La contestation de la violence dans la famille et la communauté ? Soins, devoirs et protection	60
6.5	Systèmes juridiques et sociaux	62
6.6	Les ONG et la création des conditions du changement.....	65
7	Conclusions	67
8	Annexe	70
	Références	75

Tableaux et figures

Tableau 1:	Données recueillies dans chaque école	22
Tableau 2:	Données recueillies dans quatre écoles de chaque pays	23
Tableau 3:	Données recueillies au niveau du district dans chaque pays	23
Tableau 4:	Tendances des indicateurs nationaux 1999-2008	27
Tableau 5:	Indicateurs nationaux 2008	28
Tableau 6:	Indicateurs nationaux de sexualité, fertilité et violence.....	28
Tableau 7:	Présentation transnationale des formes de violence.....	36
Tableau 8:	Localisation des actes de violence envers les filles	37
Tableau 9:	Élèves rapportant ou contestant les châtiments corporels	38
Tableau 10:	Proportion de filles ayant subi chaque type de violence et ayant identifié un enseignant comme l'auteur de l'incident le plus récent.....	39
Tableau 11:	Pourcentage de répondants estimant que des enseignants qui ont des relations sexuelles avec des élèves doivent être licenciés et interdits d'exercer le métier	40
Tableau 12:	Relations entre l'absentéisme et les dangers du trajet vers l'école pour les filles	42
Tableau 13:	Explications de la hausse des inscriptions par les chefs d'établissement	45
Tableau 14:	Effectifs par classes – 2008	45
Tableau 15:	Profil de genre des fonctions d'enseignement et d'encadrement	47
Tableau 16:	Genre et taux de passage aux examens.....	48
Tableau 17:	Points de vue des élèves et des enseignants sur le genre et l'intelligence	49
Tableau 18:	Points de vue des filles sur les préjugés de genre des enseignants.....	49
Tableau 19:	Problèmes des élèves, en particulier des filles, à l'école	51
Tableau 20:	Toilettes adaptées aux filles	51
Tableau 21:	Pourcentage de filles ayant signalé des cas de violence à des tiers	52
Tableau 22:	Formation au niveau des écoles et politique sur la violence et le genre	55
Tableau 23:	Identification de la législation anti-violence par les enseignants	56
Tableau 24:	Clubs de filles.....	57
Tableau 25:	Genre et violence dans les programmes scolaires	57
Tableau 26:	Quels sont les facteurs pouvant rendre l'école mieux adaptée pour les filles et contribuer à l'arrêt de la violence?.....	59
Tableau 27:	Pourcentage de cas signalés par des filles qui parviennent jusqu'aux structures officielles.....	62
Tableau 28:	Pourcentage de cas signalés par des filles qui ont donné lieu à un suivi, des conseils ou un accompagnement médical	62
Figure 1:	Cadre conceptuel du projet « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire	18
Figure 2:	Proportion de filles ayant subi des violences au cours des douze derniers mois.....	33
Figure 3:	Proportion d'élèves ayant déclaré avoir subi des violences, Mozambique	34
Figure 4:	Proportion d'élèves ayant déclaré avoir subi des violences, Kenya.....	35
Figure 5:	Proportion d'élèves ayant déclaré avoir subi des violences, Ghana	35
Figure 6:	Réponses des filles à la question de savoir pourquoi les filles ne vont pas à l'école.....	46

Acronymes

CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
CGE	Comité de gestion de l'école
CHRAJ	Commission des droits de l'homme et de la justice administrative
DEO	Responsable de l'éducation du district
EPG	Enseignement primaire gratuit
EPT	Éducation pour tous
FCUBE	Éducation universelle de base gratuite et obligatoire
FGD	Focus groups de discussion
GED	Genre et développement
GES	Service de l'éducation du Ghana
GNECC	Coalition nationale ghanéenne de la campagne pour l'éducation
IPS	Indice de parité entre les sexes
IST	Infection sexuellement transmissible
MdE	Ministère de l'Éducation
MGF	Mutilation génitale féminine
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
REE	Rapport élèves-enseignant
RMS	Rapport mondial de suivi
SVAGS	Projet « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire »
TNS	Taux net de scolarisation
UNCRC	Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant
WID	Femmes et développement

Remerciements

Ce rapport transnational repose sur des études de référence coordonnées, menées par des équipes de chercheurs au Kenya, au Ghana et au Mozambique. Leur contribution a été inestimable, et nous remercions notamment :

Au Kenya:

Samwel Oando, Daniel Sifuna, Okwach Abagi, Own & Associates. Avec l'appui d'ActionAid Kenya et du réseau Girl Child Network.

Au Ghana:

Susan Sabaa, Isaiah T. Awidi et GNECC pour l'analyse et la production de données pour le rapport national, Beatrice Okyere pour sa contribution à la conception de la recherche et la collecte des données. Avec l'appui d'ActionAid Ghana et de Songtaba.

Au Mozambique:

Francisco Januário, Eugénia Flora Rosa Cossa, Domingos Buque, Francisco Carvalho, Lídia Domingos et Nilza César de la Faculté de l'Éducation, Université Eduardo Mondlane. Avec l'appui d'ActionAid Mozambique, WLSA et AMUDEIA.

Enfin, toute notre gratitude va à ActionAid International, et surtout à Asmara Figue et Sharon Elliott, qui ont joué un rôle central de soutiens et de guides pour la recherche. Elaine Unterhalter et Helen Longlands, de l'Institute of Education, ont participé à la planification de la recherche et à la rédaction du rapport.

Le projet est financé par le Big Lottery Fund.



PHOTO: ASMARA FIGUE/ACTIONAID

Préambule

Ce rapport présente une synthèse des travaux de recherche entrepris dans le cadre du projet « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire » entrepris par ActionAid International au Ghana, au Kenya et au Mozambique. La recherche a été menée par des partenaires nationaux dans les trois pays : la Coalition nationale ghanéenne de la campagne pour l'éducation au Ghana, Own & Associates au Kenya et l'Université Eduardo Mondlane au Mozambique, avec l'appui de l'Institute of Education, University of London, qui a assuré la coordination globale et un rôle de conseiller dans le projet. Dans chacun des pays, les données ont été recueillies sur le terrain avec l'aide d'organisations communautaires telles que Songtaba au Ghana, Girl Child Network au Kenya et AMUDEIA au Mozambique. Ce rapport a été réalisé et rédigé par Dr Jenny Parkes et Jo Heslop de l'Institute of Education.

Le projet « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire » est une initiative sur cinq ans financée par le Big Lottery Fund du Royaume-Uni qui vise à renforcer la place des filles et à leur permettre de jouir de leurs droits à l'éducation et à la participation dans un environnement dénué de violence. Dans des travaux précédents, ActionAid et d'autres organisations ont pu constater que la violence constituait l'un des principaux obstacles qui entravent les droits des filles à/dans l'éducation. Cette initiative adopte une approche multidimensionnelle, associant des interventions dans les communautés à des actions de plaidoyer et des travaux de recherche, afin de mieux comprendre la violence et la discrimination imposées aux filles dans leur vie quotidienne, et de transformer les causes fondamentales de ces problèmes.

Ces recherches montrent que les difficultés auxquelles se heurtent les filles sont ancrées dans des inégalités de pouvoir profondément enracinées qui se manifestent à tous les niveaux. En renforçant les schémas de discrimination sexuelle, ces inégalités de pouvoir accentuent la vulnérabilité des filles aux différentes formes de violence et d'abus, les privent de leurs droits et limitent en conséquence leurs perspectives.

Aussi longtemps que la violence et la discrimination de genre ne seront pas pleinement reconnues et prises en compte comme des causes profondes des violences des droits les plus fondamentaux des filles, il sera non seulement impossible d'atteindre les objectifs éducatifs fixés à l'échelon mondial, mais les filles resteront également privées de la chance de pouvoir développer tout leur potentiel.

Ce rapport apporte un éclairage sur quelques facteurs clés qui s'opposent à la réalisation des droits des filles à/dans l'éducation au Ghana, au Kenya et au Mozambique. Nous espérons qu'il contribuera à catalyser les réflexions, les recherches et les actions futures destinées à transformer positivement la vie des filles dans ces trois pays et au-delà.

Julie Juma

Responsable de l'éducation par intérim
ActionAid International

Note de synthèse

Ce rapport présente les résultats des études de référence menées dans trois districts au Kenya, au Ghana et au Mozambique pour le projet «Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire», un projet sur cinq ans (2008-2013) dirigé par ActionAid avec l'appui du Big Lottery Fund britannique. Le but de l'étude était de fournir une base de référence pour mesurer et évaluer les changements au cours du projet et renforcer les connaissances sur le genre, la violence et l'éducation dans les zones du projet afin de documenter les décisions relatives aux interventions dans les communautés et aux priorités de plaidoyer et de recherche au sein du projet, et de contribuer à la documentation internationale sur la violence de genre dans le milieu scolaire. Notre étude est articulée autour des questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les contraintes et les opportunités liées aux cadres législatifs et politiques et à leur mise en œuvre au niveau national, dans les États fédérés et les communautés locales qui freinent ou stimulent la lutte contre la violence de genre, la discrimination et les inégalités ?
2. Quelles formes de violence subissent les filles à l'école, au foyer et dans les communautés ? Comment se situent-elles dans les interactions et les relations quotidiennes des filles ? Quels sont leurs liens avec le contexte politique, social et économique ?
3. Quelle est l'influence du genre sur les taux de scolarisation, d'achèvement et de réussite dans les écoles du projet ? Quelles sont les différences entre les écoles, et comment se comparent-elles aux tendances observées ailleurs dans le district et au plan national ? Comment les relations entre les sexes influencent-elles la violence ?
4. Quels sont les mécanismes dont disposent les filles pour contester la violence, exprimer leurs points de vue et influencer les décisions sur les sujets qui les concernent ? Comment développer ces mécanismes ?

En 2009, des données ont été recueillies dans 13 écoles primaires et communautés au Ghana, 16 au Kenya et 15 au Mozambique. Au total, 2 757 personnes ont participé à l'étude initiale : filles et garçons, enseignants et chefs d'établissement, parents, membres des CGE, dirigeants communautaires et responsables de groupes

de femmes, fonctionnaires de l'éducation du district, professionnels de santé et de police du district. Des méthodes quantitatives et qualitatives ont été utilisées, complétées par une étude documentaire des cadres législatifs et politiques. Les recherches ont été dirigées par des instituts de recherche dans chacun des trois pays (voir Remerciements) et des rapports nationaux de référence ont été réalisés. Le présent rapport examine les résultats obtenus dans les trois pays, les situe dans la documentation internationale, identifie les thèmes communs et décrit les répercussions spécifiques du projet et ses conséquences plus larges sur les politiques, les pratiques et la recherche.

Principaux résultats de l'étude :

a. Cadres législatifs et politiques

Les trois pays ont tous accompli des progrès importants au cours des dernières années pour améliorer l'accès des filles à l'éducation de base et renforcer la législation sur le genre et la violence. Mais ces évolutions au plan national se répercutent de façon très inégale au niveau local. En raison du manque de clarté et de cohérence des lois et des politiques nationales, les responsables de l'éducation dans les districts, les établissements scolaires et les services de justice et de protection sociale ne disposent pas des outils requis pour prendre des mesures décisives.

Les habitants des zones du projet souffrent d'une pauvreté élevée et d'un accès limité aux services. Wenje, dans la province côtière du Kenya, et Nanumba, au nord du Ghana, sont des districts isolés, éloignés de la capitale. Manhiça au Mozambique est moins isolé, mais seuls quelques rares foyers ont accès à l'eau courante



PHOTO: ASMARA FIGUE/ACTIONAID

et à l'électricité. Dans toutes ces régions, la division du travail en fonction du sexe fait partie intégrante des conditions socioéconomiques. Le travail des enfants est indispensable à la survie de la famille, et les filles doivent faire le ménage, aller chercher le bois et l'eau, préparer à manger et s'occuper des enfants plus jeunes, ou encore travailler à la ferme ou au marché. Les mariages d'enfants sont courants, les grossesses adolescentes fréquentes, et la communauté pastorale du Kenya continue à pratiquer des mutilations génitales féminines.

La rhétorique du changement paraît bien loin des filles et de leurs communautés vivant dans les districts du projet des trois pays, qui tous manquent d'infrastructures, de formation et de ressources pour mettre en œuvre les politiques au niveau local.

b. Formes de violence

Les filles vivant dans les trois districts du projet se heurtent à de multiples formes de violence : 86 % des filles de la zone du projet au Kenya font état d'une forme quelconque de violence au cours des douze derniers mois. Elles sont 82 % au Ghana et 66 % au Mozambique. Les châtiments corporels restent très courants à la maison comme à l'école, et sont considérés comme normaux par les filles et les garçons malgré les récentes évolutions de la législation. Les trois pays présentent des tendances divergentes qui toutes indiquent à la fois une continuité et un changement dans

les attitudes et les pratiques en réponse aux évolutions législatives et politiques. Le statut légal des châtiments corporels décourage peut-être les enseignants de défendre ouvertement cette pratique, mais il semble peu influencer les pratiques dans les classes, ce qui pose la question de la mise en œuvre des lois interdisant les châtiments corporels. À la maison, les châtiments corporels contribuent souvent à renforcer la division du travail en fonction du genre.

Les violences sexuelles se déroulent plus souvent hors de l'école, et sont principalement perpétrées par des membres de la communauté et des garçons. Les filles vivant dans la zone du projet au Kenya semblent plus exposées à de nombreuses formes de violence sexuelle, et en parlent plus ouvertement que leurs camarades du Mozambique et du Ghana. L'honneur familial, la honte, la gêne et la crainte des conséquences empêchent les filles de parler de la violence. Elles sont supposées s'abstenir de toute activité sexuelle, mais le harcèlement sexuel sous forme d'attouchements ou de remarques à caractère sexuel non désirées est monnaie courante. Les rapports sexuels en échange de biens matériels sont considérés comme une conséquence directe de la pauvreté, et pour certains répondants, comme le symbole des effets perturbateurs de la modernité sur le comportement des filles. Les filles sont vues à la fois comme victimes et responsables des violences qu'elles subissent.

c. Genre et scolarisation

Si le nombre de petites filles inscrites dans les écoles du projet va croissant, dans les classes primaires supérieures les effectifs féminins chutent, notamment au Kenya où, en 2009, les filles étaient presque dix fois moins nombreuses en dernière année de primaire qu'en première année. La pauvreté s'ajoute aux inégalités dues au genre pour faire obstacle à la scolarisation des filles, puisque les tâches ménagères, les soins aux jeunes enfants, le travail à la ferme, le manque d'argent pour les frais de scolarité, les grossesses et les mariages précoces concourent pour empêcher les filles d'aller à l'école. Au sein même des écoles, surtout dans les zones du projet au Kenya et au Ghana, on manque de femmes qualifiées aux postes d'enseignement et d'encadrement. Les attitudes favorisant les garçons, la division du travail en fonction du genre, ainsi que la pauvreté des conditions de vie et le manque de ressources entravent les possibilités des filles de profiter de l'école, de mener leurs études à terme et de réussir leur scolarité.

d. La contestation de la violence

Dans les trois zones étudiées, il est rare que les filles fassent état de violences. Cela s'explique par la combinaison de plusieurs facteurs : il arrive que les filles ne comprennent pas toujours la violence ou l'injustice de certains actes (en particulier les punitions infligées par des adultes ou d'autres formes plus subtiles de violence sexuelle et psychologique), mais ce qui les retient le plus souvent de relater ce qui leur est arrivé, c'est qu'elles savent par expérience qu'aucune mesure ne sera prise, ou alors à l'encontre de leur propre intérêt. Sur les sites du projet au Kenya, les filles s'expriment plus librement que sur les autres sites, peut-être en raison de l'existence de clubs de filles plus établis et à la participation des garçons à des associations où la violence envers les filles fait l'objet de discussions et d'une remise en cause. Les politiques et les procédures de lutte contre la violence envers les filles sont insuffisantes dans les écoles, et ni les enseignants ni les filles ne connaissent les lois et les politiques de leur pays. Les enseignants assurent que les thèmes touchant au genre et à la violence, à la santé sexuelle et reproductive, aux capacités de négociation et aux compétences de la vie courante sont traités dans le programme scolaire. Mais on n'en trouve aucune illustration dans la capacité des filles à agir pour contester la violence. À l'école, les filles reçoivent parfois des messages contradictoires entre d'un côté, les clubs de filles qui insistent sur l'affirmation de soi et l'expression, et de l'autre, le

programme scolaire qui préconise la conformité et l'abstinence, en exigeant des filles qu'elles contrôlent leur propre sexualité et celle des garçons.

Les formations axées sur le genre et la violence dispensées par ActionAid, ses partenaires et d'autres ONG, ont reçu un bon accueil de la part des communautés et du milieu scolaire, mais le peu de répercussions sous forme de mécanismes efficaces de lutte contre la violence à l'école témoigne de la nécessité d'adopter une approche plus payante englobant l'école dans sa totalité. Les filles ont davantage tendance à rapporter les violences à leurs mères ou d'autres femmes de la famille, mais lorsque des mesures sont prises, il s'agit souvent de négocier avec la famille de l'auteur des faits, ce qui aboutit à des mariages forcés pour les filles ou le paiement d'amendes en cas de grossesse. Le recours à des interventions extérieures passe souvent par des systèmes traditionnels informels avec des résultats similaires. Les systèmes de justice communautaire ne semblent pas toujours prendre le parti des filles, et seule une infime minorité de cas sont rapportés aux CGE, au bureau de l'éducation du district ou à la police. Il est tout aussi rare que les filles soient aiguillées vers des structures de conseil, de protection ou de soins. Les infrastructures officielles manquent de ressources, de formation et de systèmes d'orientation et de suivi. La communication et la collaboration entre les populations et les organismes officiels de protection et de justice sont déficientes, et la nécessité de construire des systèmes de réponse plus robustes apparaît clairement.

Conclusions

Le rapport dépeint au mieux une image inégale, et souvent bien sombre, de la violence et des inégalités dont sont victimes les filles dans les communautés. La conclusion reprend brièvement les thèmes transversaux communs aux trois sites du projet, et étudie les implications des différences de résultats entre les sites par rapport aux disparités entre les discours et les pratiques, les effets de la modernité sur le genre et la violence et la meilleure façon de constituer des partenariats efficaces. Le rapport se termine sur des recommandations pour le plaidoyer international, national et local, les interventions dans les écoles et les communautés et les recherches futures.

1. Introduction

Dans cette section, nous présentons les recherches initiales effectuées au Kenya, au Ghana et au Mozambique pour le projet d'ActionAid « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire ». Nous commencerons par décrire les buts de l'étude et sa place dans le projet quinquennal ainsi que dans les débats actuels sur le genre, la violence et l'éducation. Nous introduirons ensuite le cadre conceptuel et les questions de recherche clés qui sous-tendent cette étude

1.1 Contexte de l'initiative « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire »

La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant affirme que tous les enfants ont droit à une éducation de bonne qualité qui respecte leur dignité humaine et favorise le développement de leur potentiel. Les enfants ont aussi le droit d'être protégés de toute forme de violence, d'abus, d'exploitation et de négligence. Cette convention a remporté une adhésion particulièrement large et rapide, et depuis son entrée en vigueur en septembre 1990, elle a été ratifiée par 193 pays (tous les pays membres des Nations Unies sauf deux). Ainsi, ces nations ont non seulement approuvé les principes inscrits dans ce document, mais ont également accepté de mettre leurs lois nationales en harmonie avec ses dispositions.

En outre, l'engagement généralisé des pays à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement et ceux de l'Éducation Pour Tous (dont l'éducation universelle de base pour tous en 2015 et la parité et l'égalité scolaires dans le monde) illustre le consensus sur l'importance de l'éducation et la nécessité de garantir certains droits fondamentaux des enfants, avec une attention particulière envers les filles et le redressement des inégalités.

Toutefois, en dépit de ce consensus et des progrès dans la scolarisation avec 52 millions d'enfants non scolarisés de moins aujourd'hui qu'en 1999, il reste beaucoup à faire, surtout pour l'éducation des filles. En effet, près de 70 pays n'ont pas réussi à atteindre l'objectif de parité entre les sexes dans l'éducation en 2005, et sur les 67 millions d'enfants non scolarisés à ce jour, 53 % sont des filles (UNESCO, 2011).

En outre, hormis le vaste nombre de filles totalement privées de leurs droits à l'éducation, une grande partie de celles qui parviennent à aller à l'école y reçoivent un enseignement qui est loin de promouvoir leur dignité humaine ou le développement de leur potentiel. Il est

fréquent que la réalité quotidienne des filles soit faite de classes surchargées et dépourvues de moyens, d'enseignants peu ou pas formés du tout, de brimades, d'insultes, de châtiments corporels, de harcèlements sexuels et de sévices à l'école et sur le trajet. Ainsi, il est très difficile même pour les filles scolarisées de jouir de leurs droits dans l'éducation (UNESCO, 2003).

ActionAid craint de voir menacées la réalisation de l'éducation primaire universelle et l'élimination des disparités entre les sexes dans l'éducation si la violence envers les filles dans le cadre scolaire et autour de l'école n'est pas combattue. C'est pour cette raison qu'en 2008, l'organisation a lancé un projet transnational intitulé «Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire» (*Stop Violence Against Girls in School*), en s'inspirant des meilleures pratiques déjà en vigueur dans certains programmes nationaux, et avec l'appui du Big Lottery Fund du Royaume-Uni.

Implanté simultanément au Ghana, au Kenya et au Mozambique, ce projet quinquennal vise à renforcer la position des filles pour leur permettre de jouir de leurs droits à l'éducation et à la participation dans un environnement sans violence. Pour ce faire, le projet s'est fixé quatre buts principaux pour qu'en 2013 :

1. Au Kenya, au Ghana et au Mozambique, un cadre législatif et politique de lutte contre la violence envers les filles en milieu scolaire a été défini et est en train d'être mis en place à tous les échelons.
2. La violence exercée par des membres de la famille, des enseignants ou des camarades à l'encontre des filles a diminué de 50 % par rapport aux statistiques de référence dans les districts de l'intervention.
3. Dans les districts de l'intervention, la scolarisation des filles a augmenté de 22 %, leurs taux d'abandon ont chuté de 20 % et des avancées notables ont été réalisées en direction de la parité dans l'éducation.

Introduction

4. Dans les districts de l'intervention, 14 000 filles ont eu le courage de contester la culture de violence dans et autour des écoles, de signaler les incidents et de créer des réseaux d'entraide entre pairs.

Bien qu'il soit déployé dans trois pays différents et dans des régions très dissemblables, le projet utilise des approches stratégiques communes pour atteindre son but : la recherche, le plaidoyer et des initiatives communautaires. Nous espérons qu'en associant la recherche, des initiatives communautaires et le plaidoyer, nous parviendrons non seulement à enrichir nos connaissances et notre compréhension des origines et des effets de la violence envers les filles, mais aussi à combattre les inégalités qui exposent les filles à la violence et les empêchent de jouir de leurs droits à/dans l'éducation.

L'étude de référence vise à apporter une contribution de qualité aux connaissances internationales relatives à l'impact de la violence sur l'éducation des filles à travers un processus commun de conception et d'analyse dans trois pays situés en Afrique de l'Est, de l'Ouest et australe. L'une des caractéristiques majeures de l'étude réside dans son point de vue innovant mettant en relation la recherche, le plaidoyer et les interventions communautaires, avec un modèle de projet qui sera en permanence alimenté par les résultats de l'étude initiale pendant les quatre années à venir.

1.2 Partenaires du projet

ActionAid travaille en priorité avec des organisations partenaires qui œuvrent au plan national ou local. Ce projet est déployé – en collaboration avec les programmes nationaux d'ActionAid dans chaque pays – par sept organisations nationales partenaires distinctes qui disposent d'une bonne expertise en matière de plaidoyer, de recherche et d'interventions communautaires dans les trois pays. L'étude initiale a été conduite par les partenaires de recherche Own and Associates au Kenya, la Faculté de l'Éducation de l'Université Eduardo Mondlane au Mozambique, la Coalition nationale ghanéenne de campagne pour l'éducation (GNECC) au Ghana et l'Institute of Education de l'Université de Londres. L'Institute of Education était chargé de développer, en accord avec les partenaires nationaux, un cadre théorique et un modèle de recherche solides, d'assurer le soutien à l'examen par les pairs et de faciliter l'analyse transnationale des résultats de la recherche.

1.3 Buts de l'étude de référence

Les partenaires de recherche ont travaillé conjointement à la conception et l'exécution d'une étude de référence coordonnée. Des données qualitatives et quantitatives ont été collectées dans les trois zones du projet : dans le district de Wenje, une région rurale de la province côtière du Kenya ; le district de Nanumba, une région rurale au nord du Ghana ; et à Manhiça, une région périurbaine voisine de Maputo au Mozambique.

La recherche initiale a plusieurs buts :

1. fournir une base de référence pour mesurer et évaluer les changements intervenus pendant la durée de vie du projet ;
2. obtenir des données précises et identifier les tendances et les formes actuelles de violence, de discrimination et d'inégalité dont souffrent les filles dans les districts du projet ;
3. identifier et mettre en évidence les perspectives et les expériences vécues par les filles, les garçons et d'autres parties prenantes en relation avec des problèmes de violence, de discrimination ou d'inégalité de genre, et d'identifier les moyens personnels, sociaux et matériels dont disposent les filles pour contester cette violence.
4. situer ces faits dans le contexte du district et les contextes nationaux et internationaux.
5. identifier les points les plus préoccupants afin d'informer les décisions concernant les futures priorités de la recherche, du plaidoyer et des interventions communautaires à venir.

1.4 Le débat sur le genre, la violence et l'éducation

L'élaboration d'une étude de référence sur la violence envers les filles dans trois districts au Kenya, au Ghana et au Mozambique a généré de vastes discussions sur le genre, la violence et l'éducation parmi les chercheurs. Nous présentons ici un aperçu des débats qui agitent la recherche internationale et qui nous ont aidés à concevoir le modèle de recherche pour notre étude de référence.

Le cadre WID (Women in Development) est l'une des approches clés de la réflexion et l'action sur le genre, l'éducation et le développement depuis les années 1970. Il insiste sur l'importance d'étendre l'éducation des filles et des femmes en relation avec la croissance et l'efficacité économiques (Aikman and Unterhalter 2005). L'accent mis sur la scolarisation des filles est reflété dans les OMD et les objectifs de l'EPT. Depuis la fin des années 1980 cependant, à côté de l'accès, une nouvelle considération a été portée aux processus éducationnels qui risquent de freiner la scolarisation des enfants, avec une attention accrue à la question de la violence dans et autour des écoles.

Malgré une prise de conscience croissante des multiples formes de violence auxquelles se heurtent les filles dans leur vie quotidienne, les recherches dans ce domaine sont souvent difficiles à interpréter et à traduire en politiques et en pratiques en raison du manque de clarté de la signification du terme de violence. La violence est un terme complexe et contesté, à partir duquel les différentes vues théoriques produisent des types différents de recherches et d'actions.

Le projet se situe au croisement de trois branches de la recherche sur la violence envers les filles, entre un volet de recherche portant sur les actes et les individus, un autre sur les institutions et les relations sociales, et un troisième sur les interactions. Le premier volet s'intéresse aux actes et aux individus et inclut les conséquences émotionnelles et psychologiques en même temps que la violence physique. Une grande partie de cette recherche a consisté à déterminer l'incidence et la prévalence des actes de violence. Le rapport mondial du Secrétaire Général de l'ONU sur la violence envers les enfants documente la nature, l'étendue et les conséquences de la violence faite aux femmes. Il ne se limite pas à étudier les actes de violence extrême, mais s'intéresse aussi aux actes répétitifs de violence quotidienne, qu'il s'agisse de violence physique ou psychologique telle que les humiliations, les insultes, la négligence et la discrimination (Pinheiro, 2006). Le rapport signale que la plupart des actes de violence sont commis par des proches de l'enfant : parents, ami(e)s, camarades de classe ou enseignants. À la maison, sous prétexte de discipline, les enfants sont parfois soumis à des maltraitances sexuelles ou des châtiments corporels sévères et humiliants. À l'école, ils risquent des châtiments corporels ou d'autres formes psychologiques humiliantes de punition ou de brimade. L'interdiction légale des châtiments corporels dans 102 pays est rarement appliquée correctement (Pinheiro, 2006). Les bagarres et les brutalités sont fréquentes parmi les enfants, avec souvent pour cibles les plus marginalisés.

Pinheiro rappelle les conséquences dévastatrices, à court et long terme, de la violence sur les enfants : risques accrus de déficiences sociales, émotionnelles et cognitives, comportements à risque pour la santé, problèmes de santé mentale tels que dépression, comportements asociaux, etc.

Le genre est une dimension souvent ignorée dans la documentation sur la violence envers les enfants, mais il existe une branche de recherche importante qui a attiré l'attention sur la violence liée au genre (Leach et al 2003 ; Mirsky 2003 ; Save the Children 2008). Un corpus croissant de preuves provient d'Afrique subsaharienne, où les préoccupations concernant la violence envers les filles et les femmes ont commencé à émerger dans les recherches sur la pandémie de VIH/sida (Jewkes et al 2002 ; Dunkle et al 2004 ; Morrell et al 2009). Ces études ont constaté des niveaux très élevés de rapports sexuels contraints où les filles étaient obligées d'avoir des relations sexuelles avec leurs petits copains ou des hommes plus âgés, dont des enseignants (Human Rights Watch 2001 ; WHO 2002 ; Koenig et al 2004). Cette violence a de nombreuses conséquences sur la santé, notamment les risques d'infections sexuellement transmissibles (IST), de contamination par le VIH/sida, ou de grossesse. Elle a aussi des effets négatifs sur les accomplissements des filles et leur bien-être psychologique : manque de concentration et dépression, absences et abandon des études (Dunne, Humphreys and Leach 2006). Dans ces travaux, les filles et les femmes sont généralement considérées comme les victimes, et les garçons et les hommes comme les auteurs.

Ce corpus croissant de travaux axés sur les actes de violence a joué un rôle important en révélant des formes de violence jusque-là cachées. Il a poussé les responsables politiques à prendre des mesures de prévention et de répression ou de protection des populations vulnérables face à la violence au travers, par exemple, de la création de comités de sécurité scolaire ou de refuges pour fuir la violence domestique. Toutefois, cette attention portée aux actes de violence a été critiquée pour ne pas prendre suffisamment en compte les conditions sociales génératrices de violence (USAID, 2003).

D'autres études dans le cadre du GED (Genre et Développement) se sont penchées avec attention sur les structures de pouvoir inégalitaires liées au genre. Ce deuxième volet de recherche déplace son attention des actes de violence et de leurs auteurs et victimes individuels, vers les institutions et la façon dont les institutions et les structures sociales génèrent de la

Introduction

violence. Des politiques éducatives qui dénie aux filles l'accès à l'école, des systèmes pénaux incapables de protéger tous les citoyens, ou des infrastructures perturbées par des guerres ou des conflits récents peuvent, par exemple, créer des conditions dans lesquelles la violence envers les filles pourra se développer ou passer inaperçue (Machel 1996 ; Jacobs 2000; Harber 2004; Bahun-Radunovic and Rajan 2008). Les mesures à prendre pour lutter contre la violence institutionnelle nécessitent une transformation des structures sociales, par exemple par le biais de réformes de la législation. Cette démarche est désignée sous le terme 'equity-from-above' (« équité descendante ») (Unterhalter 2007).

Cette déviation de l'attention portée aux actes et aux individus vers les structures sociales élargit la signification du terme « violence », mais suscite parallèlement des problèmes opérationnels pour la recherche et l'action. Il devient en effet très difficile de fixer des limites ou des seuils de ce qui est ou non violent, et de déterminer l'objet des investigations dans une étude de la violence envers les filles. Cette vision tend à minimiser la complexité de la dynamique de genre dans la formation des identités et les pratiques, en négligeant les approches actives, fluides et changeantes au travers desquelles les filles et les garçons interprètent la violence et s'y engagent.

Un troisième volet de recherche s'intéresse aux interactions et aux différentes façons dont la violence est mise en acte dans les relations quotidiennes. Ces recherches s'occupent de la violence, de l'inégalité et de la discrimination en tant qu'expérience vécue dans les salles de classe, les foyers et les communautés. Elles étudient la manière dont les filles comprennent les relations sociales et s'y impliquent, comment la violence s'y insinue, et comment les filles résistent à cette violence. Elles examinent aussi l'appui éventuel des garçons, des parents et des enseignants aux filles qui résistent (Bhana 2005; Parkes 2007; Dunne 2007). Au lieu de se concentrer sur les différences entre les hommes et les femmes, ce travail se penche sur les moyens divers et complexes par lesquels les identités de genre sont négociées et surmontées. L'étude des filles qui échangent des relations sexuelles contre des faveurs ou des bonnes notes, par exemple, a mis en évidence le flou de la frontière entre sexualité consentie ou forcée (Luke and Kurz 2002). En l'absence de ressources économiques, il arrive que les filles recherchent activement des relations sexuelles avec des hommes plus âgés pour obtenir des avantages matériels importants, mais les études révèlent de plus en plus que ces pratiques se déroulent dans des contextes où les

filles n'ont pas la liberté de négocier leur sexualité, et où l'agression et la force physique sont très présentes (Djamba 2004; Teni-Atinga 2006; Chege 2006).

Un grand nombre d'études ont constaté que la violence envers les filles est rarement signalée. Les filles gardent le silence parce qu'elles ont honte ou peur des répercussions, ou parce qu'elles savent qu'elles ne seront pas écoutées puisque de tels actes sont considérés comme normaux et allant de soi (Chege 2006). Les écoles sont des lieux où les inégalités liées au genre sont souvent perpétuées et où la violence est parfois ignorée ou normalisée (Mirembe and Davis 2001). Mais ce sont aussi des lieux de changement potentiel, et les enseignants peuvent jouer un rôle crucial dans la remise en question des inégalités. Ces études, centrées sur les difficultés et les conflits dans les relations quotidiennes, mettent en avant le dialogue et la discussion, ou « l'équité ascendante » ('equity-from-below' dans (Unterhalter 2007), privilégiant ainsi les voix des filles elles-mêmes.

Les critiques de cette approche interactionnelle portent sur les difficultés à transcrire ce travail dans les politiques. L'attention portée aux actes et aux individus a contribué à mettre en lumière des niveaux élevés de violence jusque-là cachés, l'étude des institutions révèle les faiblesses législatives et systémiques, mais la focalisation sur les interactions, qui insiste sur les complexités et les différences, a eu beaucoup moins d'impact sur les décisions politiques. Mais, comme le montrent les approches de la recherche axées sur les institutions et les interactions, le fait d'ignorer les inégalités liées au genre, les conditions sociales et les relations quotidiennes aboutit à présenter seulement une partie du tableau. L'étude de référence s'efforce de synthétiser les trois approches et d'exploiter les points forts de chacune.

1.5 Recherche sur le genre, la violence et l'éducation au Kenya, au Ghana et au Mozambique

Des publications commencent à émerger sur les recherches concernant le genre, la violence et l'éducation menées au Kenya, au Ghana et au Mozambique qui mettent en évidence des problèmes communs.

Les châtiments corporels en milieu scolaire ont également été documentés dans des études au Ghana et au Kenya qui expliquent comment les châtiments corporels servent à « endurcir » les garçons et à soumettre les femmes (Dunne and Leach 2005). La

violence sexuelle à l'école est de plus en plus considérée comme un problème grave dans les trois pays, faisant ressortir les contraintes considérables qui pèsent sur les filles et leur sexualité. Les études ont relevé des cas d'agression par des élèves mâles plus âgés lorsque les filles rejettent leurs propositions « amoureuses », ou d'enseignants masculins forçant les filles à avoir des relations sexuelles en échange de bonnes notes (Leach 2003; Dunne and Leach 2005; Chege 2006; Tena-Atinga 2006; Huber, 2007). La pauvreté est étroitement liée à la violence de genre, avec des hommes plus âgés et des petits amis qui fournissent les biens matériels indispensables. La coercition est complexe dans ces situations, comme l'a démontré une étude en milieu urbain au Ghana. Les filles qui vivent dans la rue peuvent voir les échanges sexuels comme une forme de protection contre le viol par des inconnus (Oduro 2011). Les recherches menées au Mozambique ont identifié les contraintes pesant sur les femmes mariées, lorsque la violence domestique est légitimée par l'idéologie familiale dans laquelle les hommes sont supposés exercer le contrôle et où le fait de signaler des violences menace l'identité des femmes en tant qu'épouses et mères (Arthur and Meija 2007). Dans certaines communautés rurales très marginalisées du Ghana ou du Kenya, la scolarisation croissante peut soulever des espoirs pour les jeunes, mais ne parvient pas encore à élargir leur espace de décision (Casely-Hayford 2009). Par exemple, une récente étude auprès d'écolières Maasaï au Kenya a découvert que les filles utilisaient leur identité d'« écolières » pour remettre en cause les attentes liées au genre et aux MGF, au mariage et à la famille, bien que les MGF et les mariages précoces constituent toujours des pratiques bien ancrées (Switzer 2010).

Un autre thème d'étude récent concerne la séparation entre les politiques et les pratiques relatives au genre, à la violence et à l'école. Au Ghana par exemple, la volonté politique exprimée par les responsables nationaux de lutter contre la violence de genre ne se retrouve pas dans des actions au niveau local (Wetheridge 2008). Au Kenya, le discours sur le genre et les droits se cantonne aux couches de la bureaucratie du système éducatif, et les préoccupations tendent à se limiter à la parité entre les sexes (Unterhalter et al 2010). Au Mozambique, les actes de violence sont rarement signalés aux autorités, car les filles ont peur des répercussions ou considèrent la violence comme normale et inévitable (Arthur and Meija 2007). Ce qui apparaît clairement de la recherche dans ces pays, comme ailleurs, est que les inégalités liées au genre et la pauvreté créent un terrain où s'enracinent de multiples formes de violence envers les filles. Nos connaissances sur la meilleure façon de combattre les inégalités liées au genre et la violence

envers les filles restent très insuffisantes. Pour des projets comme SVAGS qui se fixent explicitement cet objectif, les données probantes issues de la recherche restent très insuffisantes.

1.6 Cadre conceptuel de l'étude

Le cadre conceptuel de ce projet s'inspire de trois approches de la recherche sur la violence envers les filles (voir plus haut, section 1.4) et sur le travail d'ActionAid sur le genre (ActionAid 2008). Au cœur du projet, les filles elles-mêmes et leurs relations quotidiennes avec les filles et les garçons de leur entourage, leurs familles, les enseignants et les autres membres de leur communauté. Si une grande part des violences exercées sur les filles se situent dans ces relations, les écoles, les familles et les quartiers représentent en même temps des lieux majeurs d'enseignement et d'apprentissage de la sécurité et l'autonomie. À côté de notre axe central sur les filles et les interactions, nous nous préoccupons aussi des relations de pouvoir entre les sexes qui régissent la vie des filles. Certains aspects de l'économie politique locale, nationale, régionale et internationale génèrent de la violence et limitent la marge de manœuvre des filles au sein de la famille, à l'école et dans la communauté. Mais ce sont aussi des plateformes par lesquelles le changement peut advenir. Enfin, nous nous efforçons de documenter le type et le niveau des actes de violence exercés à l'encontre des filles, car ces informations peuvent nous aider à déceler des changements. En associant ces trois approches, nous commençons à comprendre pourquoi et comment le changement peut se produire. Nous avons synthétisé tous ces éléments dans un « cadre conceptuel » destiné à apporter une vision commune du genre et de la violence envers les filles, des droits et de l'autonomisation, illustrée dans le schéma qui suit. Ce schéma décrit les quatre grandes sphères (politique, économique, socioculturelle et sanitaire, et cadres politiques) qui interagissent dans la sphère globale de l'éducation et sont susceptibles de générer de la violence envers les filles dans et autour de l'école. Les filles sont placées au centre, entourées des interactions quotidiennes (cercle interne) et des institutions (cercle externe) qui font partie de leur vie. Des exemples d'actes de violence et de conditions génératrices de violence sont dépeints dans les cercles en fonction de leur « distance » par rapport aux filles (l'environnement institutionnel vers l'extérieur et les interactions quotidiennes plus près du centre). Les relations de pouvoir inégalitaires en fonction du genre, de l'âge et du contexte socioéconomique figurent au centre de ce schéma illustrant la violence envers les filles dans le milieu scolaire.

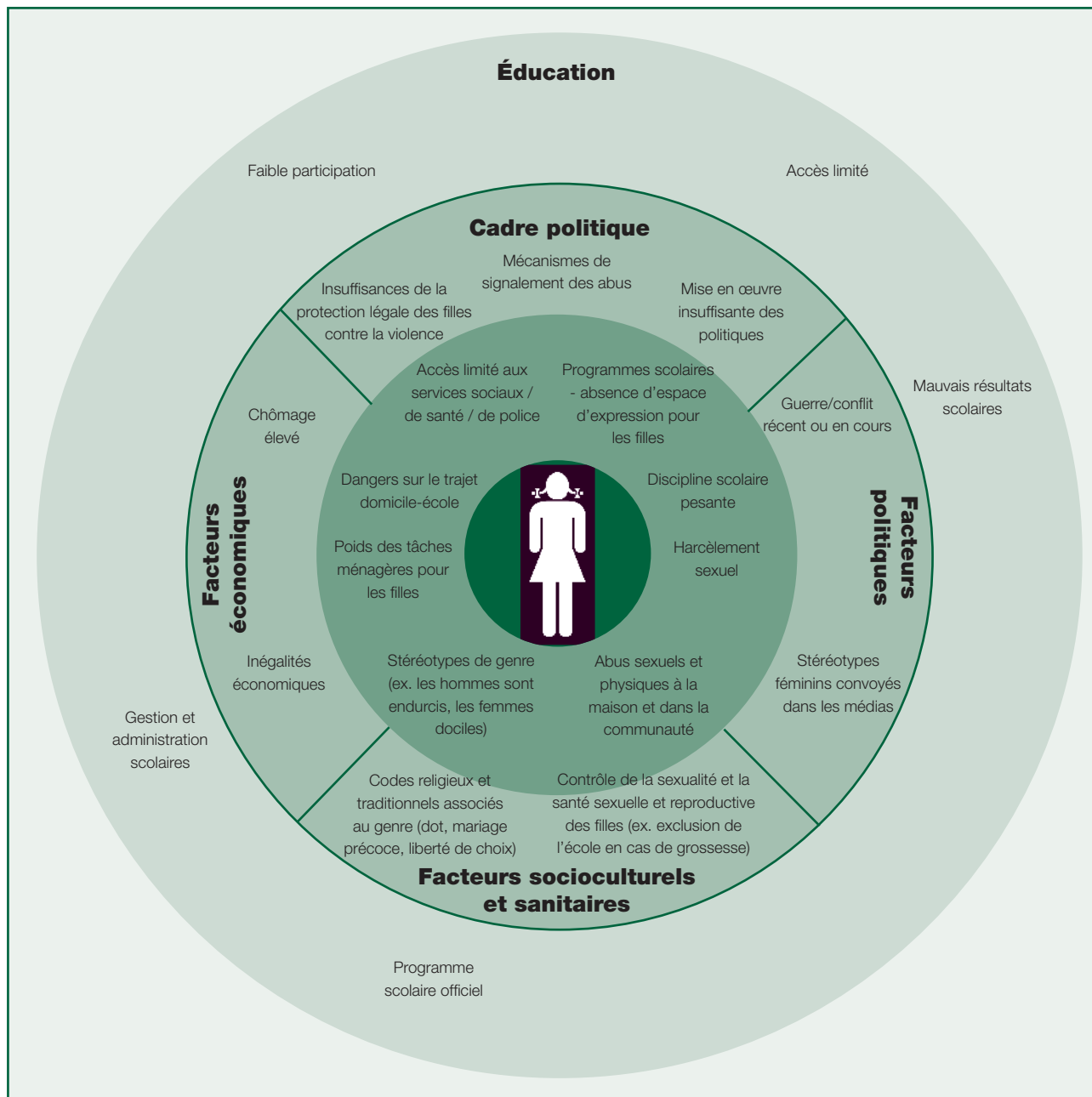


Figure 1 : Cadre conceptuel du projet « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire ».

Ce cadre conceptuel a servi de fondement pour la conception de l'étude de base et pour le développement des questions de recherche et des outils de collecte des données. Les résultats nous permettront de mieux

comprendre les liens entre les actes de violence, les interactions et les conditions sociales de la vie des filles, et nous aideront à concevoir des initiatives efficaces pour aider les filles et réduire leur vulnérabilité.

Voici maintenant quelques définitions des concepts centraux de cette étude et du projet en général.

Violence envers les filles : Ce projet définit les actes de violence envers les filles conformément à la Déclaration des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de violence à l'égard des femmes :

« les termes “violence à l'égard des femmes” désignent tous actes de violence dirigés contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée. La violence à l'égard des femmes s'entend comme englobant, sans y être limitée, les formes de violence énumérées ci-après : a) La violence physique, sexuelle et psychologique exercée au sein de la famille, y compris les coups, les sévices sexuels infligés aux enfants de sexe féminin au foyer, les violences liées à la dot, le viol conjugal, les mutilations génitales et autres pratiques traditionnelles préjudiciables à la femme, la violence non conjugale, et la violence liée à l'exploitation ; b) La violence physique, sexuelle et psychologique exercée au sein de la collectivité, y compris le viol, les sévices sexuels, le harcèlement sexuel et l'intimidation au travail, dans les établissements d'enseignement et ailleurs, le proxénétisme et la prostitution forcée ; c) La violence physique, sexuelle et psychologique perpétrée ou tolérée par l'État, où qu'elle s'exerce. (Assemblée générale des Nations Unies 1994)

Genre:

Les expériences de la violence peuvent varier considérablement entre les garçons et les filles, mais nous ne pensons pas que cela tient à des différences inhérentes. Nous voyons la féminité, la masculinité et le genre comme des constructions sociales, susceptibles de changer. Cela signifie que nos opinions sur qui constitue l'identité d'un garçon ou d'une fille sont influencées par l'histoire et les relations sociales qui ont façonné des croyances et des pratiques, lesquelles sont considérées comme des vérités allant de soi, fixes et immuables. Dans beaucoup de régions à travers le monde, ces opinions impliquent des notions de supériorité masculine et de subordination féminine, avec pour conséquence des relations inéquitables entre les sexes. Si les personnes de sexe masculin sont souvent plus puissantes et plus privilégiées que les personnes de sexe féminin, cela n'empêche pas la coexistence d'identités sexuelles multiples. Par exemple, il y a beaucoup de façons différentes d'être un homme, certaines plus valorisées que d'autres, et les hommes subissent des pressions pour se conformer aux normes dominantes. Ceux qui ne s'y plient pas se retrouvent souvent discriminés et désavantagés. Pourtant, selon les lieux et les époques, les conceptions sur le genre varient, et nous sommes convaincus qu'en utilisant le plaidoyer, les interventions dans les communautés et la recherche, il est possible de travailler ensemble avec les filles et leurs communautés dans le but de remettre en cause les opinions liées au genre qui génèrent l'inégalité, la discrimination et la violence.

Droits et autonomisation:

La place des filles, leur jugement et leurs capacités d'action à l'école et autour sont au cœur de nos préoccupations. En nous efforçant d'appréhender les conditions sociales et les relations qui empêchent les filles de s'exprimer pleinement, nous cherchons à comprendre par quels mécanismes les filles pourraient renforcer leur sécurité et leur intégrité corporelle et plus largement, exiger leurs droits et leur dignité humaine, mener leurs études à terme et participer à la transformation des structures injustes. Pour nous, l'autonomisation consiste à étendre la place des filles, tant individuellement que collectivement, grâce à un travail mené avec elles et d'autres acteurs, dont les garçons, afin d'enclencher une prise de conscience critique des droits des filles et de la justice sociale ; nous renforcerons l'appui, la solidarité et les réseaux au sein d'un « espace d'action » collaboratif dans lequel les filles se considèrent comme des protagonistes centraux pour obtenir la satisfaction de ces droits et pouvoir disposer de plus larges opportunités dans leurs vies.

1.7 Questions de recherche clés

Quatre questions de recherche primordiales ont été déterminées pour l'étude de référence. Elles se rapportent aux quatre effets directs attendus du projet (voir page 2) et s'inspirent aussi du cadre conceptuel. En répondant à ces questions, nous espérons comprendre en profondeur ce qu'est la violence, le contexte social dans lequel elle se déploie et les mesures à prendre pour éradiquer la violence de la vie des filles.

1. Quelles sont les contraintes et les opportunités liées aux cadres législatifs et politiques et à leur mise en œuvre au niveau national, dans les États fédérés et les communautés locales qui freinent ou stimulent la lutte contre la violence de genre, la discrimination et les inégalités ?
2. Quelles formes de violence subissent les filles à l'école, au foyer et dans les communautés ? Comment interviennent-elles dans les interactions et les relations quotidiennes des filles ? Quels sont leurs liens avec le contexte politique, social et économique ?
3. Quelle est l'influence du genre sur les taux de scolarisation, d'achèvement et de réussite dans les écoles du projet ? Quelles sont les différences entre les écoles, et comment se comparent-elles aux tendances observées ailleurs dans le district et au plan national ? Comment les relations entre les sexes influencent-elles la violence ?
4. Quels sont les mécanismes à disposition des filles pour contester la violence, exprimer leurs points de vue et influencer les décisions sur les sujets qui les concernent ? Comment développer ces mécanismes ?



PHOTO: SVEN TORFINN/PANOS PICTURES/ACTIONAID

2. Méthodologie

Cette section décrit la méthodologie que nous avons employée, en exposant les grandes lignes de notre démarche transnationale de planification et d'analyse.

2.1 Modèle de recherche

Des ateliers à Nairobi (septembre 2008), Accra (mars 2009) et Londres (août 2009) ont contribué à l'élaboration d'une approche coordonnée et rationnelle de l'étude initiale. Les responsables des programmes nationaux d'ActionAid, les partenaires intervenant dans les communautés et nos partenaires de plaidoyer ont également apporté d'importantes contributions à la conception et la planification de l'étude. La première phase de la conception du modèle de recherche a consisté à analyser le contexte de la recherche. Le cadre conceptuel est né à travers des discussions sur les termes clés, les problèmes et les débats dans la documentation internationale ainsi que par des discussions précoces au sein même du projet. Dans chaque pays, les chercheurs ont examiné les études et l'environnement autour du genre, de la violence et de l'éducation au niveau national et au plan local. Ils ont évalué l'ampleur du projet avant de recueillir des données initiales sur la situation éducative et socioéconomique auprès de sources secondaires pour chaque école, afin de déterminer le modèle de recherche et l'échantillonnage les plus appropriés. Une analyse des lois et des politiques en vigueur a également été menée. On peut distinguer trois phases principales:

Septembre 2008-Mars 2009

Conception du modèle de recherche

Mars 2009-Juillet 2009

Collecte des données

Août 2009-Août 2011

Analyse des données et rédaction des rapports

Afin de rassembler des informations à tous les niveaux figurant dans le cadre conceptuel, c'est-à-dire les actes de violence, les interactions de la vie quotidienne des filles et les relations de pouvoir liées au genre, nous avons décidé d'associer des méthodes quantitatives et qualitatives pour obtenir un modèle de recherche rigoureux, crédible et convaincant. Cette méthodologie mixte permet d'obtenir des données détaillées sur la violence envers les filles et de générer des résultats mesurables, qui permettent d'enrichir le plaidoyer et de

mesurer les changements intervenus pendant la durée du projet.

En partant des questions de recherche clés, nous avons développé une série d'instruments de recherche spécifiquement taillés pour ce projet. Nous avons aussi exploité des instruments existants vérifiés et testés, comme l'Instrument de recherche quantitative de l'USAID pour mesurer la violence de genre à l'école (USAID 2006) et l'outil d'évaluation participative (OEP) de l'UNICEF. Conscients des risques de lacunes ou d'erreurs dans nos rapports, nous avons fait très attention à la formulation des questions en évitant des termes tels que « viol », « maltraitance » et « violence », trop chargés et ouverts à de multiples interprétations. Nous avons préféré poser des questions portant sur des actes précis (comme d'être battues ou giflées), des lieux (à la maison, à l'école ou à l'église) et des personnes (enseignants, parents ou autres élèves). Nous avons recueilli les points de vue d'un large groupe de parties prenantes, dont des filles et des garçons scolarisés, des filles non scolarisées, des enseignants, des chefs d'établissement et des membres des comités de gestion des écoles (CGE), des parents et des membres de la communauté. Différentes méthodes ont été utilisées pour recueillir des informations auprès des filles, notamment à l'aide de questionnaires structurés, d'entretiens qualitatifs et de discussions de focus groups.

Les instruments ont été testés dans une communauté proche du site de recherche dans chaque pays, puis révisés en fonction des commentaires des participants et des chercheurs. Les dernières mises au point ont été effectuées après des tests en milieu scolaire à l'occasion des ateliers de formation des chercheurs dans chaque pays. Voici la liste des instruments utilisés pour l'étude de référence:

1. Instrument quantitatif avec les écoliers
2. Entretiens qualitatifs avec les écoliers
3. Discussions entre focus groups de filles
4. Enquêtes auprès des enseignants/des chefs d'établissement
5. Entretiens qualitatifs avec les chefs d'établissement
6. Examen des dossiers scolaires

7. Entretien avec les comités de gestion des écoles/les conseils d'administration
8. Discussions entre focus groups de parents
9. Entretiens avec des dirigeants communautaires, des responsables de groupes de femmes, des fonctionnaires de l'éducation dans les districts, des professionnels de la santé dans les districts, des membres de la police.

2.2 Échantillonnage

Toutes les écoles ont participé à l'étude, afin que nous disposions d'une base de référence pour mesurer l'impact du projet, et pour faciliter la planification des interventions dans les communautés, des actions de sensibilisation et de futures études qualitatives. Nous avons choisi de ne pas avoir recours à un groupe d'écoles témoins pour plusieurs raisons. Premièrement, un souci éthique nous interdisait de mener ces recherches sans les accompagner de mesures de soutien. Nous ne voulions pas révéler de hauts niveaux de violence envers les filles dans les écoles témoins sans pouvoir y répondre par une forme ou une autre d'intervention communautaire. Ensuite, nous n'avions pas les moyens de contrôler d'autres programmes éventuellement mis en œuvre dans les écoles témoins (par d'autres ONG par exemple), qui risqueraient de fausser les résultats. Enfin, nous ne disposions pas de ressources suffisantes pour organiser un essai randomisé à l'échelle de la communauté, et le nombre d'écoles participantes est faible. Il nous est donc apparu que les écoles témoins ne pouvaient pas apporter grand-chose aux résultats de la recherche.

Des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies dans toutes les écoles (Instruments 1, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 – Tableau 1) : 16 écoles au Kenya, 15 au Mozambique et 13 au Ghana. De plus, des données

ont aussi été collectées dans un établissement spécialisé (pour sourds) sur le site du projet au Kenya. Des données qualitatives supplémentaires ont été recueillies dans quatre communautés de chaque pays au travers d'entretiens qualitatifs approfondis et de discussions de focus groups réunissant des filles et des garçons scolarisés, ainsi que des filles non scolarisées (Instruments 2 et 3 – Tableau 2). Ces communautés ont été sélectionnées de manière à refléter les variations démographiques entre les différentes zones du projet (se reporter aux rapports des pays pour plus de détails). Enfin, des acteurs au niveau des districts ont aussi été interrogés (Tableau 3). Au total, 2 757 personnes ont participé à l'étude de référence.

Trop souvent, les recherches se cantonnent aux membres les plus puissants ou influents de la communauté, laissant de côté les enfants et les populations marginalisées. Dans chaque école et communauté, nous nous sommes efforcés de recueillir des informations auprès d'un large éventail de participants incluant, par exemple, les mères autant que les pères, ou les responsables de groupes de femmes comme les dirigeants communautaires. Les Tableaux 1, 2 et 3 décrivent les groupes de participants à la recherche. Même si nous étions conscients de l'importance de recueillir l'opinion des garçons, nous avons donné la priorité aux filles avec un échantillon plus important de filles et des focus groups de filles scolarisées ou non, afin de créer un espace d'expression supplémentaire pour les filles. Pour inclure les enfants les plus jeunes et les plus âgés, nous avons établi trois cohortes d'âges de 8-10 ans, 11-13 ans et 14-17 ans. Même si cette étude porte sur l'éducation de base, la catégorie la plus âgée se justifie par le grand nombre de filles scolarisées au-delà de l'âge normal. Les distorsions d'échantillonnage ont été minimisées par la sélection aléatoire des enfants à partir des registres scolaires.

Tableau 1 : Données recueillies dans chaque école

No.	Instrument	Total par école	Échantillon total dans les 3 pays
1	Filles : Entretiens quantitatifs	24	1082
1	Garçons : Entretiens quantitatifs	12	519
5	Chefs d'établissement : Entretien	1	44
6	Examen des dossiers scolaires	1	45
4	Enseignants : Enquête	5	238
8	Parents : Discussions de focus groups	1 (5 parents)	220 (44 FGD)
7	Comité de gestion de l'école : Entretien	1	44
9	Dirigeant communautaire : Entretien	1	41
9	Responsable de groupe de femmes : Entretien	1	42

Tableau 2 : Données recueillies dans quatre écoles de chaque pays

No.	Instrument	Total par école	Échantillon total dans les 3 pays
2	Filles : Entretiens quantitatifs	6	78
3	Filles : Discussions de focus groups de filles scolarisées	3 (21 filles)	252 (36 FGD)
3	Filles : Discussions de focus groups de filles non scolarisées	1 (7 filles)	70 (10 FGD)
2	Garçons : Entretiens qualitatifs	6	75

Tableau 3 : Données recueillies au niveau du district dans chaque pays

No.	Instrument	Total par école	Échantillon total dans les 3 pays
9	Responsable santé du district : Entretien		3
9	Responsable de l'éducation du district : Entretien		3
9	Police : Entretien		2

2.3 Éthique et sécurité

Le protocole de recherche a été développé avec un profond souci de rigueur et d'éthique (cf. Annexe 1). Cette étude a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Institute of Education.

Toute recherche doit être menée dans le respect des principes éthiques, mais un travail sur des thèmes sensibles comme la violence et auprès d'une population

de jeunes et d'enfants exige une attention minutieuse pour éviter de blesser ou d'affecter les participants, et compenser le déséquilibre de pouvoir entre les chercheurs et les participants. Les enfants sont habitués à être jugés et disciplinés, et peuvent se sentir obligés de répondre à toutes les questions, même les plus gênantes pour eux, ou dissimuler leur propre point de vue pour présenter leurs expériences d'une façon qu'ils considèrent plus « acceptable » pour les adultes.

À chaque niveau de la recherche, nous avons cherché à respecter tous les participants, à les traiter équitablement et à les protéger, en minimisant les risques et en veillant à ce que les bénéfices soient supérieurs aux risques. Les entretiens ont été menés par des chercheurs du même sexe, et la confidentialité garantie. Le calendrier des entretiens contenait des instructions claires sur le consentement informé des participants qui savaient qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment.

Les recherches sur le thème de la violence élèvent le risque que cette violence soit dévoilée au cours du processus de recherche. S'il est parfois possible de suivre les procédures locales de protection des enfants, la situation est plus problématique lorsque les mécanismes officiels d'aide et de signalement sont inexistantes ou inadéquats. Il est parfois difficile aussi de régir la confidentialité tout en transmettant les informations quand un chercheur considère que l'enfant est sérieusement menacé. Les chercheurs de chacun des pays ont consulté leurs partenaires locaux pour savoir s'il existait des mécanismes d'aide et de signalement ; et chaque enfant participant a reçu des informations sur la procédure à suivre s'il avait besoin d'aide face à un acte de violence.

La confidentialité est particulièrement cruciale dans une recherche sur la violence envers les filles, dans la mesure où le dévoilement de la violence peut augmenter les risques d'actes de violence. Le respect de la vie privée est important pour encourager les répondants à s'exprimer ouvertement ; mais il est aussi difficile à mettre en pratique et peut s'avérer dangereux lorsque, par exemple, un voisin ou un membre de la famille veut connaître la vérité. La confidentialité et l'anonymat ont été assurés tout au long de la recherche, pendant la collecte des données, l'analyse, pour le stockage des informations et la réalisation des rapports. Nous nous sommes efforcés de respecter la vie privée de chacun pendant les entretiens.

Un autre point important concerne la participation des enfants à la recherche contre leur gré. Tous les participants, enfants compris, ont reçu des informations claires sur le projet ; ils pouvaient choisir de ne pas y participer ou de se retirer à tout moment. Les équipes de recherche ont demandé l'autorisation de mener la recherche dans les écoles selon les procédures en vigueur dans chaque pays. Ils ont aussi demandé l'accord des responsables des écoles et des communautés pour toutes les écoles du projet.

2.4 Sélection et formation des chercheurs

Les équipes de recherche ont été constituées de façon à refléter le genre et la langue de l'échantillon de participants. Les assistants ont été recrutés autant que possible localement. Les chercheurs eux-mêmes étaient rarement issus des zones du projet, mais devaient faire la preuve de leurs compétences et leur expérience dans la coordination, la supervision et l'appui à des équipes de recherche ainsi que dans la conduite de discussions de focus groups et d'entretiens qualitatifs. Les entretiens ont été, autant que possible, menés par des chercheurs de même sexe que les participants, et nous avons veillé à ce que seules les chercheuses de sexe féminin interrogent les filles.

La formation des chercheurs visait à les familiariser avec le protocole de la recherche et son cadre conceptuel, et à les guider à propos des concepts de violence, de genre, d'inégalité entre les sexes, de droits de l'enfant et tout ce qui touche à la violence envers les filles dans le milieu scolaire. Tous les chercheurs ont appris à utiliser les instruments dans le cadre d'un atelier et d'une école.

Des procédures ont été mises en place pendant la recherche sur le terrain pour assurer la sécurité et le bien-être des chercheurs ainsi que pour suivre l'avancement et la qualité de la recherche.

2.5 Analyse des données

Dès l'issue de la collecte des données, les responsables de recherche ont préparé des rapports préliminaires détaillant leurs impressions immédiates sur les informations recueillies. Un atelier d'analyse des données a fourni l'occasion d'élaborer un cadre d'analyse détaillé et de mettre en pratique les techniques d'analyse retenues.

Des ensembles de données SPSS ont été créés pour recevoir les données quantitatives, et une liste de titres de tableaux a été convenue pour l'analyse quantitative. Des cadres de codage ont été développés. Les données ont été vérifiées et nettoyées, et toutes les erreurs de code rectifiées avant le démarrage de l'analyse. Les données des entretiens quantitatifs ont été enregistrées dans une feuille Excel, un outil organisationnel précieux qui a permis aux chercheurs d'afficher les réponses par question, par thème ou par participant. Les discussions des focus groups (FGD) ont été transcrites à partir de notes et d'enregistrements audio réalisés pendant les discussions.

Les informations sont conservées de façon à ne pas dévoiler l'identité individuelle des répondants, en codant les questionnaires, les participants, les écoles et les communautés sans indiquer les noms, et en veillant à réserver l'accès aux données aux personnes autorisées. Toujours pour des raisons de confidentialité, nous avons évité de désagréger les données d'une manière permettant d'identifier des individus, des groupes ou des communautés. Il a fallu pour cela codifier les écoles dans le rapport de référence. Pour présenter des données précises dans l'analyse (par ex. une étude de cas), nous avons parfois dû supprimer ou modifier quelques détails identifiants en veillant à ne pas transformer le sens des informations.

L'analyse détaillée a été structurée grosso modo en fonction des questions de recherche, et les analyses quantitative et qualitative ont été effectuées simultanément dans l'ordre suivant :

- Contexte politique, social et économique
- Genre et éducation
- Violence envers les filles à l'école et dans les communautés
- Lutte contre la violence

Des statistiques descriptives de SPSS ont été utilisées pour analyser les données quantitatives. L'analyse qualitative a étudié en détail les similarités et les différences entre les différents groupes en s'intéressant, par exemple, aux différences de points de vue entre des filles scolarisées ou non, des filles et des garçons d'âge différent, ou des enfants et des adultes. La variabilité au sein de chaque groupe a également été analysée, pour comprendre, par exemple, pourquoi deux filles avaient une perspective complètement différente. Les variations des réponses entre les écoles ont été étudiées, ainsi que l'influence des caractéristiques socioéconomiques d'une école ou d'une communauté sur les réponses. Les données qualitatives et quantitatives ont été analysées indépendamment, mais aussi comme un ensemble. Par exemple, lorsque des résultats quantitatifs faisaient naître des questions, l'analyse qualitative était dirigée sur ces points, afin de comprendre et d'expliquer les tendances des données quantitatives.

Pour garantir la fiabilité et la rigueur de l'analyse, des procédures de recoupement ont été établies pour que les partenaires de recherche internationaux puissent examiner d'un œil critique les données, les tableaux et les rapports préliminaires et apporter leurs commentaires.

Les résultats initiaux ont été présentés et discutés pendant un atelier à Maputo où les partenaires d'intervention communautaire, de plaidoyer et de recherche, ainsi que le personnel d'ActionAid se sont regroupés pour analyser ces résultats. Cela a permis de dégager les causes possibles des tendances signalées par les données, d'orienter le reste de l'analyse et d'aider les responsables de la mise en œuvre du projet à planifier plus efficacement leurs interventions.

Les résultats ont ensuite été partagés en détail lors d'ateliers organisés en 2010-2011 dans chaque pays avec tous les partenaires (de recherche, de plaidoyer et d'intervention dans les communautés) qui ont examiné, débattu en profondeur et validé les résultats avant de développer des stratégies en rapport pour le projet. Ces résultats initiaux sont déjà pris en compte dans le travail mené sur les trois sites du projet.

2.6 Limites

Il existe des limites à l'étude de référence, dont certaines sont évoquées dans les rapports nationaux. Intéressons-nous ici aux limites qui concernent les trois pays à la fois.

Il faut se souvenir que les projets se déroulent dans des endroits bien précis de chaque pays et qu'il faut éviter de trop généraliser. Les résultats trouvés dans les écoles du projet ne s'appliquent pas forcément aux autres écoles du pays, ni même du district. Cette étude, qui rapporte la situation dans des endroits bien précis, peut fournir des exemples pertinents pour d'autres interventions de soutien aux filles, dans d'autres contextes.

Beaucoup d'études sur des sujets sensibles ou tabous ont décrit les silences et les difficultés des participants à parler d'événements traumatisants ou dénonciateurs (voir Ellsberg et al. 2001 ; Mullender et al. 2002). Les filles s'inquiètent parfois des conséquences néfastes de leur participation à la recherche, comme ces filles kenyanes non scolarisées qui ont refusé de rencontrer les chercheurs par peur d'être punies de ne pas aller à l'école, ou ces femmes qui n'ont accepté de voir les chercheurs qu'en secret, par crainte de réactions violentes de la part de leurs époux. Nous avons essayé d'éviter cet écueil en recueillant les informations avec délicatesse à l'aide de diverses méthodes de collecte des données ; mais nous n'avons pas pu mener cette opération sur une période assez prolongée pour réellement faire connaissance avec les jeunes et gagner leur confiance avant les entretiens. Il est donc très probable que cette étude ne dévoile pas toute l'étendue



PHOTO: PIERS BENATAR/PANOS PICTURES/ACTIONAID

de la violence réelle. Il n'a pas été possible non plus d'effectuer un travail de suivi ultérieur, mais l'une des forces de cette étude réside dans ses liens avec le projet global, et ainsi, les recherches futures et les interventions dans les communautés pourront prendre en compte les questions soulevées pendant l'étude de référence.

Les études d'évaluation de l'impact examinent les effets d'une intervention à partir de données collectées avant le début de cette intervention. Dans la mesure où ActionAid travaille déjà avec la plupart des écoles participant au projet, il est probable que ses programmes influencent déjà les points de vue des participants, ce qui complique l'évaluation précise des effets du projet. Pour palier à ce problème, les équipes de recherche ont intégré à l'analyse une évaluation du type et de l'ampleur des projets existants (mis en place par ActionAid ou d'autres organisations). Lors de l'interprétation des résultats, il convient de prendre en compte les différences d'ampleur du soutien dont bénéficient déjà les écoles et les communautés.

Dans les trois pays, les données ont été recueillies dans les langues locales, ce qui nous a obligés à traduire les instruments depuis l'anglais, puis à les retraduire en

anglais pour les rapports finaux. Malgré tous nos efforts pour préserver l'exactitude des informations, quelques nuances ont pu se perdre pendant le processus de traduction.

2.7 Conclusion

Un processus collaboratif par étape a été mis en œuvre pour permettre à tous les partenaires du projet de participer à la conception, la mise en œuvre et l'analyse de la recherche, et afin de garantir la pertinence de l'étude de référence par rapport au contexte. En basant cette étude de référence sur les trois volets actuels de la recherche sur la violence, nous nous sommes donné les moyens de pleinement comprendre le contexte de la violence exercée à l'égard des filles. Le modèle de recherche s'efforce ainsi de comprendre et de mesurer les actes de violence, en tenant compte des interactions quotidiennes des filles ainsi que du contexte socioéconomique et institutionnel environnant. Les résultats détaillés sont décrits et discutés dans les trois rapports nationaux, et les thèmes communs aux trois pays sont synthétisés dans cette analyse transnationale.

3. Analyse selon le genre du contexte socioéconomique, législatif et politique : du national au local

3.1 Introduction

Cette section présente les résultats de l'étude sur le contexte législatif et politique dans les trois pays, et établit des liens avec les conditions socioéconomiques au plan national et au niveau local. La question de recherche correspondante est la suivante :

Quelles sont les contraintes et les opportunités liées aux cadres législatifs et politiques et à leur mise en œuvre au niveau national, dans les États fédérés et les communautés locales qui freinent ou stimulent la lutte contre la violence de genre, la discrimination et les inégalités ?

Le tableau global est hétérogène dans les trois pays, où de profonds changements législatifs et politiques au plan national se traduisent au niveau local de façon très inégale. Pour commencer, nous parlerons des évolutions les plus significatives des cadres législatifs nationaux relatifs à l'éducation, au genre et à la justice. Nous considérerons ensuite la situation socioéconomique dans les districts du projet. Pour finir, nous tenterons de comprendre pourquoi la rhétorique du changement apparaît aux filles et à leurs communautés comme une réalité très lointaine. ●

3.2 Une décennie de changements législatifs et politiques en faveur des filles

Les trois pays ont tous accompli de grandes avancées dans l'accès à l'éducation de base, portés par des engagements d'éducation primaire gratuite depuis au moins 2003. Tous présentent des résultats nettement meilleurs que la moyenne de l'Afrique subsaharienne (71 %) pour la scolarisation des filles (UNESCO 2010). Le Tableau 4 illustre l'ampleur de cette évolution des taux nets de scolarisation des filles. Les gains les plus élevés ont été observés au Mozambique, où l'on est passé de moins de la moitié des filles scolarisées en primaire à plus de trois quarts. La disparité entre les sexes a également diminué, avec, au Ghana et au Kenya, une réelle parité au niveau des inscriptions aujourd'hui. Le Mozambique, qui est parti d'un fossé bien plus large il y a dix ans, se rapproche de la parité, mais des écarts demeurent. Par contre, le déploiement des enseignants n'a pas suivi cette expansion massive des effectifs, avec pour résultat une hausse du rapport élèves-enseignant (REE) dans les trois pays. C'est au Kenya que le REE a le plus grimpé, passant de 32/1 en 1999 à 47/1 en 2008

Tableau 4 : Tendances des indicateurs nationaux 1999-2008

Scolarisation	1999			2008		
	Moz	Ghana	Kenya	Moz	Ghana	Kenya
TNS des filles en primaire	46	58	63	77	77	82
IPS du TNS en primaire	0.79	0.96	1.01	0.94	1.01	1.01
Ratio élèves-enseignant	61	30	32	64	32	47

Source: UNESCO 2011

Le Tableau 5 illustre la progression des filles à l'école primaire et au-delà dans les trois pays. Le Ghana obtient les meilleurs résultats d'achèvement chez les filles (et le plus petit fossé entre les sexes). Pourtant, les données indiquent clairement que, en dépit de l'élargissement de l'accès, beaucoup de filles n'achèvent pas le cycle primaire, surtout par rapport aux garçons, et ce, dans les trois pays. Les taux d'achèvement des filles sont particulièrement préoccupants au Mozambique, et mettent en évidence l'élargissement du fossé entre les sexes à chaque niveau de la scolarité. Dans le secondaire, ce fossé se creuse encore, et à peine plus de la moitié des filles sont scolarisées dans un établissement secondaire au Ghana et au Kenya, moins d'une sur cinq au Mozambique.

Tableau 5 : Indicateurs nationaux de l'éducation 2008

	Moz ¹	Ghana ²	Kenya ³
Taux d'achèvement des filles en primaire (rapport initial)	65 (EP1⁴) 39 (EP2⁵)	83	76
IPS du taux d'achèvement des filles en primaire (rapport initial)	0.81 (EP1⁴) 0.75 (EP2⁵)	0.93	0.88
National – TNS des filles en secondaire (RMS 2011)	18	52	56
National – IPS du TNS des filles en secondaire (RMS)	0.75	0.89	0.92

1 Ministère de l'Éducation et de la Culture 2010, cité dans Université Eduardo Mondlane 2011

2 EMIS 2001-2009 (GES), cité dans GNECC 2011

3 Ministère de l'Éducation 2008, cité dans Own & Associates 2011

4 EP1 = 1^{re} à 5^e année de primaire

5 EP2 = 6^e et 7^e année de primaire

Ces disparités entre les sexes soulèvent des questions sur la notion de genre dans l'environnement scolaire ainsi que sur les obstacles économiques et les barrières liées au genre en dehors du milieu scolaire qui sont susceptibles d'influencer la scolarité des filles. C'est particulièrement important au début de l'adolescence, avec l'émergence des perspectives de mariage précoce, de grossesse et de maternité. Les relations sexuelles consenties, contraintes ou forcées aboutissent souvent à des grossesses, et malheureusement à la fin des études pour les filles. Au Mozambique par exemple, les écolières enceintes doivent suivre des cours du soir, et donc se rendre de nuit dans une

autre école plus lointaine, ce qui augmente à la fois leur vulnérabilité et les coûts. Des raisons valables de choisir d'abandonner la scolarité. Le Tableau 6 montre que les filles mozambicaines démarrent leur vie sexuelle plus tôt, sont plus vulnérables au VIH, se marient plus jeunes et ont des enfants plus tôt que leurs camarades ghanéennes ou kenyanes. Il faut rester prudent avant de tirer des conclusions à partir des chiffres nationaux car il existe de vastes disparités entre les régions des trois pays. Dans la prochaine section, nous étudierons de façon approfondie les districts de l'étude pour établir les différences avec l'environnement national.

Tableau 6 : Indicateurs nationaux de sexualité, fertilité et violence

	Ghana	Kenya	Mozambique
Pourcentage de femmes de 19 ans enceintes ou mères	28.9	36.2	65.2
Âge moyen au premier mariage	19.8	20.0	17.5 (20-49 ans)
Âge moyen aux premières relations sexuelles (20-49 ans)	18.4	18.2	16.1
Âge moyen à la première naissance (25-49 ans)	20.7	19.8	18.9 (20-49 ans)
Prévalence du VIH (15-24 ans) (UNAIDS 2010)	1.3	4.1	8.6

* Sauf mention contraire, tous les indicateurs portent sur des femmes de 15 à 49 ans (Sources : EDS Ghana 2008 ; Kenya 2008-09 ; Mozambique 2003).

Les trois pays ont signé les principaux pactes mondiaux et régionaux, y compris la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme et les chartes africaines relatives aux droits des femmes et aux droits et au bien-être de l'enfant. Les lois et les politiques concernant les enfants, l'éducation et la violence à l'égard des femmes et des enfants ont été étendues et renforcées au cours des dernières années, et dans chacun des trois pays, un service gouvernemental spécial est dédié aux femmes et aux enfants. Mais les femmes continuent à être sous-représentées au Parlement, et occupent moins de 10 % des sièges au Kenya et au Ghana. Au Mozambique par contre, les femmes sont presque 40 % au Parlement, davantage que dans la plupart des pays industrialisés. Mais cela ne signifie pas obligatoirement que la situation des femmes s'est améliorée (cf. Tinker 2004).

Depuis 2000, il existe des politiques sur le genre dans les trois pays (2001 au Ghana, 2006 au Mozambique, 2007 au Kenya). Une loi protégeant les enfants est en vigueur au Ghana et au Kenya (et doit encore être ratifiée au Mozambique). Dans ce dernier pays, il existe un plan d'action national pour les enfants et une loi sur la famille. Les trois pays ont récemment adopté des lois sur la violence domestique et les agressions sexuelles (2006 au Kenya, 2007 au Ghana et 2009 au Mozambique). Toutes ces dispositions légales visent à protéger les enfants et les femmes de la violence. Elles proscrivent le viol et les sévices sexuels, les MGF et les mariages d'enfants.

Mais l'examen des lois et des politiques met en lumière une absence inquiétante de clarté dans leur formulation. Au Kenya par exemple, la loi n'indique pas quelle sentence s'applique aux auteurs de mutilations génitales féminines (MGF). Au Ghana, la législation dispersée doit être regroupée au sein d'une loi unique de protection des enfants contre la violence. Les différents cadres législatifs et politiques manquent souvent de cohérence. Pour preuve, il existe dans les trois pays des lois et des sanctions légales punissant le viol et l'agression des moins de 18 ans, mais le code de conduite national des enseignants, s'il désapprouve les relations sexuelles entre enseignants et élèves, n'établit aucun lien avec les cadres légaux, ne mentionne aucune sanction ni ne suggère des mesures punitives possibles telles que la mutation des enseignants vers d'autres établissements ou leur suspension. Ce manque de précision et de cohérence ne permet pas aux autorités de l'éducation des districts de prendre des mesures déterminantes.

Les stratégies de soutien des droits à l'éducation des filles enceintes et des jeunes mères varient selon le

pays. Le Ghana n'a aucune stratégie à ce propos. Au Mozambique, les filles doivent quitter le cursus normal pour suivre des cours du soir, souvent loin de chez elles, avec des risques pour leur sécurité. Au Kenya, une stratégie a été établie mais sa mise en œuvre est très inégale, ses recommandations ne sont pas transmises aux écoles, et la plupart des communautés ignorent son existence (Wanyama and Simatwa 2011).

La législation relative aux châtiments corporels est différente dans les trois pays. Au Kenya, ils sont illégaux à la maison comme à l'école, en vertu de l'Article 29 de la Constitution (2010). Au Mozambique, ils sont légaux à la maison, mais le plan national d'action et une directive gouvernementale mettent en garde les enseignants contre de telles pratiques, bien qu'il n'existe aucune protection légale explicite. Au Ghana, les châtiments corporels ne sont pas punis par la loi, ni à la maison ni à l'école.

Malgré les progrès politiques concernant les droits des enfants et le genre, les trois pays partagent la même carence de politiques axées sur la violence à l'école et de tentatives d'harmoniser les cadres existants ou d'en créer de nouveaux pour corriger les lacunes et les incohérences.

3.3 Inégalités de genre et pauvreté : continuité et changement au niveau local

Wenje, le site du projet au Kenya, appartient au district de Tana River dans la province de Coast. C'est une communauté isolée située à l'est du Kenya, près de la frontière somalienne. La population est composée de Wardei, un groupe pastoral, et de Pokomos, plutôt tournés vers l'agriculture. Les habitants de Wenje sont musulmans et chrétiens. Nanumba, le site du projet au Ghana, partage certaines caractéristiques avec Wenje. La zone de Nanumba (un seul district dans le passé aujourd'hui divisé entre Nanumba Nord et Nanumba Sud) entoure la ville de Bimbilla, dans une région reculée au nord du Ghana, où la pauvreté est grande et les fossés entre les sexes plus larges que dans le sud du pays : 76 % de la population vit sous le seuil moyen de pauvreté (EDS 2008), et l'IPS dans les écoles primaires est de 0,81 par rapport à une moyenne nationale de 0,92 (GSS 2009). Les habitants de la région de Nanumba sont de confession chrétienne et musulmane. Manhiça diffère des autres sites ; c'est une zone rurale fortement peuplée (on parle parfois de zone périurbaine) sise autour de la principale route nationale qui relie le nord du pays à Maputo, à une centaine de kilomètres de la capitale. L'agriculture constitue la principale source



PHOTO: JANE HAHN/ACTIONAID

de revenus, mais elle coexiste avec quelques autres formes de travail, par exemple une usine sucrière dans les environs proches, et beaucoup de beaucoup de jeunes et d'hommes partent vers l'Afrique du Sud voisine pour travailler. Cette communauté est moins repliée sur elle-même, plus mobile et avec plus d'interactions avec l'extérieur. Ceci s'accompagne d'une prévalence élevée du VIH : un quart des femmes consultant les centres prénataux sont séropositives (EDS 2008). Les habitants de Manhiça pratiquent des formes de chrétienté et d'animisme.

Malgré ces différences, les trois districts partagent une pauvreté élevée et un accès aux services insuffisant. Plus de la moitié de la population adulte des trois sites du projet est illettrée, et même dans la région plus urbanisée et plus accessible de Manhiça, 88 % des foyers ne disposent ni d'eau courante ni d'électricité (UNICEF 2009).

La pauvreté et les inégalités sociales accentuent les disparités entre les sexes pour l'accès à la scolarité (Lewis and Lockheed, 2007; UNESCO 2009; Unterhalter, North and Parkes 2010). Au Mozambique par exemple, les filles plus fortunées ont presque trois fois plus de chances d'arriver à la fin de la 6e année que les filles pauvres (Fimer 2008). La pauvreté affecte considérablement la vie des filles qui vivent dans ces environnements. Les conditions socioéconomiques

influent sur leur accès à l'école et leurs expériences de multiples formes de violence. Leurs difficultés sont encore aggravées à certaines périodes, pendant les épisodes de sécheresse au Kenya ou à cause des suites d'un conflit ethnique au Ghana : « les parents ne se sont pas totalement remis financièrement du conflit Nanumba-Konkomba, qui a démarré ici » (Focus group de mères, Ghana). Pendant ces périodes, de fortes pressions pèsent sur les familles et les filles en souffrent tout particulièrement, avec parfois plus de responsabilités au foyer pendant que les parents s'efforcent de gagner leur vie, ou des mariages obligés pour améliorer les revenus grâce à la dot.

La division sexuelle du travail est profondément enracinée dans les trois régions, et s'inscrit dans des conditions socioéconomiques obligeant les enfants à travailler pour aider la famille. Partout, les filles sont chargées des travaux domestiques : nettoyer, aller chercher le bois et l'eau, cuisiner et s'occuper des plus jeunes. Elles travaillent sur le marché et à la ferme, bien que les travaux agricoles et en dehors du foyer soient plus souvent attribués aux garçons. Certains parents ont évoqué la division du travail comme quelque chose de naturel, puisque la force physique des garçons les destine tout naturellement aux travaux de construction, par exemple. Quelques-uns reconnaissent malgré tout que la division du travail est inéquitable.

« Chez nous, traditionnellement, ce sont les filles qui préparent à manger, mettent la table, vont chercher l'eau, font la vaisselle et la lessive, et ramènent le bois à brûler. Les garçons s'occupent des animaux et travaillent à la ferme. Les filles doivent travailler davantage pour se préparer à leur vie maritale future. »

(Focus group de pères, Ghana).

Parfois les filles sont privées d'éducation et de protection parce qu'elles doivent quitter la maison familiale pour aller vivre chez des parents distants ou se marier. Au Ghana, par exemple, des filles et des parents se sont plaints de la dureté de la tradition qui consiste à envoyer les filles vivre chez leur tante :

« Beaucoup de filles habitent chez leur tante où elles doivent s'occuper de la plupart des tâches domestiques. Les tantes prétendent que ce n'est pas de leur responsabilité de s'occuper de scolariser les enfants de leurs frères ou sœurs ».

(Focus group de pères, Ghana)

Au Ghana, on nous a souvent parlé de filles qui quittaient l'école pour partir gagner de l'argent dans les villes du sud du pays en travaillant comme porteuses de rue (« kayayo »), une situation propice aux mauvais traitements et à l'exploitation. Dans la communauté de pasteurs du Kenya, les filles sont défavorisées d'une autre manière : la tradition établit que les filles ne peuvent pas être séparées de leur famille, et tandis que les garçons peuvent habiter chez des membres de la famille et continuer à aller à l'école, les filles doivent accompagner leurs parents en quête de pâturages.

(Focus group de pères, Kenya)

Les mariages précoces sont monnaie courante dans les trois pays. Les opinions des parents sur cette pratique varient. Certains parents au Kenya expliquent que les mariages forcés se déroulent en cachette, connus seulement des parents et des dirigeants de la communauté, et constituent un moyen pour les parents de recevoir une dot. Un groupe de mères kenyanes a affirmé que le manque d'éducation des filles était la conséquence de la religion tout en accusant la vie moderne d'encourager la promiscuité, et par là le VIH/sida. Les responsables de la santé du district au Ghana et au Mozambique ont mentionné des niveaux élevés de grossesse chez les adolescentes. Au Ghana, ils ont raconté que les écolières enceintes avaient le choix entre abandonner leurs études ou pratiquer des avortements illégaux et dangereux.

3.4 Déconnexion et perturbations : un coût pour les filles

Les communautés étudiées ici semblent souvent très éloignées des décisions prises au niveau du gouvernement (Unterhalter et al 2011). La résolution des disparités socioéconomiques et de genre représente un immense défi, mais des efforts ont été entrepris pour faire évoluer les choses au plan local. Chacun des trois pays a élaboré des plans pour mettre en œuvre au niveau local des mesures de protection des filles contre la violence. Au Mozambique par exemple, des bureaux locaux accueillent les victimes de violences domestiques, il y a des bureaux de conseil pour les filles dans les commissariats et les hôpitaux, et des services spéciaux dans les écoles ; des unités spécialisées dans la violence domestique ont été établies au Ghana, et au Kenya on trouve des services d'accueil spéciaux dans les bureaux de police ainsi que des unités de soutien aux victimes. Mais ces plans sont mis en œuvre de façon inégale et inadéquate. Au Kenya, la concentration des services de protection légale dans les zones urbaines est préoccupante, et les organismes chargés de faire respecter la loi au niveau local manquent de volonté politique pour appliquer la législation. Au Ghana, les structures et les capacités de mise en œuvre de la législation sont médiocres. Les victimes de violences domestiques doivent payer les examens médicaux, et dans certaines régions, le Comité de l'enfant destiné à protéger les enfants ne s'est réuni qu'une fois en trois ans depuis sa création. Globalement, même si les trois pays ont avancé sur le sujet, le manque de ressources et de formation entrave le développement de structures efficaces de mise en œuvre au niveau local. L'application des réformes législatives, éducatives et sociales au niveau local est inégale. Les conséquences de cet état de fait pour les filles sont étudiées dans la suite de ce rapport.

4. Violence : formes et significations



PHOTO: ASMARA FIGUE/ACTIONAID

4.1 Introduction

Cette section expose les résultats des données collectées dans cette étude sur les formes de violence vécues par les filles et les garçons dans les trois sites du projet, et traite des questions de recherche suivantes :

Quelles formes de violence subissent les filles à l'école, au foyer et dans les communautés ? Comment se situent-elles dans les interactions et les relations quotidiennes des filles ? Quels sont leurs liens avec le contexte politique, social et économique ?

Dans les trois sites, les châtiments corporels restent très courants à la maison comme à l'école, et, en dépit des récentes évolutions sur le plan légal, cette forme de violence physique reste considérée comme quelque chose de normal par les filles et les garçons. Les trois pays présentent des tendances divergentes qui toutes indiquent à la fois une continuité et un changement dans les attitudes et les pratiques en réponse aux évolutions législatives et politiques. Elles posent la question de savoir comment appliquer les lois interdisant les châtiments corporels. L'étude a montré aussi les liens entre la violence sexuelle et les inégalités de genre. Les filles sont supposées s'abstenir de toute activité sexuelle, mais le harcèlement sexuel sous forme de remarques sexuelles non désirées ou d'attouchements est monnaie courante. Les filles sont vues à la fois comme victimes et responsables des violences qu'elles subissent.

4.2 Enfances violentes

En général, nos données indiquent que la violence est omniprésente dans les zones du projet au Ghana comme au Kenya et au Mozambique, et une large majorité de filles ont rapporté avoir subi une forme quelconque de violence au cours des douze derniers mois. Comme l'illustre la Figure 2, c'est dans le site du Kenya que la violence est la plus élevée, avec 85,7 % de filles indiquant avoir été victimes d'une forme de violence pendant la période concernée. Presque autant de filles du Ghana (81,5 %) font état de violences subies, alors qu'au Mozambique elles sont moins nombreuses (66,2 %). Ces tendances générales sont étroitement associées aux tendances de la violence physique envers les filles dans les trois pays, puisqu'il s'agit des formes les plus courantes de violence ; ainsi, le taux moindre de violence au Mozambique s'explique peut-être par le fait que moins de filles ont rapporté avoir été battues. La violence sexuelle a fait l'objet de signalements plus rares dans cette étude, mais a malgré tout été rapportée par une minorité significative de filles (entre deux et trois sur dix). Les tendances sont similaires dans les trois pays, avec une légère différence en faveur du Ghana. Par contre, on constate de grandes variations dans les cas de violence psychologique rapportés. Si entre un tiers et la moitié des filles au Mozambique et au Kenya ont déclaré avoir été insultées, elles étaient plus de neuf sur dix au Ghana. Les menaces à l'encontre des filles sont également beaucoup plus courantes au Ghana.

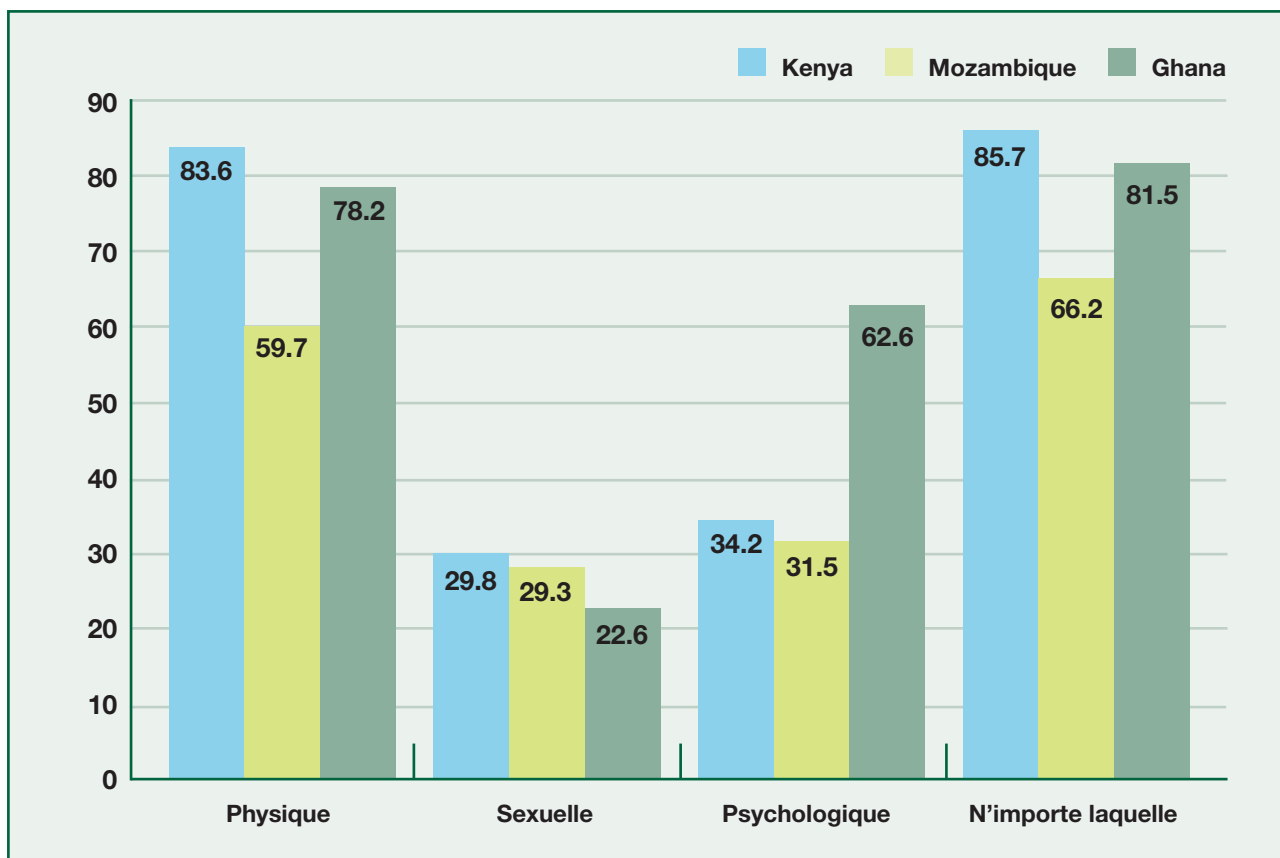


Figure 2 : Proportion de filles ayant subi des violences au cours des douze derniers mois

Lors des entretiens qualitatifs, à la question des violences de toutes sortes dont elles avaient été victimes, les filles des trois pays ont répondu très différemment. Au Ghana, presque toutes les filles n'ont évoqué que des châtimements corporels au cours des entretiens individuels. Dans les discussions des focus groups, cependant, la plupart des groupes ont affirmé que la violence sexuelle sous forme d'attouchements, de viols et d'autres agressions, était courante. Pendant les entretiens individuels au Mozambique, les filles ont aussi parlé en priorité des châtimements corporels, mais nous avons relevé que beaucoup de filles n'ont pas souhaité répondre à ces questions. Là aussi, les focus groups ont parfois mentionné la violence sexuelle à l'école. Pendant ce temps, au Kenya, dans les entretiens individuels et dans les focus groups, la majorité des filles, même dans la tranche d'âge inférieure, ont parlé de violences sexuelles, généralement commises par les garçons à l'école. Les réponses des trois pays semblent indiquer que les filles du Kenya sont peut-être plus aptes à s'exprimer sur la violence, ou plus conscientes et capables de formuler et critiquer la violence qu'elles subissent que leurs camarades au Mozambique, beaucoup plus silencieuses devant toutes les formes de violence.

Les contrastes entre les données quantitatives et

qualitatives peuvent s'expliquer par plusieurs raisons. La non-reconnaissance fréquente de la violence, sujet souvent considéré comme privé et tabou, entraîne sans doute une sous-évaluation des cas. Les focus groups peuvent être plus propices au partage d'expériences, mais peuvent aussi préférer éviter de discuter de rumeurs de violences qui n'ont pas directement touché les filles du groupe. C'est pourquoi seuls les actes les plus graves, connus par l'ensemble de la communauté, sont officiellement reconnus. Il est aussi plus facile pour les filles de parler des expériences des autres plutôt que d'évoquer leur propre cas, s'agissant de sujets sensibles et susceptibles de provoquer de la douleur, de l'embarras ou de la honte. Nous pensons que les filles interrogées dans le cadre de cette étude n'ont pas rapporté l'intégralité de leurs expériences. De futures études plus longues, où les chercheurs passeront plus de temps avec les filles dans les communautés, permettront peut-être d'avoir une vision plus complète de la situation.

Les chercheurs se sont efforcés de poser des questions très précises sur la violence afin d'obtenir des réponses les plus cohérentes possible et d'éviter une mauvaise interprétation des termes par les personnes interrogées. Les différentes formes de violence étudiées (physique, sexuelle et psychologique) sont décrites plus bas

Violence

(Tableau 7). Les enfants ont été invités à nommer d'autres formes de violence ne ressortant pas des catégories indiquées, mais le faible nombre de réponses reçues ne permettait pas d'établir de comparaison. Les Figures 3, 4 et 5 illustrent la proportion de filles et de garçons qui ont rapporté dans cette étude avoir été victimes de ces formes de violence. Ces graphiques indiquent que les coups de fouet/bâton sont très répandus et constituent la forme de violence la plus commune dans les trois pays, bien qu'un peu moins rapportée au Mozambique. Les corrections sont également rapportées très fréquemment dans les trois pays. Les chiffres sont particulièrement élevés au Ghana, et plus faibles au Mozambique. Se mettre à genoux est une autre forme de punition très

courante au Ghana. Ces résultats démontrent que les filles et les garçons subissent de multiples formes de violence physique. Les graphiques indiquent à nouveau que la plupart des formes de violence sont davantage rapportées par les filles du Kenya que des deux autres pays, avec 10 % de filles indiquant avoir été violées, et 10 % avoir eu des relations sexuelles en échange de biens matériels. Les filles du Ghana, elles, sont particulièrement vulnérables aux diverses formes de violence psychologique. Globalement, les filles sont davantage victimes de violences sexuelles et les garçons de violences physiques. Mais finalement, les différences entre les sexes ne sont pas si marquées.

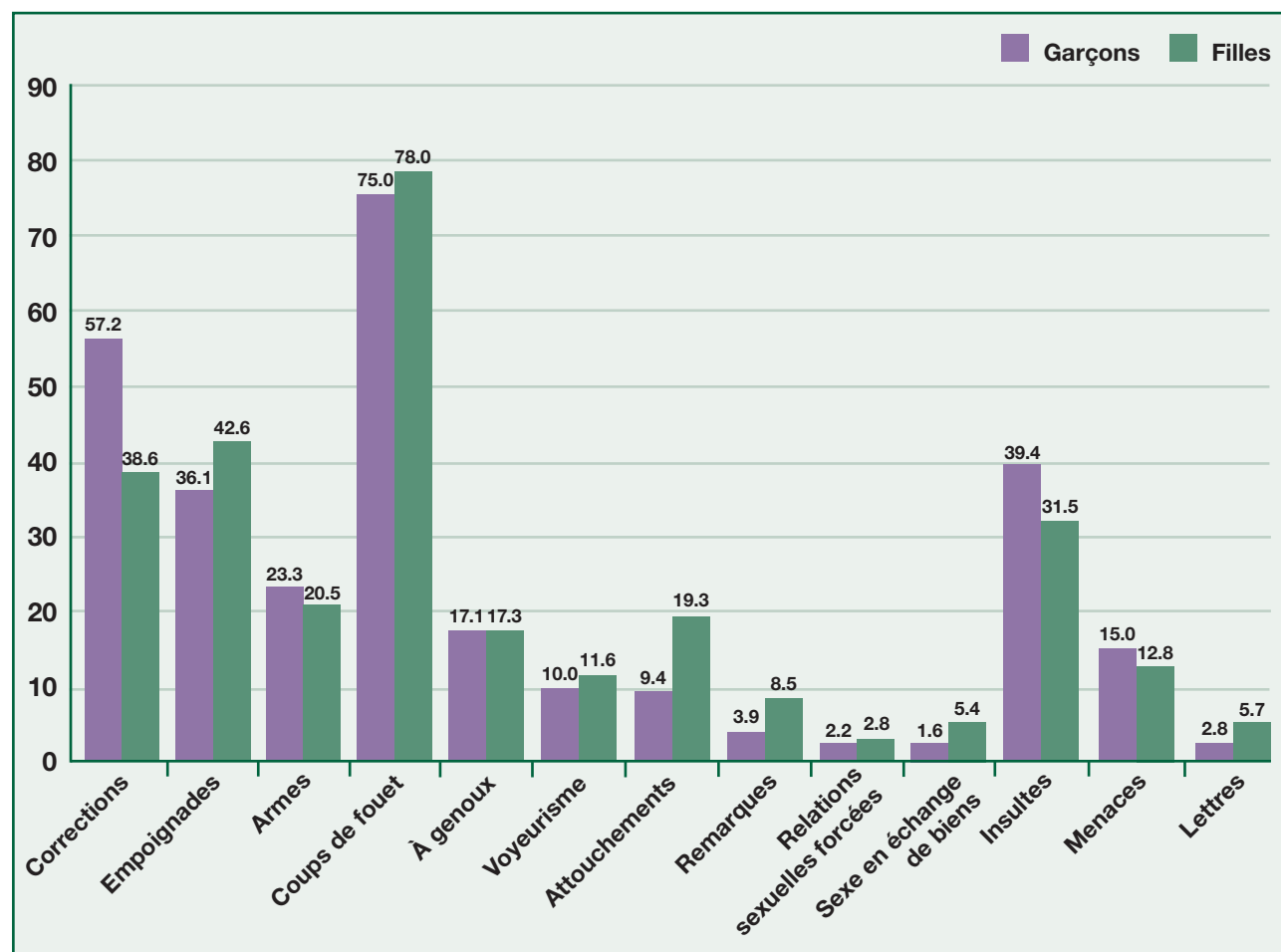


Figure 3 : Proportion d'élèves ayant déclaré avoir subi des violences, Mozambique

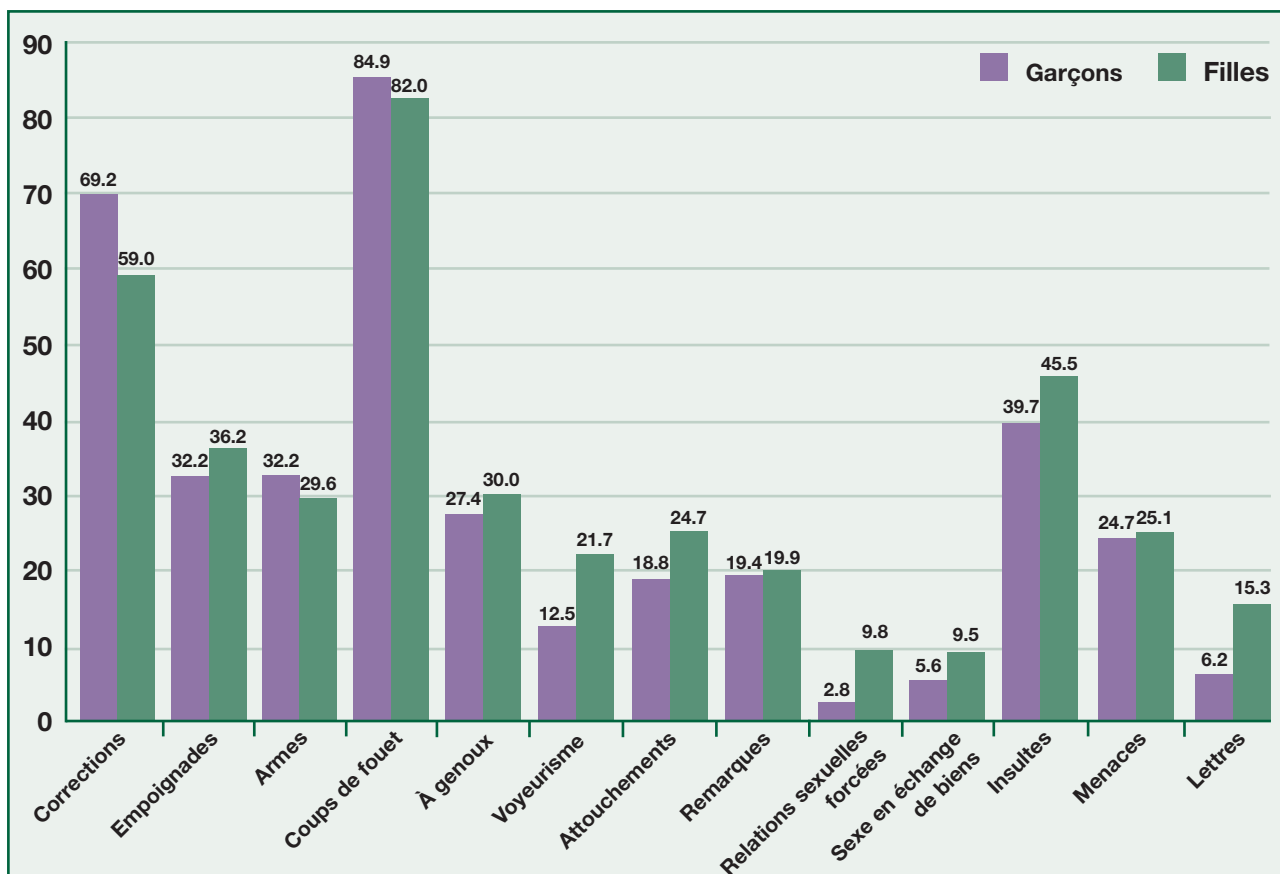


Figure 4 : Proportion d'élèves ayant déclaré avoir subi des violences, Kenya

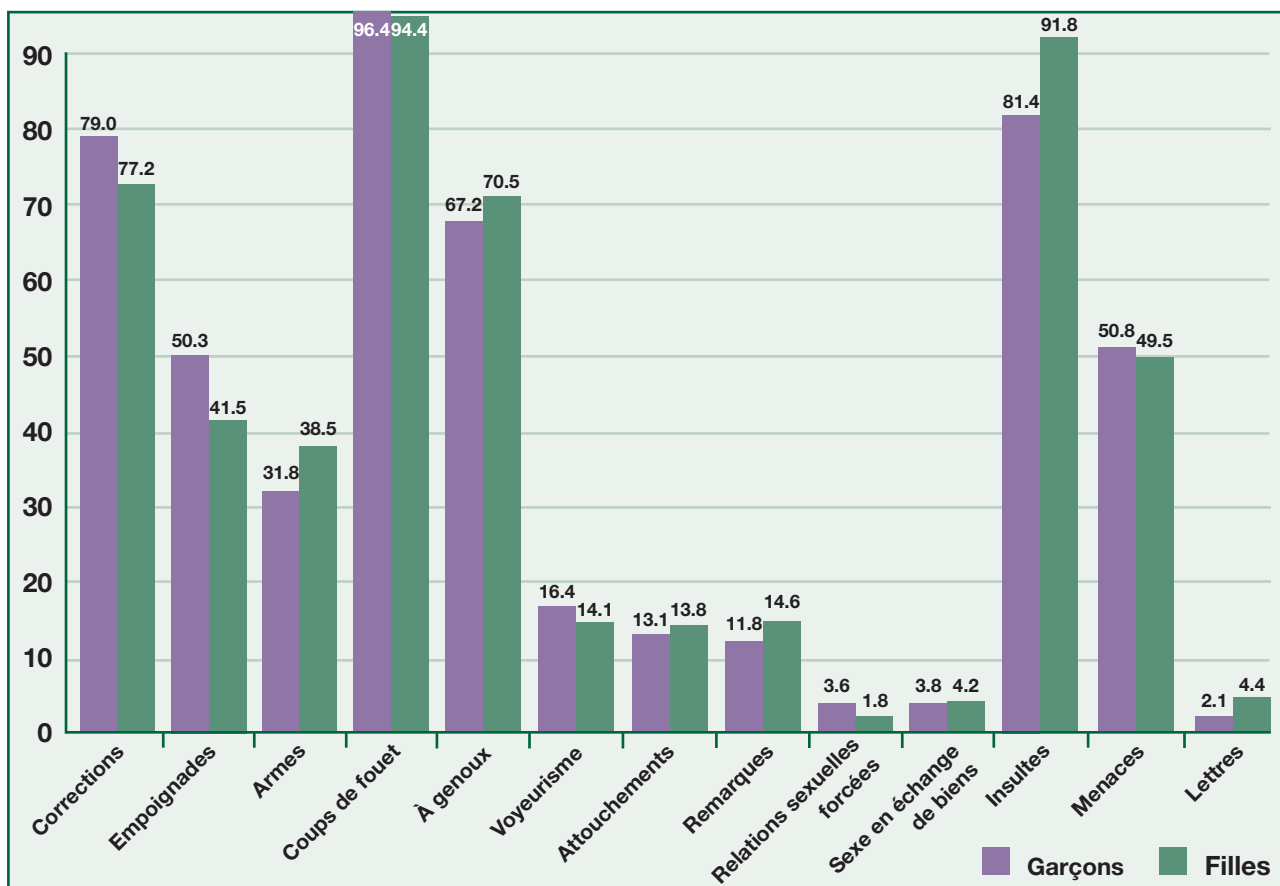


Figure 5 : Proportion d'élèves ayant déclaré avoir subi des violences, Ghana

Violence

Le Tableau 7 ci-dessous récapitule les formes de violence révélées par les données recueillies pour l'étude. Les raisons pouvant expliquer ces formes de violence seront étudiées plus loin.

Tableau 7 : Présentation transnationale des formes de violence

Intitulé	Précisions apportées pendant l'entretien	Comparaison entre les pays et entre les sexes des tendances des formes de violence rapportées
Corrections	Corrections ou bagarres (coups de poing, coups de pied, gifles)	Beaucoup plus faible au Mozambique et très élevé au Ghana. Plus fréquent chez les garçons dans les trois pays. Moins de différences entre filles et garçons au Ghana. Pas de tendance claire par âge
Empoignades	Empoignades (tirer les cheveux, pincer, tourner les lobes de l'oreille)	Semblable dans tous les pays Peu de différences entre les sexes
Armes	Usage d'armes (bâtons, pierres, couteaux)	Très semblable au Ghana et au Kenya, plus faible au Mozambique. Peu de différences entre les sexes
Coups de fouet	Coups de fouet ou de bâton	Entre 75 et 95 % dans les trois pays ; un peu plus faible au Mozambique
À genoux	Être obligé de rester à genoux/accroupi pendant un très long moment	Très élevé au Ghana, près de 7/10. Environ 3/10 au Kenya et moins de 2/10 au Mozambique.
Voyeurisme	Voyeurisme (toilettes, miroirs, sous les bureaux)	Taux similaires pour les garçons des trois pays Mais deux fois plus élevé au Kenya qu'au Ghana et au Mozambique pour les filles
Attouchements	Attouchements sur les seins, les fesses ou d'autres parties intimes	Kenya 25 % ; Mozambique 19 % ; Ghana 11 % chez les filles Garçons – taux similaires dans les trois pays
Remarques	Remarques à caractère sexuel	Beaucoup plus élevé à la fois chez les garçons et les filles au Kenya, suivi du Ghana puis du Mozambique Différence plus marquée entre les sexes (plus de filles) au Kenya
Relations sexuelles forcées	Relations sexuelles forcées/non souhaitées	Plus faible au Mozambique et au Ghana pour les filles (2-3 %) contre 10 % au Kenya
Sexe en échange de biens	Rapports sexuels forcés/contraints en échange de nourriture, de cadeaux, de bonnes notes ou d'argent	Plus élevé chez les filles au Kenya (10 %)
Insultes	Insultes, sobriquets, cris	Plus de deux fois plus élevé au Ghana (filles 80 %, garçons 90 %) qu'au Kenya et au Mozambique. Légèrement plus élevé chez les garçons que les filles
Menaces	Menaces, intimidations, peur d'être battu ou puni	Deux fois plus élevé au Ghana – mêmes tendances que les insultes, mais un peu plus faibles
Lettres	lettres indésirables ou menaçantes	Faible. Plus fréquent chez les filles que les garçons. Taux le plus élevé au Kenya, suivi du Mozambique puis du Ghana

Ces résultats présentent des similarités avec d'autres études sur la violence en Afrique subsaharienne. Une étude d'USAID au Malawi, par exemple, a constaté un niveau élevé de violence physique, même si les châtiments corporels semblaient légèrement moins fréquents que dans nos résultats (USAID 2007). Fait intéressant, cette étude avait découvert que les garçons étaient affectés de façon disproportionnée par les violences physiques et psychologiques, tandis que nos recherches indiquent que, si certaines formes de violence physique touchent un peu plus les garçons, les taux sont globalement élevés pour les deux sexes. Les filles et les garçons du Malawi sont victimes de violences sexuelles, comme dans notre étude, et les filles déclarent avoir subi davantage d'attouchements et d'actes de voyeurisme. La même divergence entre les données qualitatives et quantitatives a été constatée au Malawi et dans notre étude, avec davantage de cas de violence sexuelle rapportés dans les focus groups.

Les formes de violence rapportées par les filles et les garçons diffèrent quelque peu selon l'âge. Il semble qu'au Kenya, les filles et les garçons plus âgés sont moins souvent victimes de violences physiques. Au Mozambique au contraire, la tranche d'âge supérieure (surtout les filles) semble plus touchée. Au Ghana, aucune tendance claire ne se dessine. Dans les trois pays, la violence sexuelle tend à être davantage

signalée par les filles les plus âgées qui atteignent la maturité sexuelle, notamment les attouchements, les remarques sexuelles ou les relations sexuelles forcées ou contraintes en échange de biens matériels. Au Ghana, c'est vrai pour toutes les formes de violence sexuelle. Un nombre substantiel de filles âgées de 8 à 10 ans ont déclaré avoir subi des attouchements et des actes de voyeurisme : 7-11 % des filles au Ghana et au Mozambique. Au Kenya, 24 % des filles les plus jeunes ont rapporté des cas de voyeurisme et 16 % des attouchements, et au Kenya, la plupart des filles de cette tranche d'âge ont été victimes de voyeurisme. Les violences psychologiques semblent aussi s'élever avec l'âge dans les trois pays. Cela s'explique peut-être en partie par le fait que les enseignants et les parents exercent moins de violences physiques au profit de formes plus verbales de punitions au fur et à mesure que les filles grandissent.

Les filles ont été invitées à relater où s'étaient déroulés les derniers incidents violents dont elles avaient été victimes au cours des douze derniers mois. Le Tableau 8 ci-dessous montre que, dans les trois pays, ces violences se sont plutôt exercées à la maison ou dans la communauté que dans le milieu scolaire. Cette différence est la plus marquée au Ghana, alors qu'au Kenya, il semble que les violences se déroulent pratiquement autant à l'école qu'en dehors du milieu scolaire.

Tableau 8 : Localisation des actes de violence envers les filles

Pourcentage de filles ayant subi des violences dans les 12 derniers mois, par localisation	Mozambique	Ghana	Kenya
À l'école	24	28	34
À la maison ou dans la communauté	33	49	39

Les résultats ont montré que ce n'est pas uniquement le type de violence, mais aussi l'auteur et le but de l'acte violent qui déterminent la façon dont celui-ci est perpétré et compris et la réaction qui s'ensuit. Ces thèmes vont être examinés en détail dans les sections qui suivent.

4.3 Châtiments corporels à l'école : des pratiques persistantes dans un contexte politique en évolution

Girls named male teachers as the most frequent
Selon les filles, ce sont les enseignants hommes qui leur administrent le plus fréquemment des châtiments corporels dans les trois sites du projet, et dans environ

deux cas sur trois au Ghana et au Mozambique, des enseignants masculins sont accusés d'avoir fouetté à la fois des garçons et des filles. Les femmes enseignantes semblent beaucoup moins portées sur l'usage du fouet, notamment au Ghana où moins d'un cas sur vingt est le fait d'une enseignante. L'explication réside peut-être dans la faible proportion de femmes dans l'enseignement, et sans doute aussi dans les stéréotypes de genre concernant les châtiments corporels à l'école. Au Kenya pourtant, les femmes comme les hommes enseignants sont impliquées dans cette forme de violence. Selon certaines études, les châtiments corporels infligés aux garçons sont à la fois plus fréquents et plus sévères (USAID 2007; Jones, Moore and Villar-Marquez 2008). Dans nos études, les

Violence

filles comme les garçons ont déclaré subir ce genre de punition, et dans les entretiens qualitatifs, beaucoup d'enfants ont affirmé que les punitions étaient les mêmes pour tous. Au Kenya et au Mozambique, ces punitions incluaient des coups ou des corvées comme d'aller chercher l'eau, nettoyer les toilettes ou couper des arbres. Les enfants ont parfois déclaré que les corvées étaient réparties en fonction du sexe, avec par exemple les garçons chargés de creuser le sol tandis que les filles s'occupaient de la corvée d'eau. Au Ghana, les filles et les garçons ont évoqué des coups de bâtons, de longues périodes à genoux et des travaux de désherbage. Dans aucun des pays, il n'est apparu que les punitions à l'école étaient nettement moins dures pour les filles.

Il est frappant de constater qu'au Kenya, où les châtiments corporels sont illégaux, et au Mozambique où il existe des codes de conduite bannissant les châtiments corporels, l'adhésion semble bien plus faible parmi les enseignants et les élèves qu'au Ghana, où aucune loi ou code sur les châtiments corporels n'est en vigueur. Plus étonnant encore, des actes de violence ont été rapportés par des chefs d'établissements. Dans les treize écoles de l'étude au Ghana, plus de 5 000 actes de violence (incluant toutes les formes de violence physique, sexuelle et psychologique) ont été signalés l'an dernier, avec beaucoup de cas de coups de fouet (voir Tableau 9 ci-dessous). Au Kenya et surtout au Mozambique, les chefs d'établissements sont restés muets en général, dénonçant pour la plupart seulement un ou deux incidents violents, généralement

entre les élèves, sans jamais impliquer les enseignants dans une forme quelconque de violence. Cette énorme différence peut être due à des interprétations légèrement différentes de la question posée. Au Ghana, les chefs d'établissements ne savaient pas combien de cas s'étaient produits car ils ne les comptabilisaient pas. Lorsque les chercheurs les ont invités à estimer le nombre d'incidents par semaine, les chiffres se sont multipliés en un an. Au Kenya et au Mozambique, seuls les cas signalés et enregistrés étaient considérés comme réels. Mais même en prenant ceci en compte, il semble que les chefs d'établissements ghanéens tendent davantage à signaler de nombreux actes de violence dans leurs écoles que leurs collègues kenyans ou mozambicains. Toutefois, la proportion de filles indiquant qu'elles avaient subi des coups de fouet n'est pas très différente dans les trois pays. Il semble donc que le statut légal des châtiments corporels infléchisse les attitudes et l'acceptation (ou du moins, décourage les enseignants de les défendre ouvertement) mais n'a qu'un très faible impact sur les pratiques. Peut-être que l'augmentation des effectifs dans les classes et des ratios élèves-enseignant a compliqué la tâche des enseignants et le contrôle des élèves (Jones et al 2008). Une étude au Mozambique a constaté que les enseignants avaient tendance intrinsèquement à associer les châtiments corporels aux progrès des élèves, persuadés qu'ils étaient nécessaires à leur apprentissage (VSO 2011). Il est possible que certains enseignants interrogés pendant l'étude aient préféré dire « ce qu'il convient » plutôt que d'exprimer leurs convictions réelles.

Tableau 9 : Élèves rapportant ou contestant les châtiments corporels

	Mozambique	Ghana	Kenya
Pourcentage de filles contestant les châtiments corporels	81	13	28
Pourcentage de garçons contestant les châtiments corporels	40	15	36
Pourcentage d'enseignants contestant les châtiments corporels	66	48	89
Nombre d'actes de violence envers les filles signalés à l'école	11	5739	43
Proportion de filles ayant déclaré avoir été fouettées	78	94	82

Si pour beaucoup d'enfants, les châtiments corporels à l'école semblent aller de soi comme une pratique normale, les informations qualitatives indiquent que nombre de filles et de garçons, surtout au Kenya, n'acceptent pas passivement ces pratiques disciplinaires, mais ont des opinions variées sur leur légitimité. Même lorsqu'ils considèrent que les punitions sont justifiées, les filles et les garçons fixent des limites à leur légitimité en tenant compte de l'autorité de l'auteur, de la sévérité de l'acte et du motif de la punition. Dans les trois pays, les enfants ont exprimé des points de vue similaires, en affirmant parfois que les châtiments corporels étaient nécessaires pour dissuader les actes répréhensibles ou en tant qu'outils d'apprentissage. Mais les filles comme les garçons ont également critiqué ces formes de punition, en suggérant qu'il serait plus efficace de parler aux enfants. Les déclarations de ces deux enfants kenyans illustrent ces différences de perspectives.

« Nous ne devrions être battus que lorsque nous faisons des erreurs ». (Fille 13 ans, Kenya).

« Nous ne devrions pas être battus lorsque nous faisons des erreurs. Les punitions ne font pas de bien. Il vaudrait mieux nous avertir et nous parler ». (Fille 9 ans, Kenya)

D'autres formes de punition comme les corvées, qui peuvent être considérées comme des violences psychologiques, ont été moins contestées, et les enfants les estiment souvent préférables aux coups. La violence psychologique sous forme d'insultes et de menaces semble plus fréquente à la maison et dans la communauté qu'à l'école, et les enfants ont rarement dénoncé les enseignants comme les principaux auteurs de violences psychologiques.

4.4 Violences sexuelles commises par des camarades d'école et des enseignants

La violence sexuelle semble plus fréquente en dehors de l'école dans les trois pays. S'il arrive que des attouchements ou des remarques sexuelles se

déroulent au sein de l'école, souvent du fait d'autres élèves, les relations sexuelles forcées ou en échange de biens ont presque toujours lieu à la maison ou dans la communauté. Les données quantitatives ont révélé un nombre surprenant d'attouchements sexuels de la part de personnes du même sexe. Ces cas ont été attribués au Ghana à un jeu consistant à chatouiller des zones sensibles du corps, en ajoutant parfois une connotation sexuelle pour les victimes les plus promptes à réagir, qualifiées de « mauvais » garçons ou de « vilaines » filles. Dans les entretiens qualitatifs, cependant, les incidents de violence sexuelle décrits par les filles concernaient toujours des garçons ou des hommes.

Plusieurs études ont attiré l'attention sur l'étendue des méfaits sexuels des enseignants, soulevant de graves inquiétudes sur la capacité du milieu scolaire à protéger les filles de la violence (Human Rights Watch 2001; Leach et al 2005; Jones et al 2008; Huber, 2007; Akpo 2008). Nos constatations, décrites dans le Tableau 10, indiquent que les enseignants étaient rarement identifiés par les filles comme les auteurs de violences sexuelles, du moins sur les sites du projet au Mozambique et au Ghana.

Tableau 10 : Proportion de filles ayant subi chaque type de violence et ayant identifié un enseignant comme l'auteur de l'incident le plus récent

	Voyeurisme	Attouchements	Remarques	Relations forcées sexuelles	Sexe en échange de biens
Kenya	27.8	21.0	12.1	3.1	3.1
Mozambique	2.4	0.0	0	0	0
Ghana	3.6	1.9	0	0	0

Les filles ont été invitées à nommer l'auteur de l'incident le plus récent dont elles avaient été victimes. Ainsi, le faible nombre d'enseignants mentionnés ne signifie pas que ces formes de violence ne se produisent jamais. Les filles se sont davantage plaintes de leurs enseignants au Kenya qu'au Ghana et au Mozambique ; c'est peut-être lié à une expression plus ouverte de la violence sexuelle, mais signale aussi que les filles sont plus exposées dans les écoles du projet au Kenya.

Toutefois, des violences sexuelles impliquant des enseignants ont été mentionnées dans les focus groups de filles scolarisées et non scolarisées dans les trois pays. Un groupe de filles de 14-17 ans du Mozambique a raconté que, comme punition, leur enseignant disait qu'elles devaient coucher avec lui. Et un groupe de filles non scolarisées du Kenya a expliqué :

« Les enseignants ont des rapports sexuels avec les filles, mais ils ne veulent pas que cela se sache. Ils envoient les filles accomplir des tâches personnelles pour eux à leur domicile ». (Filles non scolarisées, Kenya)

Les élèves et les enseignants ont été invités à s'exprimer sur la séduction des élèves par les enseignants. Le Tableau 11 révèle un fait surprenant : au Kenya, où, selon les données, les enseignants sont les plus susceptibles de commettre ces actes, le corps enseignant a tendance à vouloir licencier les auteurs de tels faits. Au Mozambique, les enfants et les enseignants, particulièrement les hommes, sont les moins prompts à vouloir licencier les enseignants qui séduisent des élèves. Ces réactions sont peut-être liées à des attitudes courantes au Mozambique, où les filles sont coupables de leurs activités sexuelles, ou résultent peut-être du

Violence

silence relatif des filles sur la question de la violence sexuelle. Peut-être que les filles du Mozambique sont moins à même de reconnaître la violence de ces actes et de les nommer ainsi.

Tableau 11 : Pourcentage de répondants estimant que des enseignants qui ont des relations sexuelles avec des élèves doivent être licenciés et interdits d'exercer le métier

	Mozambique	Ghana	Kenya
Enseignants	40	68	65
Enseignantes	52	60	73
Garçons	53	80	67
Filles	53	86	67

4.5 Genre et punitions à la maison

Les châtiments corporels au foyer sont une pratique courante dans les trois environnements, et sont souvent utilisés pour instiller une division sexuelle des tâches. Au Mozambique, certains parents semblaient comprendre que ces pratiques n'étaient pas approuvées par des organisations comme ActionAid, mais estimaient que les coups étaient nécessaires pour contrôler le comportement et l'éducation des enfants :

« Vous (les membres de l'équipe) êtes venus ici simplement parce que vous travaillez pour ActionAid. Mais vous savez bien que nous n'avons pas d'autre moyen d'améliorer la situation des filles à l'école et dans la communauté sans battre nos enfants. Si nous les frappons, ils peuvent se plaindre à la police et nous faire arrêter. Mais, trouvez-vous qu'il est raisonnable d'arrêter des parents parce qu'ils frappent leurs propres enfants ? »
(Focus group de pères, Mozambique)

Au Kenya, les parents ont expliqué que ces châtiments étaient administrés aux filles par les mères, et aux garçons par les pères. Un groupe de pères a semblé dire que les coups infligés aux garçons devaient être plus durs : « nous ne pouvons pas frapper les filles sur les fesses parce qu'elles sont faibles par nature. » Au Ghana, si la plupart des parents convenaient que le même genre de punitions devait être administré aux filles et aux garçons, deux groupes de pères ont estimé que les filles devaient être punies plus sévèrement, afin de les préparer à leurs vies d'adultes :

« La première fois qu'ils se conduisent mal, les garçons et les filles reçoivent un avertissement, mais s'ils persistent, nous les frappons. Mais la discipline est plus sévère pour les filles, pour les préparer au mariage et à la vie dans un autre foyer ; nous devons

les endurcir pour qu'elles soient capables de résister à toutes les difficultés qu'elles risquent de rencontrer dans leur futur foyer conjugal ».
(Focus group de pères, Ghana)

« La discipline plus sévère pour les filles est nécessaire car les femmes doivent être humbles ».
(Focus group de pères, Ghana)

Pourtant, les parents ne recourent pas tous à des châtiments corporels :

« Certains d'entre nous disciplinent leurs filles en leur parlant, mais certains préfèrent les battre, les insulter ou refuser de les nourrir ».
(Focus group de mères, Ghana)

Au Kenya et au Ghana, les parents ont admis qu'une forme de punition consistait à refuser de nourrir les enfants. Les insultes apparaissent courantes parmi les mères dans les trois pays, peut-être parce que si les pères ont plus de pouvoir à l'extérieur, ce sont les mères qui contrôlent l'espace privé du foyer, et utilisent des formes verbales de discipline.

Mais les parents ne sont pas les seuls membres de la communauté à infliger des châtiments corporels aux enfants. Au Ghana, les filles sont souvent envoyées chez des tantes pour y vivre et y travailler, et se sont plaintes de traitements particulièrement durs dans ces circonstances. Au Kenya, des filles non scolarisées ont regretté qu'après leur mariage, les coups de leurs parents soient remplacés par ceux de leur mari ou leurs beaux-parents. Tous ces résultats illustrent la manière dont la pauvreté et le genre influencent les pratiques punitives sur les trois sites du projet.

4.6 La violence sexuelle au foyer : tabous et silences, mariages forcés et MGF

Avec une vision de la famille comme quelque chose de privé et de sacré, il n'est pas étonnant que très peu de filles aient évoqué des violences sexuelles perpétrées par des membres de la famille. Pourtant, dans chacun des pays, quelques rares cas de relations sexuelles forcées ou en échange de biens impliquant des membres familiaux ont été mentionnés. Au Kenya, par exemple, les notes du chercheur sur le terrain après une réunion d'un focus group de filles scolarisées indiquent :

Des menaces de viol familial pèsent sur les filles quand les mères sont absentes du foyer, surtout de la part des hommes de la famille et des oncles. Une fille raconte : « Il surgit dans ma chambre la nuit et me dit que si je refuse d'avoir une relation sexuelle avec lui, il va me poignarder sans hésitation ». Une autre : « Parfois ils te mettent un bout de tissu sur la bouche pour t'empêcher de faire du bruit ». (Focus group de filles 14-17 ans, Kenya)

Les menaces et les craintes liées à ces actes, les risques personnels associés à la dénonciation et les tabous autour de l'inceste réduisent les filles au silence, et il est impossible de connaître la fréquence de tels incidents dans les communautés. Les participantes à l'étude ont parfois employé des euphémismes ou des allusions difficiles à interpréter en l'absence de détails supplémentaires, en disant par exemple qu'un garçon « s'est mal conduit avec moi » ou « a touché une fille ».

Les focus groups semblent avoir été les espaces les plus propices aux discussions des filles sur la violence à la maison, et dans ces groupes, les filles ont exprimé leur antipathie pour les mariages forcés ou intéressés. Un grand nombre de participantes dans les groupes de filles non scolarisées avaient abandonné leurs études suite à un mariage forcé. Au Ghana, les filles ont parlé d'insultes et de mariages forcés, avec des menaces de relations sexuelles contraintes et de coups en cas de refus. Un chef d'établissement ghanéen a mentionné une fille de 5e année qui avait été expulsée de l'école après avoir été mariée par ses frères en échange de biens contre sa volonté. Au Mozambique, un officiel de police a raconté que les parents obligeaient leurs filles à se marier pour obtenir de l'argent de leur gendre au travers du « lobolo » (le prix de la mariée). Un groupe de filles non scolarisées du Kenya a décidé de parler en secret avec l'équipe de recherche par crainte de représailles de leurs époux, et se sont plaintes de la violence au sein du foyer marital :

« L'une d'entre nous a dû divorcer de son mari parce qu'il la battait tous les jours alors qu'elle avait déjà trois enfants à 18 ans. Ils ont divorcé il y a deux mois en mars 2009. Les maris ne respectent pas leurs épouses car ils nous considèrent comme des enfants ; nous sommes insultées par nos conjoints. » (Focus group de filles non scolarisées, Kenya)

Cela prouve comment l'âge et le genre se combinent pour exacerber l'inégalité dans les relations de pouvoir au sein du couple.

Si la plupart des communautés de l'étude ne pratiquent pas de mutilations génitales féminines, le responsable santé a expliqué que dans l'une des communautés de pasteurs du Kenya, 80 % des filles subissaient des MGF autour de l'âge de 5 ans. Des filles non scolarisées appartenant à des groupes pastoraux ont vivement critiqué les mutilations génitales féminines (MGF) en évoquant les souffrances constantes pendant l'acte sexuel avec leur mari, la menstruation ou l'accouchement ainsi que la résistance au changement des personnes âgées de la communauté :

« Celles qui se font couper saignent beaucoup, parce qu'on vous donne seulement un liquide à base d'herbes à appliquer sur la plaie, et ça fait très mal. Nous ne trouvons pas que les MGF sont une bonne chose car elles sont douloureuses, et nous ne conseillons de telles pratiques à personne. » (Filles 11-13 ans, Kenya)

Les MGF et les mariages précoces sont parfois vus comme des moyens de protéger l'honneur et la chasteté des filles, mais dans cette étude, les filles étaient clairement opposées à de telles pratiques.

L'analyse des opinions parentales met à jour une tension entre tradition et modernité, avec des formes de violence et d'inégalité de genre infusant chaque approche. Les communautés les plus isolées et les groupes de pasteurs tendent à adhérer davantage aux pratiques traditionnelles et religieuses comme le mariage forcé et, au Kenya, les MGF. Au Mozambique et dans certaines communautés du Ghana et du Kenya plus ouvertes sur les médias, les parents s'interrogent sur les conséquences de la modernité sur leurs communautés et leurs enfants. Certains regrettent l'influence des vidéos pornographiques, se plaignent du manque de respect envers les personnes âgées et critiquent l'activité sexuelle des jeunes filles et garçons célibataires, en accusant les filles de favoriser la violence sexuelle, par exemple par leur façon de se vêtir. La violence est présente dans toutes les communautés,

Violence

mais la façon dont elle est comprise et gérée au sein des communautés dépend du contexte religieux, des traditions, de la modernité et des pressions économiques environnantes.

4.7 La violence au sein de la communauté : sur le chemin de l'école

Le trajet entre l'école et le domicile est souvent décrit comme dangereux. Au Mozambique, les filles ont indiqué que les routes n'étaient pas sûres, et au Ghana elles ont évoqué le risque d'agression sur le chemin du puits, surtout lorsqu'elles allaient aux toilettes, où des hommes pouvaient les attraper et les forcer à avoir des relations sexuelles. Au Kenya aussi, les filles ont mentionné le danger d'agression par des hommes et des garçons lorsqu'elles vont aux toilettes, et les risques d'agression sexuelle. Les incidents impliquant des garçons de l'école surviennent souvent en dehors de l'établissement et les filles, surtout au Kenya, ont parlé de leur vulnérabilité lorsqu'elles vont aux toilettes dans les champs ou sur le chemin du retour :

« Un jour, un garçon s'est approché de moi par derrière et m'a touché la poitrine. C'est arrivé à d'autres filles à l'école et dans le village. Parfois ils touchent les fesses et les cuisses des filles sur le chemin de l'école. Ils se cachent dans les buissons et nous font peur, parfois ils s'approchent de nous et nous partons en courant. »
(Fille de 13 ans, Kenya). ◉

« Parfois les garçons attrapent les filles et les entraînent dans les buissons. Je ne sais pas ce qu'ils leur font. Il arrive que les garçons touchent les seins des filles de 6e année ».
(Fille de 9 ans, Kenya)

Les filles kenyanes et ghanéennes ont évoqué les dangers de rencontre avec des animaux sauvages sur le trajet de l'école : serpents au Ghana et lions et buffles au Kenya. Au Kenya, elles s'inquiétaient des bandits qui sévissaient dans la zone, mais leurs parents semblaient penser que ce risque avait diminué les derniers temps. Au Ghana, un vieux conflit entre deux ethnies locales a été évoqué à l'occasion comme une source de méfiance.

Les parents au Kenya et au Ghana s'inquiétaient aussi pour la sécurité de leurs filles sur les chemins de campagne, soit pendant le trajet à l'école ou lorsqu'elles étaient obligées d'aller se soulager dans les buissons en l'absence d'installations sanitaires.

Si le sentiment d'insécurité est commun dans les trois pays pour les filles, dans les communautés rurales du Kenya et du Ghana, où les enfants doivent parfois parcourir de longs trajets jusqu'à l'école, ce risque tend davantage à limiter la fréquentation scolaire des enfants (Tableau 12). Comme dans d'autres études (Centre for Educational Research and Training and Devtech Systems 2008 ; Porter et al 2011), les risques varient selon la nature du terrain et les endroits isolés en pleine campagne sont particulièrement dangereux pour les enfants.

Tableau 12 : Relations entre l'absentéisme et les dangers du trajet vers l'école pour les filles

	Mozambique	Ghana	Kenya
Proportion de filles ayant déclaré que les dangers sur le trajet étaient la raison de l'absentéisme	1	11	10

4.8 Échange de relations sexuelles contre des biens : protection, interdits et reproches

Les filles des trois pays ont indiqué occasionnellement l'existence de relations sexuelles en échange de biens matériels, avec une tendance plus marquée au Kenya où une fille sur dix a déclaré avoir eu ce type de relations. Leurs expériences sont étroitement liées à la pauvreté, avec des filles non scolarisées du Ghana et du Kenya affirmant qu'elles avaient été obligées par des garçons et des hommes à accepter des rapports sexuels en échange d'argent, à la fois à l'école et dans la communauté. Des filles non scolarisées du ◉

Ghana ont aussi expliqué que la pauvreté les poussait parfois à émigrer vers des villes pour se prostituer. Au Mozambique, les ouvriers de l'usine sucrière locale attirent les filles en promettant argent et autres biens. Un officier de police a précisé :

« Certaines filles se livrent à des hommes plus âgés, la nuit, pour payer leurs fournitures scolaires et le transport à l'école ».
(Officier de police, Mozambique)

Le rôle des filles dans ces échanges est perçu par les parents et les membres de la communauté avec ambivalence. Si pour certains, les filles sont clairement

des victimes disposant de peu de pouvoir dans la transaction et obligées d'accepter de telles pratiques en raison de leur pauvreté, d'autres considèrent que les filles sont à blâmer et quelques-uns semblent associer les deux visions en même temps.

La convoitise des hommes et les vidéos pornographiques ont été également cités comme des facteurs contribuant au problème, tout comme les filles, coupables de s'habiller de façon à attirer le sexe opposé. Dans les trois pays, pour les parents, l'activité sexuelle des filles est liée au manque de règle et de discipline, surtout au Mozambique :

« Les plus gros problèmes viennent des filles, parce que quand elles commencent à sortir avec des garçons, elles ne s'intéressent plus à leurs études et leurs résultats baissent. Les filles posent problème, elles n'écoutent ni leurs parents ni leurs enseignants. Elles sont souvent enceintes très jeunes et finissent par laisser tomber l'école. »
(Focus group de parents, Mozambique)

« Les filles sont très attirées par l'argent ; elles recherchent des hommes plus âgés qu'elles et ceux-ci finissent par abuser d'elles sexuellement. »
(Père, Mozambique)

« Je pense que ces hommes sont malades parce qu'ils sont tout le temps avec des femmes ; c'est pour cela qu'ils commettent de tels actes. » Dans certains cas, les enfants aiment bien demander de l'argent ; et quand l'homme voit que l'enfant demande tout le temps de l'argent, il profite de la situation pour attirer la fille chez lui et la violer. »
(Leader d'un groupe de femmes, Mozambique)

Ces citations montrent que les filles sont perçues comme avides, incontrôlables et sans respect pour les anciens; si les hommes ne sont pas exonérés de la violence sexuelle qu'ils exercent, ce sont les filles qui les tentent et provoquent ces actes de violence. Même si au Mozambique les filles ont parlé assez ouvertement de rendez-vous galants, dans les trois sites, la sexualité des filles non mariées apparaît comme un problème. Interrogé au sujet de la violence, un membre d'un CGE au Kenya a affirmé:

« Ce sont seulement les enfants les plus âgés qui rencontrent ces problèmes, parce que c'est lié à leur développement et au besoin de satisfaire leurs besoins sexuels. Arrivés à un certain âge, les garçons et les filles voient leur corps changer et ils pensent qu'ils peuvent se livrer à des activités sexuelles. C'est cela, la violence. » (Membre du CGE, Kenya)

Selon cette affirmation, il semble donc que ce soit l'activité sexuelle des adolescentes qui est violente en soi, mais on ne sait pas qui est la victime. Le flou de la frontière entre consentement et contrainte constitue une difficulté pour un projet visant à lutter contre la violence à l'égard des filles et à protéger leurs droits (surtout chez les adolescentes les plus âgées), y compris le droit de faire des expériences sexuelles dans un environnement sécurisé. D'autres études (comme Luke and Kurtz 2002; Heslop 2008) ont montré que les filles recherchent souvent activement des relations sexuelles, mais lorsque l'on constate de grandes différences d'âge et de situation, la question du choix réel des filles peut se poser. Les données suggèrent que les codes moraux relatifs à la sexualité sont plus forts au Kenya et au Ghana qu'au Mozambique. Peut-être une conséquence des enseignements religieux et culturels dans ces contextes. Il peut alors y avoir aussi davantage de contrôle du côté des hommes – par exemple, la communauté Wardei au Kenya « interdit aux hommes de déranger les filles » et le non-respect de la règle entraîne de sévères conséquences. Dans ce cadre, les filles sont peut-être mieux protégées de la violence sexuelle. Les filles seront alors moins considérées comme responsables de la violence sexuelle parce que leurs intentions sexuelles sont moins dénoncées, mais cela peut s'accompagner d'une privation de liberté pour ces jeunes filles.

Le corps des filles joue un rôle dans les échanges. Selon la tradition, le corps des filles est l'objet de l'échange du mariage ; la maternité et le mariage étant considérés comme des accomplissements recherchés, les femmes mariées ne peuvent pas vraiment se plaindre (Arthur and Mejia 2007). La modernité ouvre de nouvelles possibilités d'échanges, et l'attrait pour l'argent, les vêtements et le statut qui les accompagne crée de nouvelles tensions et des opportunités pour les filles dans un contexte économique difficile (Luke and Kurtz 2002). Dans cette étude, ce type d'échanges a suscité des commentaires conflictuels, les filles exprimant leur résistance à la « tradition » et les parents les critiquant pour leur « manque de respect ». Un groupe de filles a formulé ces contradictions dans une réponse succincte à la question des causes de la violence, en l'attribuant à la fois à l'injustice des institutions et aux filles elles-mêmes :

« ...la pauvreté, les traditions et les principes, et les habits sexy » (Filles 14-17 ans, Ghana)

5. Genre et scolarité



PHOTO: SVEN TORFINN/PANOS PICTURES/ACTIONAID

5.1 Introduction

Si l'on veut comprendre et combattre la violence envers les filles, il faut analyser leurs expériences de la scolarité. Des études précédentes ont examiné la façon dont la scolarité peut protéger les filles de diverses formes de violence, mais, dans le même temps, le milieu scolaire est susceptible de perpétuer et d'exacerber la violence (Harber 2004; Davies 2004; Leach and Mitchell 2006; Dunne 2008), comme nous l'avons évoqué plus haut. La question de recherche correspondante est la suivante :

Quelle est l'influence du genre sur les taux de scolarisation, d'achèvement et de réussite dans les écoles du projet ? Quelles sont les différences entre les écoles, et comment se comparent-elles aux tendances observées ailleurs dans le district et au plan national ? Comment les relations entre les sexes influencent-elles la violence ?

Dans les trois districts du projet, il est fréquent que les filles, surtout dans les classes primaires supérieures, ne soient pas scolarisées ou manquent souvent l'école parce qu'elles doivent travailler pour la famille. Pourtant, l'accès à la scolarité a progressé dans les petites classes. Mais dans quelle mesure les écoles sont-elles adaptées pour les filles ? Dans ce chapitre, après avoir discuté des tendances des inscriptions et de la fréquentation, nous étudierons cette question en envisageant l'institution scolaire sous l'angle du genre et en examinant l'attitude de la communauté scolaire par rapport au genre.

5.2 Accès à la scolarité : vers la parité dans les petites classes

Les inscriptions des filles dans les écoles du projet ont grimpé au cours des dernières années (Tableau 13), et suivent les tendances au niveau national (voir section 3.1 plus haut). Seules les informations des trois dernières années étaient disponibles pour les écoles du projet, et le léger fléchissement des inscriptions des filles sur le site du projet au Kenya est peut-être dû à des fluctuations ponctuelles et n'indique pas nécessairement une tendance globale à la baisse. Les chefs d'établissement des trois pays ont donné plusieurs explications à la hausse des effectifs de filles scolarisées. Le Tableau 13 détaille ces explications. L'aide fournie aux familles les plus démunies sous forme de gratuité de la scolarité ou de programmes d'alimentation scolaire, associée aux programmes de sensibilisation des communautés à la valeur de l'éducation des filles, a joué un rôle clé dans toutes les zones du projet. Les chefs d'établissement mozambicains ont noté une motivation croissante à poursuivre leur instruction chez les filles et les garçons. Au Ghana, où le recrutement et la rétention de femmes enseignantes ont posé de sérieux problèmes (Casely-Hayford 2007; 2011), la fourniture de logements pour les enseignants a constitué un facteur incitatif.

Tableau 13 : Explications de la hausse des inscriptions par les chefs d'établissement

Ghana	Kenya	Mozambique
Changements constatés dans les effectifs 2006-2008		
Hausse d'environ 13 % de 2 073 à 4 346	Pas d'augmentation, légère baisse de 7 % de 2 182 à 2 030	Hausse d'environ 10 % de 4 087 à 4 514
Explications de la hausse des inscriptions par les chefs d'établissement		
<ul style="list-style-type: none"> • introduction de subventions pour la scolarité (réduisant les contributions parentales ?) et de FCUBE en général • fourniture de logements aux enseignants avec pour conséquence une diminution de l'absentéisme des maîtres • campagnes communautaires pour l'éducation impliquant les parents (parfois dans le cadre de la campagne de scolarisation du service de l'éducation du Ghana) • programme d'alimentation scolaire • augmentation du nombre de femmes dans les jardins d'enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • EPG • programmes d'alimentation scolaire • travail des ONG (ActionAid) • meilleurs taux de passage en classe supérieure (et donc plus de motivation à aller aux cours ?) 	<ul style="list-style-type: none"> • sensibilisation des enfants aux droits à l'éducation • amélioration de l'accès aux écoles (réduction des distances) • diminution du nombre de jeunes filles enceintes • réduction du nombre de garçons partant travailler en Afrique du Sud

Mais en dépit de cette amélioration globale, on constate (voir Tableau 14 ci-dessous) dans les écoles du projet des trois pays une chute des effectifs de filles au fur et à mesure qu'elles avancent en âge et dans le cycle primaire. Cette baisse est particulièrement marquée au Kenya, où près de dix fois moins de filles sont inscrites en dernière année de primaire qu'en première année. Au

Ghana et au Mozambique, il y a presque deux fois moins de filles en dernière année qu'en première année de primaire. Le fossé entre les garçons et les filles scolarisés se creuse en même temps que les filles gravissent les échelons scolaires, surtout au Kenya mais aussi au Ghana. Il est difficile de dégager une tendance claire pour le Mozambique, mais on constate une fluctuation.

Tableau 14 : Effectifs par classes – 2008

	Kenya		Mozambique		Ghana	
	Filles	IPS	Filles	IPS	Filles	IPS
1re année	467	1.09	702	0.95	504	0.98
2e année	331	0.97	723	1.01	441	0.88
3e année	284	1.03	696	1.02	380	0.87
4e année	320	1.04	684	0.95	390	0.88
5e année	265	1.18	513	0.89	349	0.97
6e année	132	0.79	476	1.11	282	0.82
7e année	124	0.67	404	0.9		
8e année	59	0.44				
Total	2030	0.96	4514	0.96	2346	0.91

Les motifs pouvant expliquer ces chiffres sont exposés dans la section suivante.

5.3 Obstacles à la scolarisation des filles

Il ne fait aucun doute que la scolarisation des filles est entravée par de nombreux obstacles. La Figure 6 montre que, selon les filles elles-mêmes, les principaux obstacles résident dans les stéréotypes de genre des rôles (tâches ménagères, prise en charge des frères et sœurs plus jeunes), la pauvreté (incapacité des parents à payer les frais de scolarité et travail à la ferme), et les problèmes liés à la sexualité et la violence de genre (grossesses et mariages précoces). Les filles des sites du projet au Ghana ont été les plus aptes à exprimer les obstacles à la scolarisation tandis que celles de Manhica au Mozambique avaient le plus de difficultés à parler. Il est intéressant de souligner que beaucoup

de filles au Kenya (mais peu au Ghana et aucune au Mozambique) ont cité la menstruation, le harcèlement sexuel et l'inadaptation des installations sanitaires comme des obstacles à leur scolarité. Nos chercheurs ont noté que les installations sanitaires étaient inadaptées dans les trois pays, mais nettement meilleures au Kenya qu'au Ghana où beaucoup d'écoles n'ont pas de toilettes du tout. Là encore, il est possible que ces réponses soient induites par une meilleure prise de conscience et une plus grande facilité d'expression des filles kenyanes face aux problèmes qu'elles rencontrent et par rapport aux interventions d'ActionAid Kenya et d'autres ONG qui ont, entre autres, construit des latrines et des systèmes d'approvisionnement en eau et distribué des serviettes hygiéniques.

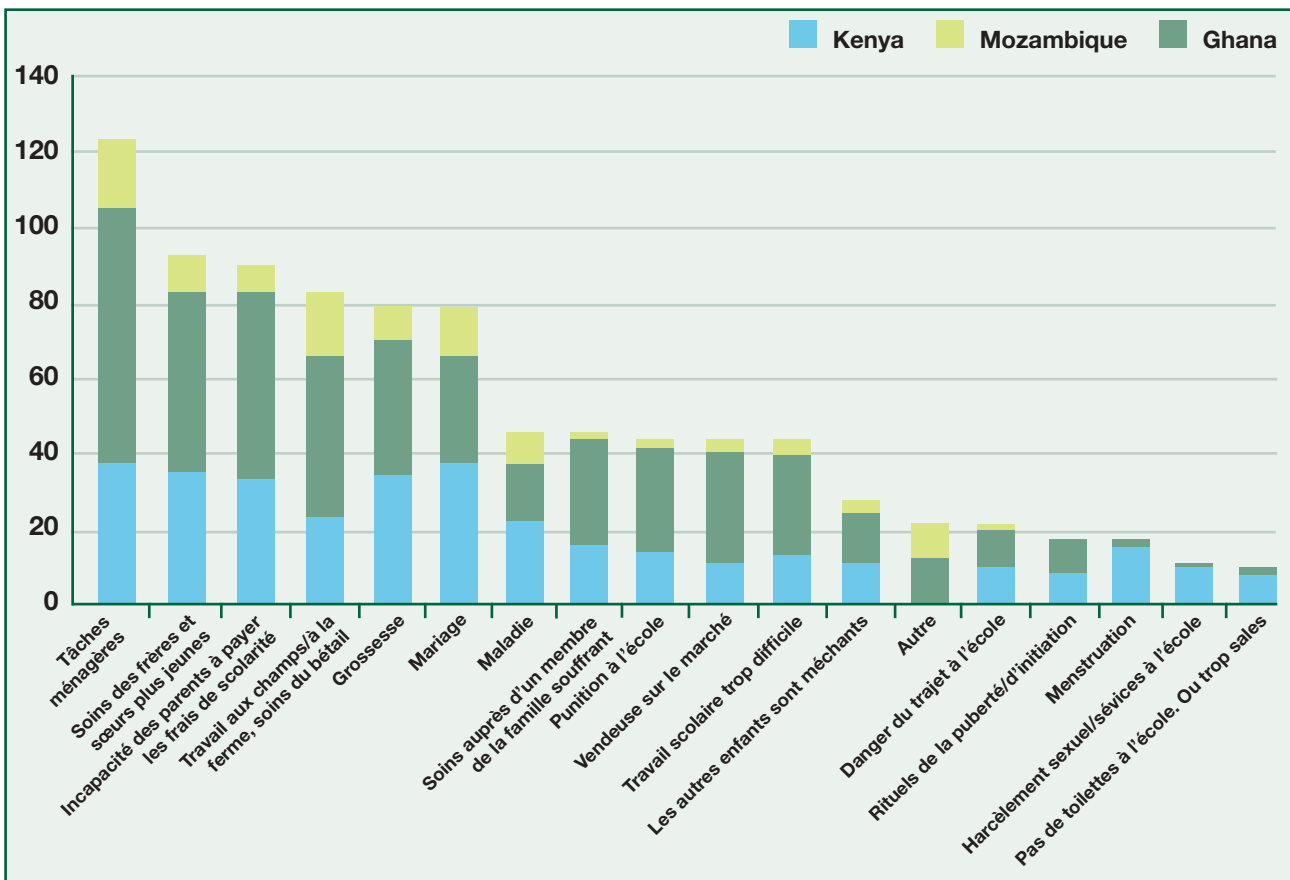


Figure 6 : Réponses des filles à la question de savoir pourquoi les filles ne vont pas à l'école

Dans les trois pays, la grossesse a été citée par les filles qui avaient abandonné leurs études comme la raison majeure qui les empêchait d'aller à l'école. Au Kenya et au Ghana, en particulier, la grossesse était aussi associée au mariage précoce, tandis qu'au Ghana les mariages-échanges (deux familles échangent leurs filles en mariage) constituaient une source de préoccupation pour les filles. Dans les trois pays, la pauvreté est un facteur crucial qui influence la scolarité des filles : les filles doivent travailler à la maison, à la ferme ou au marché, et ont dû quitter l'école parce que leurs familles ne pouvaient pas payer les frais de scolarité, les uniformes, les fournitures ou, au Kenya, les serviettes hygiéniques. Dans la communauté pastorale du Kenya, c'est particulièrement marqué pendant les périodes de sécheresse où les filles ont raconté qu'elles aidaient leurs parents à trouver de la nourriture et de l'argent. Au Ghana, les filles et les parents ont fait état de difficultés « pendant la saison creuse ». Les filles du Kenya ont affirmé que leurs

parents ne voyaient pas l'utilité d'instruire les filles. Au Mozambique et au Kenya, elles ont dit qu'elles n'allaient pas à l'école à cause du harcèlement sexuel, des sévices et des punitions à l'école, mais ces raisons n'ont pas été largement citées au Ghana.

Les parents ont aussi reconnu les obstacles existants et l'importance de collaborer avec le milieu scolaire pour améliorer l'éducation des filles. Comme les autres participants, ils ont parlé de la nécessité de sensibiliser les parents et de les persuader de l'utilité de l'éducation. Parfois, les points de vue des filles s'effaçaient derrière la tradition, s'agissant par exemple d'envoyer une fillette vivre chez un membre de la famille (au Ghana, chez la tante paternelle). Mais souvent malgré tout, les raisons qui poussaient les parents à ne pas scolariser leurs filles et leurs fils résidaient dans des difficultés économiques hors de leur contrôle. Comme l'explique un groupe de pères au Ghana : « Certaines filles doivent s'occuper de leurs petits frères et sœurs afin que nous, les parents, puissions travailler à la ferme pour nourrir la famille. » Même lorsque les parents veulent offrir une éducation à leurs filles, le travail de leurs enfants est parfois indispensable à la survie de la famille.

Les garçons étaient beaucoup plus nombreux à parler de la nécessité de consacrer du temps scolaire à des activités génératrices de revenus telles que le travail à la ferme, la surveillance des troupeaux ou la vente sur les marchés. Les résultats de l'étude montrent que les garçons et les filles sont socialisés dans leurs rôles respectifs de production et de reproduction dès le plus jeune âge : les garçons sont beaucoup plus orientés vers des tâches axées sur la notion de soutien matériel à la famille tandis que les tâches ménagères et de prise en charge sont attribuées aux filles

5.4 Profil de genre des fonctions d'enseignement et d'encadrement

L'élargissement de l'accès à l'école dans les pays en voie de développement a entraîné un grave déficit d'enseignants (Unterhalter, North and Parkes 2010). En général, les ratios élèves-enseignants sont plus faibles dans les zones du projet au Ghana et au Kenya qu'au Mozambique, mais ils masquent de larges différences entre les écoles. Au Ghana par exemple, le ratio élèves-enseignant variait de 10/1 dans une école du projet à 88/1 dans une autre. Il est parfois difficile de recruter et de retenir des femmes pour enseigner dans des communautés rurales isolées, où les enseignants ont des conditions de vie difficiles, sont isolés et discriminés en raison de leur sexe (Casely-Hayford 2011). En effet, les communautés rurales du Ghana et du Kenya que nous avons étudiées comptaient moins d'enseignantes que les communautés plus accessibles au Mozambique, où il existe un institut national de formation des enseignants à proximité, de meilleurs équipements au niveau local et une proximité avec la capitale du pays.

Il est difficile d'établir des comparaisons entre les niveaux de qualification des enseignants dans les trois pays, car les diplômes sont différents. On peut dire néanmoins que la plupart des enseignants qui exercent dans les écoles du projet au Ghana et au Kenya manquent de qualification professionnelle dans l'enseignement, surtout les femmes. Cela contraste avec le Mozambique, où il semble que la majorité des enseignants dans les écoles du projet ont suivi une formation professionnelle à l'enseignement jusqu'à un certain point, et où les femmes diplômées sont plus nombreuses que les hommes. Cela semble avoir un impact sur l'accès des femmes à des positions hiérarchiques, avec davantage de femmes à des postes d'encadrement et de chefs d'établissement dans notre échantillon au Mozambique qu'au Ghana et au Kenya (Tableau 15).

Tableau 15 : Profil de genre des fonctions d'enseignement et d'encadrement

	Mozambique	Ghana	Kenya
Pourcentage d'enseignantes	49	20	34
Pourcentage de femmes/filles dans le comité de gestion de l'école	56	28	30
Ratio élèves-enseignant	51	39	43
Nombre de femmes chefs d'établissement dans les écoles du projet	5/15	1/12	1/11
Pourcentage de filles ayant signalé des violences à l'école au cours des 12 derniers mois	24	28	34

La présence de femmes parmi les enseignants est souvent considérée comme une protection des filles contre la violence (Kirk 2006). Les régions de l'étude au Mozambique présentent les taux les plus élevés de femmes au sein des CGE et des enseignantes plus nombreuses et plus qualifiées que les deux autres pays, mais cela s'accompagne du ratio élèves-enseignant le plus élevé. Les écoles du Ghana, elles, ont le plus faible taux de participation féminine à la gouvernance des écoles, les enseignantes les moins qualifiées mais aussi le ratio élèves-enseignement le plus bas. Si le Mozambique semble, par de nombreux aspects, moins discriminant à l'égard du genre (nombreuses femmes au Parlement et sur le marché du travail, enseignement compris, et résultats scolaires équivalents pour les filles et les garçons – tout cela s'expliquant peut-être par le passé socialiste du Mozambique), les violences signalées étaient également moins fréquentes dans la région étudiée, bien que la différence ne soit pas importante. Mais nous avons aussi senti pendant les entretiens avec les filles mozambicaines qu'elles avaient plus de difficultés à formuler leurs préoccupations que leurs camarades du Ghana et surtout du Kenya ; nous soupçonnons donc que la violence est particulièrement sous-rapportée au Mozambique.

Nous avons approfondi notre recherche sur ce point en étudiant les corrélations à l'échelon des écoles. Nos données dans les trois pays ne permettent pas d'établir une relation précise entre la proportion de femmes dans le corps enseignant d'une école et les violences rapportées par les filles. Les corrélations ont été effectuées entre les proportions d'enseignantes et les types de violence subis : globalement, l'étude

a démontré que plus les femmes étaient nombreuses dans une école, moins les filles étaient victimes de violence psychologique. Aucune relation claire n'a pu être démontrée pour ce qui concerne la violence sexuelle et la violence physique. En fait, les données du Mozambique et du Ghana suggèrent une relation entre l'augmentation du nombre d'enseignantes et celle du niveau de violence physique, une constatation difficile à expliquer, peut-être une coïncidence. Il nous est apparu que les relations entre ces facteurs sont complexes et différentes dans chaque district et pays concerné par le projet.

5.5 Le genre dans l'environnement scolaire

5.5.1 Genre, résultats scolaires et attitudes

Il existe peu de travaux de recherche sur le genre et les résultats scolaires en Afrique subsaharienne, mais les études dans les pays de l'OCDE indiquent que le fossé entre les sexes se réduit dans de nombreux pays (Arnot, David and Weiner 1999). Des études en Afrique australe et de l'Est ont constaté des différences insignifiantes entre les sexes dans les résultats à des épreuves de lecture en 6e année dans la plupart des pays, y compris le Kenya et le Mozambique ; en mathématiques, les garçons sont meilleurs dans les deux pays (IIEP 2004). Le Tableau 16 montre que les taux de passage sont généralement faibles sur les trois sites du projet, surtout au Kenya. Les deux sexes sont à égalité dans les écoles du projet au Mozambique, mais au Kenya, les garçons dépassent les filles aux examens, et le fossé se creuse dans les classes primaires supérieures au Kenya et au Ghana. Les taux de passage sont particulièrement bas sur le site kenyan.

Tableau 16 : Genre et taux de passage aux examens

	Mozambique	Ghana	Kenya	
Dernière année du 1er niveau de primaire	Pourcentage de filles inscrites ayant réussi dans toutes les matières	63	78	26
	IPS du taux de passage	1.02	1.03	0.72
Last class of du 2nd niveau de primaire	Pourcentage de filles inscrites ayant réussi dans toutes les matières	61	64	47
	IPS du taux de passage IPS	1.03	0.74	0.63

On ne distingue aucune tendance cohérente dans les trois zones du projet permettant d'établir une relation entre les attitudes des élèves et des enseignants à l'égard de l'intelligence et les niveaux de résultats consignés et pourtant, dans les trois pays, la plupart des élèves masculins affirment que les garçons sont plus intelligents que les filles (Tableau 17). Au Mozambique cependant, l'attitude plus positive des enseignants et des écoliers vis-à-vis de l'égalité entre les sexes en classe qu'au Ghana et au Kenya semble indiquer davantage d'égalité dans les résultats des garçons et des filles (comme en témoignent les taux de passage). Pourtant, en dépit de la parité des taux de passage, plus de la moitié des garçons et un nombre significatif de filles interrogées au Mozambique ont continué d'affirmer que les garçons étaient plus intelligents que les filles.

Tableau 17 : Points de vue des élèves et des enseignants sur le genre et l'intelligence

Pourcentage de répondants affirmant que les garçons sont plus intelligents					
	Genre	Kenya	Moz	Ghana	Transnational
Élèves	Garçons	62	53	62	59
	Filles	27	21	41	30
Enseignants	Hommes	13	13	28	18
	Femmes	27	7	7	14
Tous les répondants		32	24	34	30

Globalement, dans les trois zones du projet, les femmes interrogées ont fait preuve d'une attitude plus positive à l'égard de l'intelligence des filles que leurs collègues masculins, et les enseignants ont semblé plus positifs que les élèves. Toutefois, un nombre significatif de filles interrogées au Ghana étaient convaincues que les garçons sont plus intelligents que les filles, et plus d'un quart des femmes enseignantes au Kenya pensaient de même. Ce dernier point prend tout son intérêt sous l'angle des résultats détaillés dans le Tableau 18 qui montrent que beaucoup moins de filles kenyanes que de filles des deux autres pays, particulièrement du Mozambique, trouvent que les enseignants encouragent autant les filles et les garçons à participer en classe

Tableau 18 : Points de vue des filles sur les préjugés de genre des enseignants

	Moz	Ghana	Kenya
Pourcentage de filles qui considèrent que les enseignants n'expriment pas de préjugés de genre	84	77	68

Une fille au Kenya explique :

« Les enseignants font beaucoup de commérages sur les filles dans la salle des professeurs, et ils ne parlent jamais aux filles de leurs erreurs. Cette situation rend les filles très amères, elles sont intimidées et leurs résultats scolaires en souffrent. » (Fille 12 ans, Kenya)

Au Ghana, certains enfants ont déclaré que les résultats des garçons et des filles en mathématiques, en sciences, en lecture et en écriture étaient équivalents, mais d'autres trouvaient que ceux des garçons étaient meilleurs, en particulier en sciences et en mathématiques. Le lien entre cette vision et la division du travail en fonction du genre à la maison a été fréquemment évoqué :

« Les garçons et les filles sont bons en maths, en sciences, en lecture et en écriture. Allah nous a créés avec le même cerveau. Ce qui diffère, c'est juste le temps et l'attention. » (Garçon, 8 ans, Ghana)

« Je pense que les garçons et les filles travaillent aussi bien les uns que les autres en maths, en sciences, en lecture et en écriture, en dessin et dans presque toutes les matières. Mais j'ai réalisé que les garçons étaient plus sérieux et passaient beaucoup de temps à étudier, tandis que les filles devaient se consacrer à d'autres activités chez elles à la maison. » (Garçon, 14 ans, Ghana)

« Les garçons sont plus intelligents que les filles dans toutes les matières. Les filles ont plus de travail à la maison, ce qui les empêche d'étudier, mais les garçons ne font rien d'autre que de jouer, manger ou étudier. » (Fille, 13 ans, Ghana)

Ces affirmations illustrent à la fois l'injustice de genre et un glissement dans les explications indiquant, par exemple, que les garçons sont « plus sérieux » et « plus intelligents ».



PHOTO: JANE HAHN/PANOS PICTURES/ACTIONAID

5.5.2 Les problèmes des filles à l'école

Les écoliers ghanéens ont conscience de la division du travail en fonction du genre, comme l'indiquent leurs réponses aux questions relatives au traitement réservé aux filles et aux garçons à l'école et à la maison. Dans les écoles du Kenya et du Mozambique, les enfants ont évoqué la division du travail en fonction du genre à la maison, mais semblaient dire qu'à l'école les deux sexes étaient traités à l'identique. Au Ghana cependant, les filles et les garçons de la zone du projet trouvaient que la division du travail en fonction du genre, tant à la maison qu'à l'école, était tout à fait normale. Des rôles distincts sont attribués en fonction de la force de chacun ou de la nécessité de préparer les enfants à leurs rôles d'adultes :

« À l'école, les filles balaièrent les salles de classe et vont chercher l'eau pendant que les garçons balaièrent l'extérieur et désherbaient. Les garçons et les filles doivent être traités différemment parce que Dieu ne les a pas créés identiques. Les garçons sont plus forts et devraient travailler davantage ».
(Fille, 10 ans, Ghana)

Certains enfants ont reconnu que la charge de travail plus lourde des filles était injuste. Si les différences sont les plus marquées à la maison, ils ont évoqué l'impact de leurs tâches sur leurs résultats scolaires.

« À la maison, les filles et les garçons ont des rôles différents. Les garçons sont chargés d'aider les parents à la ferme, de s'occuper du bétail et d'arracher les mauvaises herbes autour de la maison. Les filles préparent à manger pour la famille, vont chercher l'eau, lavent la vaisselle, s'occupent des petits et vendent des produits sur le marché. À l'école, les garçons nettoient les espaces extérieurs, désherbaient et taillent les fleurs tandis que les filles balaièrent les classes et les bureaux, nettoient et vont chercher de l'eau pour les enseignants. Tout ce que je viens de dire montre que les filles souffrent beaucoup trop, et à mon avis, cela a des conséquences négatives sur leurs résultats. »
(Garçon, 14 ans, Ghana)

Le Tableau 19 récapitule les problèmes des enfants, en particulier ceux des filles, tels qu'ils sont décrits par des filles, des garçons et des chefs d'établissement. Dans les trois zones du projet, la mauvaise qualité des infrastructures et des conditions scolaires chagrinent les enfants. L'insuffisance des toilettes a été mentionnée partout, mais selon l'étude, on trouve le plus d'installations sanitaires pour les filles au Mozambique, et le moins au Ghana (Tableau 20).

Tableau 19 : Problèmes des élèves, en particulier des filles, à l'école

Ghana	Kenya	Mozambique
<ul style="list-style-type: none"> • Conditions de scolarité – classes surchargées, toilettes absentes ou inappropriées, insuffisance du mobilier et des manuels scolaires, manque d'équipements de loisirs • Enseignement et apprentissage – enseignants absents ou qui ne font pas cours, élèves qui ne comprennent pas ou ne parlent pas anglais, niveau scolaire médiocre • Corvées à l'école : par ex. quand les filles doivent aller très loin chercher de l'eau pour l'école, ou s'occuper du jardin des enseignants pendant les heures de cours • Châtiments corporels, dont des coups de bâton et être obligé de se tenir à genoux • Sévices sexuels et menaces de la part des élèves et des enseignants masculins • Tâches domestiques et travail au marché interfèrent sur le travail scolaire • Grossesses et mariages précoces • Accidents de la circulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Conditions de scolarité - absence de serviettes hygiéniques et toilettes sales, manque de livres, absence d'eau potable, installations de cuisine inappropriées, absence de portail (problème de sécurité ?) • Enseignement et apprentissage – enseignants débordés ou qui n'encouragent pas les filles, bagarres entre les élèves • Corvées à l'école : les enseignants envoient les enfants faire des courses pour eux • Punitons – les enseignants frappent les enfants, des enfants sont renvoyés parce qu'ils ne sont pas en uniforme/les parents ne peuvent pas acheter l'uniforme • Harcèlement/agressions à caractère sexuel par les garçons • Long trajet domicile-école 	<ul style="list-style-type: none"> • Corvées à l'école, notamment le balayage des salles de classe par les filles • Châtiments corporels • Grossesses précoces et taux d'abandon • Manque de sécurité (pas de gardien, présence d'hommes qui viennent harceler/séduire les filles) • Long trajet domicile-école

Tableau 20 : Toilettes adaptées aux filles

Nombre d'écoles interrogées :	Mozambique	Ghana	Kenya
Toilettes séparées pour les filles et en état de marche	14/15	6/13	10/16

Des inquiétudes se sont aussi exprimées sur la qualité de l'enseignement, notamment sur le fait que les enfants sont obligés de travailler (balayer, faire le ménage au domicile des enseignants) et à propos des châtements corporels. La violence sexuelle à l'école ou sur le trajet a aussi été évoquée comme un souci pour les filles, avec des conséquences sur la sécurité à l'école. Enfin, les problèmes à la maison, notamment la lourde charge de

travail des filles et l'abandon prématuré des études pour cause de grossesse ou de mariage précoce, ont une incidence sur les capacités des filles à réussir à l'école. Les difficultés socioéconomiques et les inégalités de genre se combinent dans le milieu scolaire et autour pour empêcher les filles de tirer profit de leur apprentissage et de réussir à l'école.

6. Contester la violence

6.1 Introduction

Ce rapport dépeint un tableau au mieux contrasté, mais souvent bien sombre, de la violence et des inégalités dont sont victimes les filles dans les communautés des trois sites étudiés. Dans cette section, nous explorerons les espaces dont disposent les filles pour s'élever contre les violences dont elles sont victimes, et nous examinerons l'appui que leur apportent leurs familles, les écoles, les communautés et les infrastructures officielles de justice et de protection sociale dans leur remise en cause de la violence. La question de recherche correspondante est la suivante :

Quels sont les mécanismes dont disposent les filles pour contester la violence, exprimer leurs points de vue et influencer les décisions sur les sujets qui les concernent ? Comment développer ces mécanismes ?

Ce qui saute aux yeux immédiatement, c'est la rareté de ces espaces et le fait que même lorsqu'il existe des lieux et des mécanismes, ceux-ci n'ont qu'une fonction très limitée.

6.2 Silence ou parole des filles

Les filles ont rarement fait état des actes de violence. D'autres études en Afrique subsaharienne sont arrivées à la même conclusion : peu d'incidents sont signalés et il existe peu de directives politiques concernant la violence (Centre for Educational Research and Training and Devtech Systems 2008; Jones et al 2008). Sur les trois sites du projet, la majorité des filles a admis n'avoir pris aucune action en réponse au dernier incident violent dont elles avaient été victimes. C'est au Kenya qu'elles étaient le plus susceptibles d'agir, et au Mozambique le moins.

Tableau 21 : Pourcentage de filles ayant signalé des actes de violence à des tiers

	Moz	Ghana	Kenya
Pourcentage de filles ayant signalé d'une façon ou une autre un acte de violence	6	15	35

La réticence des filles à rapporter des incidents de violence s'explique par plusieurs motifs. Beaucoup de cas décrits correspondaient à des formes de punition, et dans ce cas, les filles avaient parfois le sentiment que la punition méritait une correction, ou que cela ne servait à rien d'en parler car on ne les écouterait pas ou, pire, on rejetterait la responsabilité sur elles et elles allaient être punies davantage encore. La plupart des filles ignorent tout des politiques en vigueur concernant les châtiments corporels ou des codes de conduite des enseignants ; elles ne savent pas vers qui se tourner, dans quelles circonstances, et ce qu'elles peuvent espérer. Elles semblent souvent dire que cela ne sert à rien de signaler les incidents, que rien ne serait fait et que c'est inutile.

Une fillette de 10 ans du Ghana raconte :

La fille : *Je suis arrivée en retard à l'école et le maître m'a donné un coup de bâton sur la paume de la main.*

L'enquêteur : *Pourquoi étais-tu en retard ?*

La fille : *Ma mère était malade, et j'ai dû faire à manger pour mes petits frères avant de partir à l'école.*

L'enquêteur : *Comment as-tu réagi ?*

La fille : *Je n'ai rien fait parce que je ne savais pas quoi faire. Ce n'est pas une bonne idée de se plaindre des enseignants. S'ils sont mécontents, ils risquent de partir et il n'y aura plus personne pour enseigner à l'école.*

Cette remarque illustre clairement le dilemme auquel se heurtent les filles lorsqu'elles considèrent être punies à tort. La fille sait qu'en se plaignant de cet enseignant, elle risque une nouvelle punition, et qu'en le contrariant, il risque de s'en aller et de laisser les enfants sans enseignant du tout.

Dans les cas où les filles ont signalé des violences, elles se sont tournées vers des personnes différentes dans les trois pays. Au Kenya, les filles ont parlé à une variété de personnes différentes (adultes et camarades, masculins et féminins, à l'école et dans la famille). Elles se tournent plus volontiers vers une femme de la

famille ou une enseignante pour des actes de violence physique ou sexuelle, et vers des membres de la famille en cas de violence psychologique. Les filles ghanéennes ont tendance à se confier surtout aux membres de la famille – plutôt aux hommes s’agissant de violences physiques et aux femmes pour les violences sexuelles – mais informent parfois également le personnel scolaire et leurs camarades. Au Mozambique, il est rare que les filles fassent état d’actes de violence, si ce n’est à des femmes de la famille. Elles ne voient pas l’intérêt de le faire, puisqu’il s’agit d’une forme de punition :

« Non, je n’en vois pas l’utilité, le maître me frappe pour que je sois plus attentive et que j’apprenne mieux. » (Fille, 10 ans, Mozambique)

Certaines filles ont toutefois affirmé qu’elles n’hésiteraient pas à rapporter les actes de violence à un membre de la famille. Ainsi, au moins quelques jeunes filles savent que les enseignants ne sont pas supposés appliquer des châtiments corporels.

Au Ghana également, la plupart des filles ne voyaient aucun intérêt à rapporter les actes de violence physique, mais les rares qui l’ont fait se sont tournées vers un adulte. Une fille a parlé à son enseignant(e) lorsqu’un garçon lui a touché les seins, une autre à son père. Mais une autre encore, violée et obligée d’épouser le violeur, a regretté de ne pouvoir en parler à personne :

« À qui donc ? Personne ne m’écouterait parce que tout le monde trouve ça normal. » (Fille, 17 ans, Ghana)

Au Kenya, les filles parlent plus volontiers des violences entre pairs, y compris les coups et les violences sexuelles des garçons. Elles sont plus disposées à parler de ces formes de violence, souvent à leurs parents ou leurs enseignants ; elles racontent aussi avoir pleuré et s’être enfuies :

« Un jour, sur le chemin de l’école, un garçon s’est approché de moi par derrière et m’a touché la poitrine. Il a insisté, mais je me suis enfuie en criant. J’ai tout raconté à ma mère qui m’a dit d’aller voir mon instituteur. Celui-ci a convoqué le garçon et lui a demandé pourquoi il avait fait ça. Il n’avait aucune raison à donner, et il a reçu des coups de bâton. » (Fille, 14 ans, Kenya)

Sur les trois sites de la recherche, seules de rares filles ont déclaré savoir quoi faire après avoir subi un acte de violence, et quelques-unes ont dit qu’on leur avait conseillé d’aller voir leurs enseignants. À la question si

elles savaient s’il existait des règles dans l’école sur la façon dont les enseignants et les élèves devaient se comporter mutuellement, la plupart ne connaissaient pas l’existence d’une quelconque réglementation. Les filles ghanéennes et mozambicaines ont parfois évoqué des règles de comportement pour les élèves, mais toutes ignoraient l’existence de telles règles pour les enseignants :

« Je sais que les garçons et les filles doivent respecter les enseignants. Mais pour les enseignants, il n’y a pas de règles. » (Fille, 13 ans, Ghana)

« Il y a un règlement, mais je ne sais pas ce qu’il dit. » (Fille, 15 ans, Mozambique)

Les filles du Kenya ont occasionnellement mentionné des règles s’appliquant aux enseignants, comme l’obligation d’enseigner et des règlements relatifs aux châtiments corporels et aux sévices sexuels. Une fille a aussi évoqué le devoir des enseignants à utiliser l’argent de l’aide pour améliorer les écoles :

« Oui, les enseignants sont supposés utiliser les fonds fournis par des ONG comme ActionAid pour améliorer l’école dans l’intérêt des élèves. Ces enseignants ne doivent pas avoir de rapports sexuels avec les filles ni frapper les élèves pour leur faire mal. » (Fille 16 ans, Kenya)

La référence à ActionAid indique peut-être que le projet a déjà commencé à influencer la réflexion des élèves au moment de l’étude initiale. Ce qui expliquerait la tendance accrue à s’exprimer des filles de ce site, qui restent malgré tout une minorité.

6.3 L’école : un lieu pour contester la violence ?

Il apparaît évident de ce qui précède au point 6.2 que le fait que la plupart des filles ne parlent pas des violences dont elles sont victimes montre le chemin à parcourir pour que les écoles deviennent des lieux où les filles se sentent en sécurité et soutenues.

6.3.1 Les réponses du milieu scolaire aux signalements de violences

Quand les écoles prennent des mesures, les chefs d’établissement expliquent qu’il s’agit généralement de conseils ou de punitions pour les agresseurs ou les protagonistes d’une bagarre. Au Ghana, ils ont parfois évoqué des châtiments corporels infligés aux auteurs

Contester la violence

d'actes violents à l'égard des filles, et nous savons, d'après les dires des enfants, que les coups de bâton et les corrections sont des réponses courantes lorsque des cas de violence sont signalés, et ce, dans les trois sites. Très rarement, les chefs d'établissement ont cité des mesures à l'encontre des enseignants, qu'ils ne considèrent pas en généralement comme les auteurs des violences, d'autant que les filles ne portent presque jamais plainte contre leurs enseignants. Par exemple, sur le site du Kenya où les filles étaient les plus disposées à s'exprimer, 30 filles ont déclaré avoir signalé à une femme enseignante la dernière fois où elles avaient été frappées. L'élève incriminé a été puni dans vingt cas, et aucune mesure n'a été prise dans cinq cas. Dans un cas, c'est la fille qui a été punie. Dans les quatre derniers cas, les incidents ont été signalés à diverses personnes (membres de la famille ou dirigeants communautaires) mais aucune plainte officielle n'a été déposée. Dans trois de ces quatre cas, l'auteur des faits était un autre élève, et dans le dernier cas, un membre masculin de la famille. Aucun des trente cas rapportés par les filles aux enseignants n'impliquait des coups donnés par un enseignant, en dépit du fait que les enseignants ont été largement cités par les filles parmi les auteurs des violences. La motivation de la violence et le statut ou la légitimité de l'auteur semblent donc jouer considérablement sur la réaction des filles. Le fait qu'un enseignant frappe un élève est souvent vu comme une façon mode légitime de contrôler les enfants. Ces conclusions rejoignent les constatations d'autres études. Des recherches menées par Safe Schools au Malawi, par exemple, ont montré que si 72 % des filles frappées par des garçons le signalaient, elles n'étaient que 18 % à le faire lorsque les auteurs des violences étaient des enseignants (Centre for Educational Research and Training and Devtech Systems 2008).

Les cas de viol ne sont pas non plus suivis de mesures. Au Kenya, par exemple, quatre cas de viol ont été rapportés à des enseignants. Dans les trois cas où il s'agissait de femmes enseignantes, les filles ont été punies. Le cas rapporté à un enseignant masculin a été classé sans suite. Là encore, l'auteur des faits était à chaque fois un élève.

Les chefs d'établissement ont à l'occasion évoqué des interventions auprès de familles qui avaient retiré leur fille de l'école pour la marier, ou qui la maltraitaient à la maison. Au Ghana, l'un d'entre eux a raconté qu'il avait remarqué qu'une fille s'endormait en cours, épuisée par de fréquentes corvées d'eau à la maison :

*« Le chef d'établissement l'a remarqué, a mené son enquête et est allé parler au tuteur de l'enfant. Depuis, la fille est soulagée. »
(Chef d'établissement, Ghana)*

Un autre directeur d'école du Ghana a essayé d'intervenir dans un mariage d'échange, où une fille de 13 ans avait été donnée en mariage par ses parents en échange d'une épouse pour leur fils :

*« Quelqu'un l'a raconté au chef d'établissement. Il a parlé au père et a menacé de le dénoncer au GES, mais il n'a pas pu obtenir le retour de la fille. »
(Chef d'établissement, Ghana)*

Le CGE joue également un rôle de liaison entre le foyer et l'école dans ce genre de situations. Au Mozambique, par exemple, un membre du CGE a fait état de discussions sur les méthodes de discipline non violentes à la maison :

*« Le CGE explique toujours aux villageois que la violence n'est pas la meilleure méthode d'éducation, même quand les parents conseillent aux enseignants de frapper les élèves pour les discipliner. Le CGE préconise le dialogue. »
(Membre du CGE, Mozambique)*

À l'opposé, un autre membre du CGE a parlé de sensibiliser les villageois en utilisant les châtiments corporels pour discipliner les garçons :

« Oui, par la sensibilisation et l'établissement de règles internes pour lutter contre la violence : il y avait par exemple des garçons non scolarisés qui venaient ici pour embêter les filles, mais c'est terminé car nous les avons attrapés et battus avec un balai. » (Membre du CGE, Mozambique)

Il semble que la divergence de vues entre les chefs d'établissement et les filles sur les mesures prises par les écoles pour aider les filles s'explique en grande part par la vision de leur rôle chez les chefs d'établissement, lequel consiste, selon eux, à maîtriser les comportements des élèves, souvent à l'aide de punitions, plutôt qu'à se préoccuper des remarques des filles sur la forme de la punition. L'exemple du Mozambique montre une absence de cohérence entre les dirigeants scolaires face à la violence. C'est peut-être une conséquence des règlements scolaires locaux inadaptés ou du manque de connaissance chez les enseignants des politiques en vigueur dans le système éducatif en général.

6.3.2 Formation et réglementation du milieu scolaire

En dépit de quelques initiatives encourageantes de formation dans les écoles, les cadres de réglementation scolaire sont insuffisants (Tableau 22), ce qui laisse penser que les résultats positifs concernant la formation ne se répercutent pas dans les pratiques à l'échelon de l'école.

Tableau 22 : Formation au niveau des écoles et politique sur la violence et le genre

	Moz	Ghana	Kenya
Nombre d'écoles ayant répondu	(15)	(13)	(16)
* Politique de lutte contre la violence envers les filles	0	0	2
* Code de conduite des enseignants	14	11	13
* Enseignants formés sur les thèmes du genre et de la violence envers les filles	12	10	12
* Membres du CGE formés sur les thèmes du genre et de la violence envers les filles	7	6	8

La formation des enseignants sur des sujets touchant à la violence, au genre, aux droits et au VIH/sida est bien développée dans les écoles du projet des trois pays, et souvent considérée comme positive par les chefs d'établissement car elle contribue à sensibiliser les enseignants au bien-être des enfants ou aux mécanismes de signalement hors du cadre scolaire. Des membres des CGE ont aussi participé à ces formations, mais moins souvent. La formation se déroule généralement sous forme d'ateliers ou de séminaires dirigés par des partenaires d'ActionAid ou d'autres ONG, pour un ou deux employés de chaque école. Certains chefs d'établissement ont raconté que les enseignants partageaient ensuite ce qu'ils avaient appris avec la communauté locale :

« Le chef d'établissement et deux autres enseignants ont assisté à un atelier de formation sur la violence et le genre organisé par GRAMEEN. C'était d'autant plus utile que les enseignants ont ensuite retransmis ces informations au reste de la communauté. »
(Chef d'établissement, Ghana)

« Cette formation a tout changé, car je ne comprenais pas les causes de la violence envers les filles. Maintenant, je comprends mieux. Cela a été vraiment utile parce que je peux appliquer ce que j'ai appris au village et chez moi à la maison. »
(Chef d'établissement, Mozambique)

Quelques chefs d'établissement ont parlé de la formation du personnel éducatif sur les moyens d'apprendre aux filles à se protéger :

« Certains enseignants ont suivi une formation sur la violence envers les filles, la santé sexuelle et reproductive et le VIH/sida. La formation sur la violence nous a aidés à apprendre aux filles comment éviter les endroits dangereux comme des dancings ou des salles de projection vidéo. La formation à la santé sexuelle et reproductive a permis d'enseigner aux filles des capacités pour se protéger contre des relations sexuelles forcées/non désirées. Les enseignants ont aussi appris pendant la formation à aider les enfants à se prémunir contre le VIH/sida. »
(Chef d'établissement, Ghana)

Si on peut considérer qu'il s'agit là d'un moyen d'aider les filles à lutter contre la violence, il est intéressant aussi de noter combien la charge de se protéger incombe aux filles elles-mêmes, au lieu de réfléchir aux moyens de changer les attitudes des hommes et des garçons qui commettent les violences.

Il est apparu parfois que leurs réflexions tendaient davantage à souscrire à la violence et aux inégalités de genre plutôt qu'à les combattre. Un chef d'établissement ghanéen a par exemple expliqué :

« La formation portait sur la violence envers les enfants. À présent, la connaissance de ce qui constitue la violence décourage l'usage de la violence dans cette école. Leurs auteurs reçoivent des coups de bâton. »
(Chef d'établissement, Ghana)

Contester la violence

Il apparaît donc que les enseignants perçoivent différemment les messages de la formation, mais nous ignorons si c'est dû à la formation en elle-même ou à l'interprétation qui en est faite par les enseignants.

Ce qui est clair par contre, c'est que la formation ne se traduit pas encore dans des réglementations et des pratiques efficaces au niveau de l'école pour lutter contre la violence exercée contre les filles. Les enseignants ont été questionnés sur leurs connaissances des lois et des politiques nationales, et les chefs d'établissement ont aussi parlé des politiques au niveau des écoles.

Le Tableau 24 indique que la plupart des enseignants, sur les trois sites, ne connaissaient aucune loi ou politique de leur pays, à l'exception de quelques enseignants du Ghana plus ou moins capables de citer une loi ou une politique. Les chefs d'établissement ont été interrogés à propos des règles et des politiques dans les écoles autour de la violence envers les filles. Aucun des établissements dirigés par ces enseignants au Ghana et au Mozambique, et seulement deux au Kenya, avaient un règlement écrit, mais certains ont évoqué des règles non écrites, souvent relatives au comportement des élèves. Les règles concernant les bagarres entre élèves ont été invoquées en termes vagues. Ce n'est qu'occasionnellement qu'ils ont fait allusion à des règles de conduite des enseignants ou de protection des filles contre la violence sexuelle :

« Nous avons des règles non écrites, par exemple, personne n'a le droit de pénétrer dans les toilettes du sexe opposé. Nul n'est autorisé à se rendre seul au domicile d'un enseignant du sexe opposé. » (Chef d'établissement, Ghana)

Tableau 23 : Identification de la législation anti-violence par les enseignants

	Moz	Ghana	Kenya
Pourcentage d'enseignants capables d'identifier une disposition législative ciblée sur la prévention de la violence envers les filles	2	36	19

6.3.3 Aider les filles et les garçons à contester la violence à l'école

Trop souvent, les écoles sont des lieux qui perpétuent les stéréotypes de genre, les inégalités et les schémas de domination masculine (Mirembe and Davis 2001; Jha and Page 2009; Stromquist and Fischman 2009). La recherche se contente de chercher à promouvoir l'égalité des sexes dans les programmes scolaires. Le Rapport mondial de suivi 2004 recommande de traiter les stéréotypes de genre et la violence sexuelle dans les programmes scolaires, d'étendre le choix de matières et de dispenser un enseignement équitable. Marshall and Arnot (2008) défendent le concept d'une « citoyenne apprenante moderne », et d'un enseignement qui remet en cause les formes dominantes de savoir et accompagne la sensibilisation à la subordination de genre d'une reconnaissance de la diversité. Pour Atthil and Jha (2009), une école sensible au genre est consciente de l'existence des inégalités de genre et aide les élèves à acquérir les capacités, les connaissances et les attitudes nécessaires pour promouvoir l'égalité dans le respect de la différence.

Les trois sites du projet disposaient de plusieurs espaces dans le milieu scolaire permettant de discuter de la violence directement avec les filles et les garçons par le biais du programme scolaire, à l'occasion des assemblées et dans les clubs de filles et de garçons. Au Mozambique, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place des unités spécialisées sur le genre dans les écoles, avec une femme enseignante spécifiquement chargée des questions de genre ; mais le personnel concerné semble manquer de formation et d'orientation.

Les clubs de filles constituent des lieux sûrs où les filles peuvent se retrouver, discuter, se soutenir mutuellement dans leurs problèmes et renforcer collectivement leur autonomie ; ils constituent des piliers de la stratégie d'ActionAid pour l'autonomisation des filles en milieu scolaire. La participation aux clubs de filles est nettement plus faible au Mozambique qu'ailleurs, et c'est justement le pays où les filles tendent le moins à signaler les actes de violence (Tableau 24). La participation la plus élevée se trouve au Kenya, où les clubs de filles sont installés depuis longtemps, où les garçons aussi se mobilisent autour des problèmes des filles dans la quasi-totalité des écoles du projet ; c'est là aussi que les filles s'expriment le plus facilement. Cela indique peut-être que ces lieux aident les filles à s'exprimer au sujet de la violence.

Tableau 24 : Clubs de filles

	Moz	Ghana	Kenya
Pourcentage de filles inscrites à un club de filles	9	67	73
Nombre d'écoles possédant un club de filles	7/15	13/13	16/16
Nb. d'écoles où les garçons participent à des activités de lutte contre la violence des filles et soutiennent les filles au travers des clubs de genre	6	5	14

Les enseignants des trois sites du projet ont affirmé que le genre et la violence figuraient au programme de leurs classes (Tableau 25). Les chefs d'établissement, eux, ont répondu à une question portant sur la place de la négociation et des compétences de la vie dans le programme scolaire. Au Ghana, ces sujets étaient évoqués de trois façons différentes. L'instruction civique s'intéresse aux droits et aux devoirs. L'éducation morale et religieuse à la moralité. La science, incluant les compétences de la vie, traite de l'hygiène personnelle. Au Kenya aussi, selon les chefs d'établissement, ces thèmes sont traités dans diverses matières, avec parfois, ont regretté certains, un manque de profondeur, un enseignement « désordonné » ou « imprécis ». Au Mozambique, ces sujets sont étudiés pendant les cours d'éducation civique et morale. Si les compétences de la vie sont considérées comme faisant partie du programme, les enfants ne reçoivent aucune formation à la négociation dans les trois pays. Nous ne savons pas clairement non plus dans quelle mesure les problèmes de genre sont intégrés aux programmes scolaires.

Tableau 25 : Genre et violence dans les programmes scolaires

	Moz	Ghana	Kenya
Nombre d'écoles proposant des cours sur des thèmes liés au genre et à la violence envers les filles	14/15	12/13	16/16

Interrogés sur les capacités dont ont besoin les enfants pour contester la violence, les chefs d'établissement ont indiqué qu'ils devaient prendre de l'assurance et connaître leurs droits, éviter les personnes et les lieux dangereux (et au Kenya, la drogue) et signaler les actes de violence :

« Ils doivent connaître leurs droits et leurs devoirs. Il faut les informer comment, à qui et où se plaindre s'ils sont victimes de sévices ou de menaces. Il faut les encourager à signaler les personnes qui les maltraitent ou tentent de le faire. » (Chef d'établissement, Ghana)

Ils ont aussi parlé de la nécessité « d'éviter des conduites immorales » (Chef d'établissement, Ghana). Il existe différentes interprétations de ce qui constitue un « comportement moral », mais cela se réfère souvent à la sexualité. Pour certains chefs d'établissement, le message clé de la santé sexuelle et reproductive est l'abstinence. L'un d'entre eux, au Ghana, a évoqué le rôle du prêtre dans les conseils sur les questions de morale. Au Kenya, un chef d'établissement a parlé des efforts communs des responsables religieux et du personnel scolaire pour plaider en faveur l'abstinence :

« Pendant les assemblées, nous donnons des conseils aux enfants, surtout aux filles, sur les inconvénients de la sexualité avant le mariage, pendant les forums de filles aussi, elles reçoivent des conseils chaque semaine de la part aussi des leaders religieux. (Chef d'établissement, Kenya)

Là aussi, on voit comment les filles sont responsables de contrôler à la fois leur propre sexualité et celle des garçons. Au Mozambique, le message de l'abstinence est adouci, et plusieurs chefs d'établissement ont dit transmettre le message de « reporter les relations sexuelles à plus tard » ; l'un d'entre eux a déclaré parler des préservatifs aux jeunes :

« L'enseignant qui s'efforce d'encourager l'éducation des filles leur apprend à éviter ce type de situations, en se protégeant par la négociation avant, par exemple, des relations sexuelles, afin d'utiliser des préservatifs et ne pas se laisser abuser par les hommes. » (Chef d'établissement, Mozambique)

Il semble que la réalité de la sexualité hors mariage soit davantage reconnue sur le site du Mozambique. Parallèlement, les filles du Mozambique étaient



PHOTO: ASMARA FIGUE/ACTIONAID

sévèrement critiquées d'avoir une vie sexuelle, et considérées comme responsables de la violence sexuelle en se laissant séduire par avidité. Les filles sont alors considérées comme ayant besoin d'une éducation morale, à la fois pour éviter les ruses des hommes et pour réfréner leur appétence pour des biens matériels :

« Les compétences... il faut que l'enfant connaisse ses droits, en tant qu'enfant et en tant que fille ; pour maîtriser les facteurs de ces abus. Nous avons eu des cas où lorsque des filles rencontrent un individu à l'aise matériellement, elles ne lui résistent pas. Elles doivent comprendre que la richesse n'est pas la clé du bonheur. »

(Chef d'établissement, Mozambique)

« Renforcer les capacités à comprendre qu'une action peut être dangereuse et savoir appliquer cet enseignement. Ne pas laisser les hommes les abuser avec des biens matériels. »

(Chef d'établissement, Mozambique)

Il semble que des messages contradictoires sont communiqués aux filles jusque dans le milieu scolaire. Tandis que les clubs de filles insistent sur l'assurance et l'expression, le programme scolaire souligne la conformité et l'abstinence. Au Mozambique, où l'environnement des filles est légèrement plus influencé par la modernité, ces messages contradictoires résonnent toujours.

6.3.4 Idées et perspectives sur ce qui devrait changer pour les filles à l'école

Le Tableau 27 récapitule les points de vue des parents, des chefs d'établissement et des filles sur les améliorations à apporter aux écoles. Le plus évident

est l'accent mis sur le discours de l'EPT, centré sur la scolarisation des filles, surtout chez les chefs d'établissement, aux dépens de l'attention à des formes plus subtiles de discrimination et de violence. Cela va dans le sens d'autres études au Kenya et en Afrique du Sud, qui avaient noté que le « travail sur le genre » dans le secteur éducatif se limitait souvent à la parité à l'école (Unterhalter et al. 2010). Les filles du Kenya proposent des solutions plus construites et plus variées qu'au Mozambique et au Ghana, y compris des solutions politiques.

Les suggestions des parents pour rendre les écoles plus accueillantes pour les filles se rejoignent sur les trois sites du projet. Ils évoquent la nécessité d'améliorer les conditions scolaires, de créer des règles plus favorables aux filles et du rôle des parents pour soutenir l'éducation des filles :

« En faisant comprendre aux parents l'importance de l'éducation, on les encourage à envoyer leurs enfants à l'école. Je pense aussi qu'en fournissant aux enfants tout ce dont ils ont besoin à l'école, nous les motiverons à revenir. À mon avis, si on partageait les tâches domestiques entre les filles et les garçons, plusieurs fillettes pourraient aller à l'école. » (Focus group de mères, Ghana)

Les parents kenyans et ghanéens ont plaidé pour des écoles dans lesquelles les filles ayant des enfants peuvent poursuivre leurs études. Cette constatation renforce les résultats d'une recherche récente au Kenya indiquant que les parents cherchaient à réinscrire leurs filles à l'école. Cette même étude a aussi noté que les parents connaissaient mal les mécanismes de réinscription (Wanyama and Simatwa 2011).

Tableau 26 : Quels sont les facteurs pouvant rendre l'école mieux adaptée pour les filles et contribuer à l'arrêt de la violence ?

	Kenya	Ghana	Mozambique
Parents	<ul style="list-style-type: none"> Nourriture, eau, toilettes, serviettes hygiéniques, clôtures Internats exclusivement féminins Recrutement de femmes enseignantes Possibilité pour les filles de revenir à l'école après avoir accouché Arrêt des MGF Les parents doivent collaborer étroitement avec l'école Convaincre les parents de l'utilité de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> Bicyclettes pour les filles Amélioration des routes, construction de logements pour les enseignants afin de recruter et d'attirer les femmes enseignantes Possibilité pour les filles de revenir à l'école après avoir accouché Les parents doivent collaborer avec l'école Sensibilisation des parents à l'utilité de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> Bicyclettes pour les filles Amélioration des routes, construction de logements pour les enseignants afin de recruter et d'attirer les femmes enseignantes Possibilité pour les filles de revenir à l'école après avoir accouché Les parents doivent collaborer avec l'école Sensibilisation des parents à l'utilité de l'éducation Contributions des parents aux écoles, financières, en nature ou en travail (construction de salles de classe) Les parents doivent laisser aux filles du temps pour étudier Les enseignants doivent discuter avec les parents des grossesses d'adolescentes Les enseignants ne doivent pas s'attaquer aux filles Rencontre entre les écoles et les parents, la police, les dirigeants locaux et les ONG pour discuter de la violence et des moyens d'y mettre fin
Chefs d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> Création de clubs de filles, bourses d'études, discours de motivation, incitation à étudier les matières scientifiques, mise en avant de filles plus âgées ayant réussi (modèles) Internats, bureaux, toilettes, clôtures, serviettes hygiéniques Sensibilisation des parents à l'utilité de l'éducation des filles 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisation des parents à la nécessité d'éduquer les filles pour augmenter l'accès à la scolarité Motivation des filles à s'instruire via des exemples locaux (infirmières, enseignantes, policières, et autres filles plus âgées) Amélioration des bâtiments scolaires, de l'eau, la nourriture, les toilettes Création d'un établissement de cycle secondaire au niveau local Davantage de filles membres des clubs de filles 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilisation des leaders communautaires, des parents et des élèves aux systèmes de justice officiels et communautaires Formation des filles sur le thème de la violence et des moyens de s'en protéger
Filles	<ul style="list-style-type: none"> Toilettes séparées pour les filles, serviettes hygiéniques, accès à l'eau, bicyclettes pour les filles, clôtures Internat pour les filles (communauté Wardei) Arrêt des châtiments corporels à l'école Fournir des conseils et de l'aide après des actes de violence Clubs de filles et clubs de femmes (pour les filles non scolarisées) Éducation des adultes (pour les filles non scolarisées) Arrêt du travail des enfants et des mariages forcés Arrêt des MGF par le biais d'actions de sensibilisation, de punitions sévères, d'autres sources de revenus 	<ul style="list-style-type: none"> Davantage de livres, d'uniformes, de nourriture, toilettes améliorées Enseignants plus réguliers, davantage de femmes Arrêt des coups de bâton et des punitions à genoux Jeux de questions-réponses pour filles et garçons, par ex. sur la santé reproductive 	<ul style="list-style-type: none"> Nouvelles salles de classe et réparation des bâtiments scolaires, amélioration des toilettes et construction de toilettes séparées pour les filles Clubs de filles créés et opérationnels Construction d'écoles secondaires à proximité des communautés

6.3.5 Conclusions de la section consacrée aux écoles

Les écoles étudiées ici offrent des possibilités limitées aux filles pour contester la violence. Si l'on observe quelques développements positifs avec les clubs de filles, les clubs de garçons et les formations des enseignants et des membres des CGE, la stratégie suivie à l'échelon des écoles est insuffisante tandis que les pratiques et les perspectives confuses et contradictoires tendent souvent à exacerber les inégalités de genre. Il est difficile de savoir pourquoi les messages transmis pendant les formations par ActionAid ou d'autres organisations ne se répercutent pas dans des actions contre la violence dans le milieu scolaire. Peut-être que des ateliers ponctuels pour les représentants des écoles sont moins efficaces que des discussions au sein des établissements, où tous les membres du corps enseignant et des CGE pourraient discuter en profondeur de ces sujets sensibles que sont l'enfance, la sexualité et la violence. Peut-être que quelques enseignants isolés ne peuvent pas relever seuls le défi de transformer l'éthique d'une école. Sans doute aussi qu'une partie des messages se perd en route entre l'atelier et l'école. Il est possible aussi que le contenu des formations ne traite pas suffisamment de l'approche globale de l'école incluant le développement d'une philosophie de protection, d'égalité et de non-violence dans l'ensemble de la communauté scolaire. Selon une étude sur la violence de genre dans les écoles britanniques, l'« approche globale de l'école » est composée de trois éléments : développement des institutions et des politiques ; sensibilisation et soutien du personnel ; sensibilisation et soutien des élèves (Womankind 2010). Les formations proposées contribuent dans une certaine mesure à sensibiliser le personnel et les élèves, mais il faudrait réfléchir au soutien apporté au personnel pour l'aider à faire face au changement, et voir si le projet contribue suffisamment au développement des institutions et des politiques scolaires.

6.4 La contestation de la violence dans la famille et la communauté ? Soins, devoirs et protection

Nous avons vu plus haut que la majorité des filles ne signalent pas leurs expériences de violence, mais que, lorsqu'elles le font, elles se tournent de préférence vers leurs mères et d'autres femmes de la famille. Dans les foyers, les conséquences sont variables, comme dans les exemples suivants du Kenya :

« Parfois nous en parlons à des membres de la famille comme une sœur ou une tante avant d'en

parler à nos parents. Les membres de la famille nous écoutent avec plus de sympathie et peuvent nous donner des conseils si nous avons un problème. » (Filles 8-10 ans, Kenya)

« Les filles en parlent à leurs mères et leurs tantes, mais celles-ci leur répondent qu'elles ne disent pas la vérité. Les parents disent aux filles de ne pas prendre ces garçons au sérieux, ce sont juste des frères qui s'amuse avec elles. » (Filles 14-17 ans, Kenya)

« Les filles ont tellement de travail à la maison, elles n'ont pas le temps de lire, nous sommes exploitées alors que les garçons traînent autour sans rien faire. Les mères obligent leurs filles à aller chercher du bois dans les champs, et même si la fille sent que c'est dangereux, la mère ne l'écoute pas. Si elle se fait violer là-bas, elle le raconte à sa mère en rentrant. La mère dit c'est de ta faute, tu aurais dû crier. Mais comme tu crains ta mère, tu continues à y aller. » (Filles 14-17 ans, Kenya)

Des filles ont raconté que des femmes de leur famille les ont conseillées, mais elles se sont plaintes de voir parfois leurs révélations suivies de punitions, comme dans les exemples de réponses de ces mères. Est-ce que dans les exemples ci-dessus les femmes se sont senties elles-mêmes impuissantes à protéger leurs filles de la violence sexuelle, et ont déplacé leur colère sur les filles ? Des exemples similaires ont été relevés au Ghana, avec des filles punies après avoir raconté à des membres de leur famille qu'elles avaient subi des sévices sexuels. Dans les trois pays, les filles étaient parfois accusées de provoquer la violence sexuelle de par leur propre indiscipline, ou, selon les termes d'un groupe de pères au Kenya : « Leur façon de s'habiller attire le sexe opposé, et conduit au harcèlement sexuel. » Les dirigeants communautaires, eux aussi, semblent voir les filles à la fois comme victimes de la violence sexuelle prédatrice des hommes, et comme actrices d'une sexualité non contrôlée. Il appartient aux filles, plutôt qu'aux hommes et aux garçons, de changer leur comportement comme dans cet exemple :

« Les enfants doivent apprendre à dire non à des inconnus qui leur offrent des cadeaux. Et éviter d'aller au domicile d'hommes ou d'enseignants à des heures incongrues. » (Dirigeant communautaire, Ghana)

Les filles des focus groups se sont aussi plaintes amèrement de l'adhésion des parents à diverses formes

de violence, comme de les frapper ou les forcer à se marier. Sur les trois sites du projet, les filles sont obligées de se marier à l'adolescence. Un focus group de pères au Kenya explique :

« Les filles sont juste bonnes à marier, alors la meilleure chose à faire c'est d'arriver à les marier. »
(Focus group de pères, Kenya)

Le mariage est une source d'avantages pour la famille. Au Mozambique, des parents auraient obligé leurs filles à se marier pour bénéficier d'un gendre. En dépit de quelques signes indiquant que la pratique des mariages précoces va diminuant, et que certains parents s'y opposent, les avantages matériels du mariage restent très présents. Par exemple au Kenya, un groupe de pères a expliqué que leurs filles étaient forcées de se marier en échange de biens matériels, et que cela se passait en secret, à la seule connaissance des parents et du leader de la communauté. Au Ghana, si quelques dirigeants communautaires ont suggéré que les mariages précoces forcés devenaient moins fréquents, cette pratique reste très répandue, tout comme les mariages d'échange où deux familles échangent leurs filles en mariage. Le mariage précoce est aussi considéré par certains parents comme une protection des filles contre les expériences sexuelles, les risques de grossesse hors mariage, le poids financier et la honte qui y sont associés.

La pratique de la mutilation génitale féminine évolue également mais existe toujours sur le site kenyan, où peu de parents de nos focus groups la remettent en cause.

Les parents ont déclaré que beaucoup d'actes de violence envers les filles sont résolus directement par les familles, les pères ou les mères allant trouver les parents des auteurs. Il arrive que cela se conclût par un échange financier. Si la sexualité avant le mariage est désapprouvée, notamment au Kenya et au Ghana, il semble que ce n'est que si la fille est enceinte et que le garçon ou l'homme refuse de l'épouser que des mesures sont prises. Au Mozambique, les viols sont aussi gérés au sein des familles, car, considérés comme une honte, ils sont tenus secrets. Selon un officier de police, les parents s'arrangent en versant de l'argent, ou en donnant de l'alcool ou un animal d'élevage.

Lorsque les familles n'arrivent pas à se mettre d'accord, les leaders communautaires sont appelés à arbitrer. Au Ghana par exemple, après que des filles ont été frappées par des hommes qui leur avaient fait des avances, leurs parents se sont rendus au domicile du chef. Dans un cas, cela s'est conclu par le paiement d'une amende,

dans un autre le chef a signalé le cas à la police, l'auteur a été arrêté et a payé une compensation. Une fille a déclaré être satisfaite du résultat de cet arbitrage :

« Un garçon a touché ma poitrine. Je l'ai raconté à mon père qui est allé chez lui pour le réprimander. Le père du garçon lui a rétorqué que son fils avait fait ça pour prouver sa virilité. Ils se sont battus, et l'affaire a fini au palais du chef pour arbitrage. Le chef a intimé au garçon et à son père de présenter des excuses à mon père et à moi, et cela nous a convenu. » (Fille 17 ans, Ghana)

Certains parents, et bon nombre de filles, n'apprécient pas la façon dont la justice communautaire traite la violence envers les filles, considérant que le système perpétue l'inégalité des relations entre les sexes.

« Parler aux anciens ne résout pas les problèmes, car ils demandent seulement aux deux parties de se pardonner mutuellement. Le chef ne cherche pas non plus à mettre fin à la pratique du mariage précoce. » (Focus group de mères, Kenya)

« C'est évident maintenant que nous, les parents, ne soutenons assez pas les filles : en général, nous protégeons les coupables, parce que nous sommes parents et que nous voulons éviter que des étrangers soient au courant de tels événements. » (Focus group de mères, Ghana)

Dans la communauté pastoraliste au Kenya, la réparation exigée par la communauté repose sur un système de sanctions décrit par certains parents comme réellement dissuasif :

« La tradition Wardei interdit aux hommes d'inquiéter les filles. Le fait que les auteurs de telles offenses risquent des sanctions sévères (payer l'équivalent de cinq vaches) effraie vraiment les garçons. (Focus group de pères, Kenya)

Mais très souvent, les sanctions ne semblent pas aller dans l'intérêt des filles. Dans un cas survenu au Ghana, une fillette de primaire avait été violée par un élève de lycée ; le chef a décrété que le garçon devait offrir 20 cedis (environ 9 euros), 2 poules et une chèvre au chef, et prendre soin de la fille pendant une durée déterminée.

6.5 Systèmes juridiques et sociaux

Les mécanismes de signalement sont extrêmement insuffisants dans les trois pays. Sur les 842 filles ayant

Contester la violence

déclaré pendant l'étude avoir été victimes d'une forme quelconque de violence, seule une poignée de cas ont été signalés par les voies officielles. Une faible minorité de cas sont signalés au CGE, au DEO ou à la police (Tableau 27). C'est particulièrement vrai au Mozambique, où seuls deux cas de corrections et un cas de coups de fouet ont été rapportés par ces canaux à la direction de l'école. Au Kenya par contre, un nombre significatif de rapports sexuels forcés/contraints en échange de biens

a été signalé au CGE et au DEO. Ces résultats indiquent que, lorsque les filles trouvent le courage de signaler des actes violents, elles tendent à en parler à des membres de leur famille, mais aucune suite officielle ou au sein de l'établissement scolaire n'est généralement donnée à l'affaire. Dans la zone de Wenje au Kenya, les filles parlent davantage aux enseignants, et c'est sans doute ainsi qu'un plus grand nombre d'actes sont rapportés au CGE et au DEO.

Tableau 27: Pourcentage de cas signalés par des filles qui parviennent jusqu'aux structures officielles⁶

	Violence physique	Violence sexuelle	Violence psychologique
Ghana	Signalement au CGE : 1-3 %, à la police : 0-0,5 %, au DEO : 0	Signalement au CGE : 0-7 %, à la police : 0-14 % (1 cas de viol), au DEO : 0-2 %	Signalement au CGE : 0-6 % (lettres), à la police : 0, au DEO : 0-0,3 %
Kenya	Signalement au CGE et à la police : 0-3 %, au DEO : 0-2 %	Signalement au CGE : 0-37,5 % (12 cas de relations sexuelles en échange de biens rapportés à la direction de l'école), à la police : 0-3 %, au DEO : 0-12,5 % (4 cas de relations sexuelles en échange de biens)	Signalement au CGE : 0-4 %, à la police : 0-2 %, au DEO : 0-1 %
Mozambique	Signalement au CGE : 0-1 %, à la police et au DEO : 0	0 signalement	0 signalement

6 Ce tableau récapitule et simplifie un vaste volume de données. Les pourcentages illustrent l'étendue des taux de signalement des sous-catégories de violence, par ex. les coups ou les empoignades, composant la catégorie globale de violence, par ex. la violence physique.

Le Tableau 28 ci-dessous montre que seule une infime minorité de filles victimes d'actes violents ont été suivies, conseillées ou ont reçu un accompagnement médical : elles sont environ une sur cent au Kenya, et moins d'une sur deux mille au Ghana et au Mozambique.

Tableau 28 : Pourcentage de cas signalés par des filles qui ont donné lieu à un suivi, des conseils ou un accompagnement médical

	Moz	Ghana	Kenya
Pourcentage de filles victimes de violence qui ont été suivies, conseillées ou ont reçu un accompagnement médical	0.04	0.05	1.05

Il y a plusieurs explications au fait que les familles s'adressent rarement aux services sociaux ou à la justice au-delà de la communauté. La première réside dans l'accessibilité limitée des centres de soins et des services de police, surtout dans les régions très isolées du Kenya et du Ghana. La connaissance des services susceptibles d'intervenir dans ce genre de situations est très variable parmi la population. Les filles ont rarement mentionné d'autres organismes, et au Ghana les filles non scolarisées de l'une des communautés étudiées ont

affirmé n'avoir aucune idée où aller pour trouver de l'aide. Mais dans d'autres communautés, elles ont nommé plusieurs organisations susceptibles de les soutenir en cas de violences, notamment leurs guides et mentors, les équipes communautaires de plaidoyer (CAT, des structures mises en place par ActionAid Ghana pour réunir des leaders communautaires, des responsables du système scolaire, de la justice et de l'action sociale afin de répondre ensemble à la violence), les dirigeants de la communauté, la police et les professionnels de santé.

Aux yeux des parents, la famille ou la communauté représentent des endroits appropriés pour gérer les problèmes de violence. Au Kenya, les parents ont rarement évoqué d'autres organismes pouvant être utilisés pour aider les victimes ou réparer le préjudice. Au Ghana et au Mozambique, si certains parents savaient qu'il existe des procédures pour lutter contre la violence, ils se montraient réticents à y recourir. Les pères mozambicains ont ainsi expliqué qu'ils commenceraient par aller parler aux parents du coupable, et seulement si aucune solution n'était trouvée, ils iraient trouver le chef du bloc, le secrétaire de la zone, les autorités locales, le maire de la ville, et enfin « le responsable de la cour de justice. » Au Ghana, les parents ont nommé plusieurs organisations à qui s'adresser pour signaler des actes de violence. Les anciens de la communauté ont été fréquemment cités, tout comme les CAT, les membres de l'Assemblée, la Commission des droits de l'homme et de la justice administrative (CHRAJ) et des ONG :

« Nous savons que quand les filles sont victimes de sévices, elles peuvent le signaler au chef, aux services sociaux, à la CHRAJ, à l'Assemblée des Jeunes de Nanumba ou à la police de Bimbilla. Mais la plupart du temps, ces faits sont considérés comme des événements personnels à régler entre les familles. En effet, nous sommes un seul peuple et nous appartenons tous à la même grande famille. » (Focus group de pères, Ghana)

Des parents du Mozambique ont évoqué la nécessité de protéger la réputation de la communauté, et au Ghana, ils ont précisé que :

« nous ne signalons pas les abus à la police parce que, dans cette communauté, le sentiment d'appartenance est très fort. » (Focus group de mères, Ghana)

Sur les trois sites du projet, les organismes extérieurs semblaient être perçus comme une menace potentielle qui risque d'empiéter sur les normes morales et judiciaires de la communauté locale. Ainsi, une fille qui signale un acte violent doit réfléchir aux conséquences pour sa communauté, au-delà de ses besoins propres.

Par ailleurs, quelques personnes ont exprimé leur inquiétude quant à la qualité ou au type de soutien fournis par ces services. Les services sanitaires sont rarement considérés comme des soutiens, et au Kenya les parents se sont plaints de devoir payer pour faire examiner leurs filles, par exemple après un viol et pour l'obtention d'une prophylaxie post-exposition (PPE) dans les rares cas où ces services existent, ainsi que dans

les services pré/postnataux. Le fait que des préservatifs soient distribués est vu comme un encouragement à la promiscuité sexuelle. Dans les trois pays, les parents ont critiqué la police. Au Kenya et au Ghana, ils ont raconté que les policiers exigeaient de l'argent des plaignants ou des victimes, et au Mozambique ils ont regretté que la police ne transmette pas ces affaires à la justice. Ils étaient cependant conscients des difficultés rencontrées par la police lorsque les parents décident de retirer leur plainte, et de l'impossibilité dans ce cas d'engager des poursuites ; un groupe de parents ghanéens a parlé de l'efficacité de la police dans un cas où un homme a été condamné à 7 ans de prison pour avoir violé une jeune fille. Globalement cependant, à travers nos discussions avec les filles et leurs parents dans les trois zones du projet, nous n'avons trouvé que peu d'exemples de bonnes pratiques dans les systèmes officiels. Les parents se sont plaints de l'absence de ressources, de la corruption et parfois aussi des écarts de compréhension des notions de genre et de violence entre les autorités et les communautés.

Il y a plus de chances que les actes violents parviennent aux CGE qu'aux services sociaux et judiciaires, car les parents (et les filles) considèrent peut-être les premiers comme plus accessibles et faisant partie de la communauté. S'agissant des mesures contre la violence, les membres des CGE et les chefs d'établissement tendent à axer leurs réponses sur les problèmes de la communauté, par exemple le mariage précoce, plutôt que sur leur rôle face à la violence au sein de leurs établissements. Cette réaction est peut-être liée à la sensibilisation au discours sur l'EPT et la prise de conscience du fait que le mariage précoce constitue un obstacle à la scolarisation. Les CGE reçoivent peu de conseils ou de formation sur les méthodes les plus appropriées pour répondre aux actes de violence. Quelques-uns ont évoqué des formations avec des ONG, et pour une minorité, avec les ministères de l'Éducation, mais en général ils avaient tendance à se concentrer sur la sensibilisation à la violence et la transmission de cette sensibilisation par les CGE aux parents et aux enfants, plutôt que l'élaboration de systèmes opérationnels de réponse. Cette attitude se reflète dans leur vision et la mise en pratique de leurs rôles et responsabilités concernant la violence de genre.

Toutefois, quelques membres des CGE ont affirmé avoir joué un rôle important en déférant les coupables devant la justice grâce à des enquêtes et des signalements auprès des DEO, de la police ou de certaines organisations (telles que la CHRAJ au Ghana). Certains CGE ont pris des dispositions, mais ne les ont pas mises en pratique :



PHOTO: JANE HAHN/PANOS PICTURES/ACTIONAID

« Le CGE soutient les décisions, y compris celles de protéger les filles, mais il ne les met pas en œuvre. Parmi ces décisions, il était convenu de signaler tout responsable d'un acte de violence au bureau du GES du district. » (Chef d'établissement, Ghana)

Certains actes ne sont venus aux oreilles des CGE que parce que le chef d'établissement ne pouvait pas les traiter seul. D'autres fois, il a été dit que les CGE s'occupaient des cas classiques et dirigeaient les plus difficiles vers les anciens du village. Il semble aussi que les cas signalés par les voies officielles au sein du système éducatif aient déclenché peu de réactions :

« Lorsqu'un cas est signalé, le chef d'établissement rédige une lettre confirmant que la victime est une élève, les actes sont rapportés au CGE, à l'administration provinciale, à la protection de l'enfant et à la police, mais personne n'agit. » (Chef d'établissement, Kenya)

« Nous avons signalé six cas à ActionAid qui a répondu par quelques mesures de suivi. Le bureau du DEO est mitigé, et la police catégorique. Il faut que la législation soit plus claire pour traiter de tels actes. Tous ces interlocuteurs sont parties prenantes, je les ai contactés mais sans grand résultat. » (Chef d'établissement, Kenya)

Pourtant, certains ont reçu des réponses et des mesures de suivi ont été prises par les voies officielles :

Oui. Le DEO nous a aidés à résoudre un conflit entre un enseignant et la famille d'un élève à qui il avait administré des coups de bâton, car le conflit était arrivé à un point où la direction de l'école n'était plus capable de la gérer. La relation est à présent assainie entre cet enseignant, l'élève et sa famille. » (Chef d'établissement, Ghana)

« Une fille a été invitée à épouser un homme. Elle a refusé, mais ses parents insistaient. L'affaire est arrivée à la responsable de l'éducation des filles de ce bureau. Celle-ci m'en a fait part. J'ai envoyé une équipe pour enquêter, ils ont parlé aux parents pour leur demander de permettre à la fille d'aller à l'école et de respecter la loi. Ils ont fini par laisser tomber le mariage. » (DEO, Ghana)

Les responsables manquent eux-mêmes de soutien et de formation. Par exemple, au Ghana ni le responsable de l'éducation ni celui de la santé dans le district n'ont suivi de formation spécifique sur la violence, même si le DEO avait bénéficié de formation sur le genre.

Les tentatives de réponse sont entravées par les dysfonctionnements des systèmes et des canaux de

communication entre les différents organismes impliqués, ce qui conduit parfois à ce que les efforts d'un individu ou d'un organisme soient contrariés par l'inaction des autres, comme dans l'exemple suivant :

« J'ai signalé des cas de grossesses au DEO qui l'a transmis, après avoir réuni des preuves, au Bureau de protection de l'enfance. Le responsable de ce bureau appelle les parents des deux parties, mais quand l'affaire arrive à la police, elle s'éteint. Les professionnels de santé n'ont pas été plus utiles, après avoir examiné le cas ils ont décrété que les parties étaient matures, et l'affaire s'évapore. »
(Chef d'établissement, Kenya)

Ces exemples illustrent bien la difficulté de mettre en place des systèmes de réponse solides, alignés sur les cadres législatifs et politiques et servant les intérêts des filles. Ils mettent aussi en évidence la nécessité d'une collaboration efficace et opportune entre les organismes concernés, ainsi que l'urgence de former les responsables de la protection de l'enfant.

6.6 Les ONG et la création des conditions du changement

Au moment de l'étude de référence, diverses ONG œuvraient déjà dans les communautés à différents niveaux et avec des historiques variés. Les initiatives entreprises avant l'étude de référence ont contribué à soutenir les droits à l'éducation des filles de plusieurs façons, et ont conduit au développement du projet « Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire » qui vise à résoudre politiquement les problèmes de violence et de discrimination de genre. Le projet SVAGS commençait tout juste à être mis en place à cette époque. Si beaucoup de participants connaissaient ActionAid, son rôle était perçu de diverses manières. Les chefs d'établissement des trois pays, par exemple, ont évoqué les ateliers organisés par ActionAid, souvent en partenariat avec des organisations comme AMUDEIA au Mozambique et Songtaba au Ghana, pour informer les enseignants sur la violence, les droits de l'enfant, et parfois la santé sexuelle et reproductive et le VIH/sida :

« Nous avons appris avec les ONG comment répondre à la violence envers les enfants et utiliser les mécanismes de signalement. Nous avons pu utiliser les compétences ainsi acquises pour aider une fille qui avait fait l'objet d'un mariage d'échange en rapportant son cas aux membres du CAT qui ont pu la sauver en dialoguant avec l'aide du chef de la communauté. » (Chef d'établissement, Ghana)

Selon ce chef d'établissement, ActionAid et ses partenaires ont joué un rôle clé en établissant des liens entre l'école, la communauté et les mécanismes officiels. Au Mozambique, le responsable de la santé du district a parlé d'un groupe technique réunissant ActionAid, AMUDEIA, des enseignants et des membres de la communauté, qui a formé les chefs d'établissement et les villageois sur le thème de la violence.

D'autres personnes de la communauté ont également mentionné le rôle d'ActionAid dans la formation et la sensibilisation des communautés à la valeur de l'éducation. Pour d'autres, ActionAid a pour rôle de fournir un soutien matériel sous diverses formes, par exemple des serviettes hygiéniques (Kenya), des bourses scolaires pour les filles (Ghana) ou la construction d'écoles (Kenya). Les parents kenyans considéraient par exemple que son rôle était de fournir des équipements ou de construire des toilettes dans les écoles. Cette situation constitue un défi pour le projet, dans la mesure où ses objectifs peuvent diverger des priorités des communautés les plus démunies qui en attendent des ressources matérielles.

Les filles et les garçons interrogés ont également mentionné ActionAid. S'ils en ont rarement parlé au Mozambique, au Ghana ils ont raconté comment ActionAid et des ONG partenaires avaient distribué aux filles des cartables, des manuels et des uniformes. Pour les filles kenyanes, le personnel d'ActionAid constitue une source de soutien et de conseil. À la question de savoir à qui parler de ses problèmes, une fille a répondu :

« Les enseignants, les parents, ActionAid et les femmes du village en qui j'ai confiance. »
(Fille 14 ans, Kenya)

L'un des garçons interrogés a exprimé un certain ressentiment quant à l'attention portée aux filles et l'exclusion des garçons :

« Les filles discutent de leurs problèmes avec le personnel d'ActionAid ou les enseignants. Pour les garçons, il n'existe rien de tel à l'école et en conséquence, ils parlent à leurs parents, par ex. quand un enseignant les déteste. »
(Garçon 15 ans, Kenya)

Un de ses camarades a souligné le problème de la confidentialité lorsque la violence est débattue au sein de l'école.



PHOTO: ASMARA FIGUE/ACTIONAID

*« ActionAid est venu deux fois à l'école, mais les filles n'ont pas pu parler de leurs problèmes parce que des enseignants étaient présents. »
(Garçon 10 ans, Kenya)*

Au Kenya également, des chefs d'établissement et des dirigeants communautaires ont souligné le rôle d'ActionAid dans certains cas précis de violence et de mariage forcé, où l'organisation les avait aidés à entreprendre des actions légales. Par exemple, des filles kenyanes ont parlé pendant des discussions de focus group de cas de viol, de grossesse ou de mariage forcés dénoncés à ActionAid, qui avait parfois porté l'affaire devant la police. Un groupe a suggéré qu'ActionAid intervenait lorsque le chef du village n'avait pas réagi, mais selon un autre, les incidents signalés à ActionAid n'étaient pas davantage pris en compte. Pour un autre groupe, des organisations comme ActionAid sont là pour apporter à la fois un appui matériel et un accompagnement psychosocial :

*« Lorsque ces affaires sont signalées à l'organisation, celle-ci devrait les porter en justice. Les filles et les garçons doivent recevoir des conseils et être guidés par exemple par ActionAid. L'organisation devrait aussi nous distribuer à toutes des serviettes hygiéniques chaque mois. Les filles arrêteraient alors de coucher avec des hommes pour obtenir de l'argent et acheter des serviettes hygiéniques et de l'huile pour le corps. »
(Écolières 14-17 ans, Kenya)*

Dans les trois pays, le rôle d'ActionAid dans la formation

et le soutien aux clubs de filles a été signalé ; un groupe de filles kenyanes non scolarisées, et en conséquence, privées d'accès aux forums et aux clubs de filles du milieu scolaire, a suggéré l'idée suivante :

*« Nous pourrions monter un groupe de femmes avec l'appui d'ActionAid ».
(Filles non scolarisées, Kenya)*

Globalement, au moment des études de référence, ActionAid et d'autres ONG bénéficiaient déjà d'une réputation au sein des communautés, notamment chez les adultes, pour leur soutien matériel et les formations dispensées. Au Kenya, où elles étaient établies depuis plus longtemps, elles étaient également bien connues des élèves des écoles pour aider les filles à combattre la violence. Les partenariats constitués à l'échelon des communautés semblent fournir une base solide pour renforcer les actions de prévention et de lutte contre la violence et l'inégalité.

Pour que les interventions visant à remettre en cause la violence exercée à l'égard des filles réussissent, il est indispensable d'exploiter les ressources de la communauté locale, et en particulier les filles elles-mêmes. Élargir les possibilités d'action des filles est bien entendu efficace, mais peut également provoquer des dommages si l'on ignore les réseaux sociaux qui environnent ces filles (Blanchet-Cohen 2009 ; Parkes 2009). Les résultats des études initiales indiquent clairement qu'il faut absolument agir à différents niveaux pour renforcer les capacités à contester la violence des filles, de leurs écoles et de leurs communautés.

7. Conclusions

Les trois études de référence menées au Kenya, au Ghana et au Mozambique ont mis en évidence de nombreux thèmes communs. Certains résultats confirment d'autres recherches en Afrique subsaharienne sur la fréquence élevée des châtiments corporels à la maison et à l'école (Centre for Educational Research and Training and DevTech Systems 2008 ; Jones, Moore and Villar- Marquez 2008). Dans toutes les études, la violence sexuelle envers les filles est souvent perpétrée par des garçons et des membres de la communauté. Toutefois, nos études remettent en cause les hypothèses selon lesquelles les enseignants sont fréquemment les auteurs des actes de violence sexuelle. Par contre, comme les autres études, nous avons constaté dans ces environnements la forte division du travail selon les sexes qui aboutit à une charge inégale sur les filles, affectant leurs possibilités d'accès et de réussite à l'école. De même, comme dans les autres études, l'agression semble être considérée comme un comportement « normal » du genre masculin, tandis que la docilité et la soumission sont les caractéristiques attendues des femmes, et que le corps des filles est considéré comme un atout économique (Dunne 2007 ; Parkes 2007 ; Centre for Educational Research and Training and DevTech Systems 2008). Les formes de violence sont étroitement liées à la pauvreté, et les diverses formes de sanctions, le mariage précoce et les relations sexuelles en échange de biens ou d'argent sont liés aux attentes à l'égard des filles, censées aider leurs familles lorsque les conditions économiques sont difficiles.

Dans les trois sites du projet, nous observons un décalage entre les évolutions législatives et politiques et leur mise en œuvre au plan local, avec la réalité des communautés très éloignée de la rhétorique du changement affirmée au niveau gouvernemental. Si les messages de l'EPT se répercutent nettement au plan local avec un accès accru et une diminution de la disparité entre les sexes à l'école, il semble que les attitudes vis-à-vis du genre et de la violence n'évoluent guère malgré les efforts des gouvernements, par exemple au travers de la mise en place d'unités spécialisées dans le genre au sein des services éducatifs. ActionAid et d'autres ONG continuent à dispenser des séances de formation dans les écoles et les communautés, et on peut déceler quelques changements d'attitude, mais, comme l'ont également remarqué d'autres études, les changements apparents dans la prise de conscience et les connaissances ne s'accompagnent que rarement de changements dans les comportements (Centre for Educational Research and Training and Devtech Systems (2008); Parkes and Chege 2010). Si les chefs d'établissement ont évoqué des règles et des procédures concernant la violence, les filles ne les connaissaient pas et ne les utilisaient pas. Les systèmes communautaires de justice servent parfois à résoudre des conflits opposant deux familles à cause d'une grossesse ou d'un acte violent contre une fille, mais ils se limitent souvent à perpétuer le statu quo et ne résolvent pas les problèmes des filles. Les systèmes

officiels de justice et de protection sociale souffrent de l'insuffisance des ressources, du manque de formation du personnel et de l'inadaptation des infrastructures. Très peu utilisés, parfois pour des raisons d'éloignement ou de coût, ils sont souvent considérés avec méfiance. Nous n'avons recueilli que de très rares exemples isolés illustrant une action conjointe efficace des systèmes officiels et coutumiers de justice pour soutenir les filles.

Les chercheurs se sont heurtés aux mêmes difficultés que les autres études concernant l'insuffisance des signalements (USAID 2007), et les tendances des données sont parfois difficiles à interpréter. Les divergences entre les résultats émanant de différents participants, ou de diverses méthodes de collecte des données créent des problèmes d'interprétation, mais peuvent aussi contribuer à une analyse plus solide en nous empêchant d'établir des jugements trop rapides. Les contradictions entre les résultats soulèvent des questions essentielles sur, entre autres, la nature des tabous et des silences, et met en évidence les relations de pouvoir, les identités et les interactions dans les communautés.

Si nous avons trouvé de nombreuses similarités entre les trois pays étudiés, nous avons également noté des différences. Mais en raison de leur complexité et du degré de variation d'une école à l'autre ou entre les communautés de chacun des sites du projet, il est

Conclusions

difficile de généraliser les comparaisons. Cependant, les questions complexes soulevées par les comparaisons méritent sans doute d'être approfondies et étudiées plus en détail par les partenaires du projet.

La première question générée par notre analyse transnationale concerne la manière de mettre en pratique l'interdiction des châtiments corporels. En effet, selon notre analyse, il semble que les évolutions législatives ont un effet minime sur la réalité des pratiques en classe, et peuvent même amener cette pratique à se poursuivre dans la clandestinité.

Un autre problème soulevé par l'analyse transnationale réside dans la gestion du changement au niveau des communautés. Les évolutions dues à la modernisation et à la mondialisation se répercutent différemment sur les communautés et font évoluer les formes de conflit et de violence qui impactent sur la vie des filles. Dans la communauté pastorale isolée du Kenya, les filles se sentent totalement impuissantes face aux MGF et aux mariages précoces, des traditions à maintenir en partie pour protéger leur « honneur ». Au Mozambique, la sexualité des filles est peut-être un peu plus permissive, mais ce sont toujours elles qui sont tenues pour responsables des violences dont elles sont victimes.

Enfin, des différences sont apparues entre les sites du projet dans les capacités des filles à contester la violence. Les filles du Mozambique, si elles disposent officiellement de davantage d'espace pour participer aux prises de décision et d'un environnement institutionnel plus favorable à l'autonomisation des filles et des femmes, nous sont apparues paradoxalement moins loquaces face à la violence. Au Kenya, où selon nos informations, le niveau de violence est élevé, les filles paraissent s'exprimer avec plus d'assurance qu'au Ghana et au Mozambique. C'est un domaine qu'il convient d'étudier plus en détail, mais nous considérons que les clubs de filles et le développement de clubs mixtes où les garçons aussi peuvent parler des questions de genre, de violence et de relations, plus présents sur le site du Kenya, ont peut-être déjà commencé à avoir un impact, même à ce stade précoce du projet. Dans ce cas, si les activités du projet permettent effectivement de changer les attitudes et les pratiques, nous pouvons envisager l'avenir dans les trois contextes avec quelque optimisme.

Un point important et un défi majeur mis en lumière par cette recherche concerne la nature des relations entre l'évolution du discours et celle des pratiques. Nous

avons donné plus haut des exemples de politiques et d'interventions qui se sont traduites dans la formulation des questions touchant au genre et à la violence, par exemple à propos des châtiments corporels chez les enseignants du Kenya et du Mozambique, des MGF et d'autres formes de violence subies par les filles au Kenya, mais cela semble avoir peu de répercussions sur l'évolution des pratiques. Le fait que les filles puissent ouvertement condamner la violence, au moins entre elles, constitue certes une étape importante dans la lutte contre la violence à l'école et dans les communautés. Mais sans un changement plus vaste, les filles risquent de se trouver encore davantage confrontées à la violence en parlant librement dans un environnement hostile. Ce point illustre et renforce la nécessité d'adopter une stratégie de projet associant toutes les parties prenantes, à tous les niveaux, et en particulier d'améliorer le dialogue et la synergie entre les filles, les garçons, les écoles, les familles, les dirigeants communautaires et traditionnels, les ONG et les systèmes officiels dans le cadre d'initiatives communes pour mettre fin à la violence à l'égard des filles dans le milieu scolaire. Le dialogue (au sein des clubs de filles, de garçons, pendant la formation des enseignants ou lors de réunions communautaires, entre autres) doit dépasser le niveau rhétorique pour déployer une réflexion approfondie, en encourageant les parties concernées à examiner leurs propres expériences et principes, pour comprendre comment ceux-ci se répercutent dans leur travail, leurs relations, les inégalités entre les sexes et la violence. Ce type de démarche devrait contribuer à stimuler les évolutions rhétoriques et à les exploiter de manière à les traduire en changements effectifs dans les actes.

Recommandations

Des recommandations détaillées au niveau des pays et des zones du projet figurent dans les rapports de référence nationaux. Voici une liste de recommandations transversales qui concernent le plaidoyer aux niveaux international, national et local, les interventions dans les écoles et les communautés, et les recherches futures.

- Exiger plus de fonds pour l'éducation des filles et l'éducation aux questions de genre, pour les budgets sociaux et de la justice, pour un soutien adéquat à l'éducation de qualité, pour un corps enseignant formé (incluant des femmes) et des systèmes protégeant effectivement les filles, surtout dans les régions reculées ou mal desservies.

- Veiller à ce que le programme initial de formation et la formation continue des enseignants en service, ainsi que celles des officiers de police et des professionnels de santé incluent les sujets touchant au genre, aux droits et à la protection de l'enfant. Former les enseignants à des méthodes de discipline alternatives.
- Inciter les ministères de l'Éducation à inclure le thème de la violence à l'égard des filles dans les codes de conduite des enseignants, à mettre en place des mesures de protection des enfants contre toutes les formes de violence ainsi que des mécanismes pour signaler les cas de brutalités. S'assurer que les sanctions pour les coupables sont clairement stipulées, en ligne avec les lois nationales de protection des enfants contre la violence.
- Plaider auprès des MdE pour l'élaboration et l'adoption de stratégies de réintégration scolaire garantissant les droits à l'éducation des mères adolescentes pendant et après la grossesse, sans qu'elles subissent de discriminations ou que leur vulnérabilité en soit accrue.
- Agir au niveau des écoles pour renforcer la visibilité des codes de conduite et leur compréhension par les adultes comme les enfants.
- Agir au niveau des écoles pour soutenir le développement d'approches basées sur le concept de « l'école globale » en vue de lutter contre la violence et la discrimination dans le milieu scolaire ; dispenser des formations et apporter un soutien institutionnel en vue de renforcer la réglementation dans les écoles, et sensibiliser et soutenir le personnel éducatif et les enfants aux questions de la violence et du genre.
- Revoir le contenu et la pédagogie des programmes scolaires, en tenant compte des relations, du genre et de la sexualité, de la santé sexuelle et reproductive, de la violence et la résolution des conflits.
- Collaborer avec les parents, les dirigeants communautaires et les écoles pour lutter contre les mariages forcés et les mariages d'échange et, sur le site du projet au Kenya, les mutilations génitales féminines.
- Travailler conjointement avec les enfants, les parents, le personnel scolaire, les leaders communautaires, les représentants du gouvernement et les prestataires de service sur la violence sexuelle et la sexualité pour combattre notamment la tendance à rendre les filles responsables de la violence sexuelle. Faire participer les hommes et les garçons, aux côtés des femmes et des filles, en utilisant des méthodes favorisant la réflexion et le dialogue. Pousser les gouvernements et les ONG à agir pour résoudre ce problème majeur.
- Encourager le dialogue et la réflexion au sein des communautés sur les rôles de genre et la nature de l'enfance par rapport à l'évolution de l'éducation des filles.
- Renforcer les liens entre les écoles et les communautés pour favoriser la mise en place de réseaux durables de protection des enfants et de systèmes de compte-rendu garantissant la confidentialité et le signalement des cas de brutalités ; continuer à travailler avec les communautés et les officiels pour sensibiliser la population aux systèmes et mécanismes officiels de signalement, et améliorer la collaboration entre les systèmes religieux, coutumiers et civils de protection sociale et de justice.
- Consolider les relations entre les parents et l'école ; s'assurer que les parents comprennent comment signaler les cas de violence ou d'autres inquiétudes exprimées par les enfants par l'intermédiaire des enseignants et de la direction de l'école, et les encourager à utiliser ces mécanismes.
- Favoriser la création de services sécurisés et confidentiels pour les filles ; lorsqu'ils existent déjà, renforcer leurs capacités et plaider pour leur extension ; s'ils n'existent pas, développer des modèles pilotes et obtenir le soutien du gouvernement.
- Transmettre aux communautés des informations sur les lois et les politiques existantes qui visent à protéger les enfants (par ex. les codes de conduite) et leurs droits à l'éducation.
- Entreprendre des recherches longitudinales pour examiner et suivre les conditions et les interventions qui permettraient d'aider les filles à acquérir l'assurance et les capacités nécessaires pour contester la violence dont elles sont victimes et s'en protéger, et de créer un environnement favorable pour les filles.

Annexe

Protocole de recherche : Non à la violence faite aux filles en milieu scolaire au Ghana, au Kenya et au Mozambique

Buts de la recherche initiale :

1. Recueillir des données au début du projet, lesquelles serviront de base pour mesurer le changement pendant toute la durée du projet (y compris des données pour le cadre de S&E du projet) ;
2. Recueillir des données qui serviront à informer les décisions concernant les futures priorités de la recherche, du plaidoyer et des interventions communautaires à venir ;
3. Obtenir des données précises et identifier les tendances et les formes actuelles de violence, de discrimination et d'inégalité dont souffrent les filles dans les districts du projet ;
4. Identifier et mettre en évidence les perspectives et les expériences vécues par les filles, les garçons et d'autres parties prenantes en relation avec des problèmes de violence, de discrimination ou d'inégalité liés au genre - y compris dans l'accès et la participation à l'éducation, et identifier les moyens personnels, sociaux et matériels dont disposent les filles pour contester cette violence ;
5. Situer ces faits dans le contexte de l'État, du pays et dans l'environnement international.

Le protocole de recherche est destiné à préciser comment nous allons mener ces recherches de façon qualitative, rigoureuse et éthique, conformément à ce qui a été décidé dans l'atelier de recherche à Accra en mars 2009. Le protocole porte sur trois domaines centraux :

1. Conception de la recherche, 2. Éthique et sécurité, 3. Sélection des chercheurs, Formation et Communication. Pour chaque thème, les problèmes ou les défis qui se posent sont brièvement exposés suivis en italique des principes dont nous avons convenu pour guider notre travail.

1. Modèle de recherche

Concevoir une recherche rigoureuse, crédible et convaincante

L'un des grands défis de la recherche sur la violence auprès des jeunes réside dans la conception d'études qui

soient à la fois capables de produire des résultats précis, fiables et transférables et aptes à capter des expériences et des significations subjectives. La recherche quantitative permet de dégager de grandes tendances et de larges comparaisons, elle fournit des données simples à utiliser pour à la fois mesurer le changement, généraliser l'expérience et documenter le plaidoyer/la stratégie. Mais elle ne permet pas de rendre compte des perspectives et des expériences des participants ou des détails du contexte, ni d'expliquer comment et pourquoi un changement se produit. La recherche qualitative, elle, capte des informations plus détaillées sur les expériences, les perceptions et les significations ; en ce sens, elle contribue à la compréhension des données quantitatives. Elle aide davantage à explorer les sujets sensibles ou tabous, et à rendre compte de notions plus subjectives, difficiles à mesurer, comme l'assurance ou le soutien (But 4 de ce projet).

L'étude de référence associera des méthodes quantitatives et qualitatives, afin d'obtenir des données détaillées sur la violence envers les filles et de générer des résultats mesurables qui permettent d'enrichir le plaidoyer et de mesurer les changements intervenus pendant la durée du projet. Les méthodologies retenues seront étayées par le cadre conceptuel, les plans de S&E, les résultats du projet et les questions de recherche.

Vérification : Fidélité, fiabilité et validité

La fiabilité ou fidélité de la recherche fait référence à la cohérence des informations collectées à l'aide des mêmes instruments auprès des mêmes personnes. Par exemple, obtiendrions-nous la même réponse d'une fille si nous lui reposions la même question une nouvelle fois ? Les facteurs qui interviennent ici sont les suivants : la façon de poser les questions ; la personne qui pose les questions ; l'environnement (par exemple, si cela se passe à la maison, à l'école ou ailleurs, s'il y a d'autres gens autour, si la fille pense que ses réponses resteront confidentielles ou si elles risquent d'avoir des conséquences sur sa sécurité ou son bien-être).

La validité est un terme contesté qui a différentes significations dans la recherche quantitative et qualitative. Dans la recherche quantitative, la validité concerne le fait que la recherche permettra de mesurer ce pour quoi elle a été conçue. La validité peut être affectée par

les instruments utilisés ou les questions posées, les méthodologies utilisées et la relation entre les chercheurs et les participants. Le sous-signallement de la violence constitue un risque majeur dans la recherche sur la violence envers les filles. Lorsqu'une étude fait état, de façon inexacte, de faibles niveaux de violence dans une zone du projet, non seulement les données de référence seront faussées, mais de plus, la question de l'utilité de la lutte contre la violence à cet endroit pourra se poser. La façon de formuler les questions influence la nature des réponses. Il vaut mieux éviter certains termes sensibles et ouverts à différentes interprétations comme « viol », « sévices » ou « violence » et préférer des questions précises sur les actes (être battues ou forcées à commettre des actes à connotation sexuelle perçus comme dégradants ou humiliants), les lieux (à la maison, à l'école ou à l'église) et les personnes impliquées (enseignants, parents ou autres élèves). Dans la recherche qualitative, la validité fait référence à la compétence du chercheur à comprendre et représenter le sens de ce qui a été exprimé par les participants, à donner une version aussi fidèle que possible de la réalité.

Nous nous engageons à maximiser la précision, la fiabilité et la validité de la recherche en effectuant une analyse approfondie du contexte avant de commencer l'étude de référence, en impliquant les participants à la recherche et les partenaires de l'intervention dans la conception et le test des instruments, en respectant l'environnement et en recrutant et formant soigneusement tous les chercheurs. En utilisant des instruments variés (ex. focus groups, entretiens et listes de contrôle), nous renforcerons la fiabilité par l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte des informations (triangulation). Nous procéderons comme suit :

- *Examen du contexte national – Les partenaires de recherche de chaque pays examineront les données existantes sur les contextes locaux, provinciaux et nationaux.*
- *Profils des écoles et des communautés – Les partenaires de la recherche rempliront des listes de contrôle fournissant des informations sur chaque école et chaque communauté.*
- *Consultation des communautés/tests – Les chercheurs organiseront des réunions de focus groups et de discussions avec les membres de la communauté (par ex. groupe de filles par tranche d'âge, groupe d'enseignants/de chefs d'établissement, groupe de parents) pour connaître leur avis sur le contenu et la terminologie (y compris la formulation des questions) des instruments de*

recherche à la première étape d'élaboration. Ces instruments seront ensuite révisés avant de passer à la phase de test préliminaire.

Échantillonnage et contrôles

La participation d'écoles d'intervention et d'écoles témoins pendant la phase initiale et la phase finale de la recherche nous aiderait sans doute à déceler si les changements constatés au fil du temps résultent de nos interventions, mais nous avons décidé de ne pas recourir à des écoles témoins, et ce, à la fois pour des raisons méthodologiques et éthiques :

- Du point de vue éthique, il est difficile de lancer une recherche pouvant déboucher sur le dévoilement de niveaux élevés de violence envers les filles dans les écoles témoins sans l'accompagner d'une intervention dans la communauté.
- Nous n'avons pas les moyens de contrôler d'autres programmes éventuellement mis en œuvre dans les écoles témoins (par d'autres ONG par exemple), qui risquent de fausser les résultats.
- Nos ressources ne nous autorisent pas à effectuer un essai randomisé à grande échelle dans les communautés, et le nombre d'écoles participantes est limité ; en conséquence, l'utilisation d'écoles témoins n'apporterait pas grand-chose aux résultats de la recherche.

Trop souvent, les recherches se cantonnent aux voix des membres les plus puissants ou influents de la communauté, laissant de côté les points de vue des enfants et des populations marginalisées. Ces groupes doivent être pris en compte dans l'échantillonnage, dans le choix des écoles et des personnes à inclure dans la recherche.

La recherche initiale n'inclura pas d'écoles témoins, mais les établissements choisis pour participer aux études quantitatives et qualitatives seront soigneusement sélectionnés selon leurs caractéristiques démographiques et les interventions précédentes. L'établissement du profil des écoles et du contexte nous aidera à choisir minutieusement les écoles pour la recherche qualitative notamment. La recherche initiale permettra de rassembler des informations sur un large éventail de participants dans les écoles et les communautés, y compris, par exemple, des groupes de femmes ou des leaders communautaires. Le point de vue des filles sera au cœur de notre travail, et nous nous attacherons à les écouter attentivement à toutes les étapes de la recherche. Nous nous efforçons de

faire participer tous les groupes de population dès la présentation de la recherche dans les communautés, et nous choisirons les méthodes les plus appropriées aux besoins des participants.

Analyse des données

Il faut absolument éviter de biaiser l'analyse et l'interprétation des données. Le risque existe de sur-interpréter ou sur-généraliser à partir d'informations limitées et d'une contextualisation insuffisante des résultats. Par exemple, des statistiques indiquant des niveaux élevés de scolarisation féminine peuvent être incorrectement interprétées comme le signe de l'absence de problèmes d'inégalité de genre dans le système scolaire ; ou un acte de violence sexuelle perpétré par un enseignant peut être difficile à interpréter si l'on ne connaît pas suffisamment le contexte, notamment les relations entre les sexes au sein de l'école. Les informations qualitatives contribuent à l'interprétation des données quantitatives, mais il ne faut pas négliger leur dimension subjective. Les répondants peuvent, par exemple, choisir de ne parler que de certains aspects de leurs expériences de violence, et les entretiens de groupe tendent à faire ressortir les stéréotypes sociétaux et à mettre en avant les points de vue des membres dominants du groupe. Les situations extrêmes sont généralement connues par l'ensemble de la communauté et peuvent être rapportées par de nombreux individus, acquérant ainsi une place dominante dans les données alors qu'elles correspondent à des actes rares. À l'opposé, les violences quotidiennes mineures sont parfois considérées comme tellement normales qu'elles ne sont pas citées par les participants. La distorsion des résultats rapportés peut entraîner une représentation inexacte et la stigmatisation injuste de certains groupes, par exemple des enseignants ou des communautés.

Nous développerons des méthodes systématiques et rigoureuses d'analyse des données pour obtenir une représentation fidèle et crédible de la violence subie par les filles. Pour garantir l'exactitude des informations, il conviendra, après avoir entré les données dans un programme informatique (tel SPSS) et avant de les analyser, de les vérifier et les nettoyer (en identifiant les portions incomplètes ou incorrectes puis en remplaçant, modifiant ou supprimant ces « données douteuses »). Parce qu'il est impossible d'éviter totalement les distorsions, tous les rapports contiendront une réflexion critique sur les limites et les interprétations alternatives possibles. Les distorsions d'analyse seront minimisées à l'aide de procédures de recoupement entre les chercheurs, et de consultations autour des avant-projets de rapports avec les partenaires d'intervention

et de plaider ainsi que les communautés. Nous nous efforcerons d'éviter dans nos rapports les stéréotypes négatifs, par exemple en rappelant que les inégalités et les conditions environnantes peuvent contribuer aux différences.

2. Éthique et sécurité

Le pouvoir dans le processus de recherche

Toute recherche doit être menée dans le respect des principes éthiques, mais un travail sur des thèmes sensibles comme la violence et auprès d'une population de jeunes et d'enfants exige une attention minutieuse pour éviter de blesser ou d'affecter les participants, et compenser le déséquilibre de pouvoir entre les chercheurs et les participants. Les enfants sont habitués à être jugés et disciplinés, et dissimulent parfois leur propre point de vue pour présenter leurs expériences d'une façon qu'ils considèrent plus « acceptable » pour les adultes. Ils peuvent aussi se sentir obligés de répondre à toutes les questions, même s'ils ne le souhaitent pas, parce qu'un adulte les y invite.

À chaque niveau de la recherche, nous nous efforcerons de respecter tous les participants, de les traiter équitablement et de les protéger, en minimisant les risques et en veillant à ce que les bénéficiaires soient supérieurs aux risques. Nous utiliserons des méthodes et des approches destinées à réduire au minimum les déséquilibres de pouvoir et à aider les enfants à s'exprimer, par exemple avec des activités de groupe participatives et des questions au début des entretiens pour mettre les enfants à l'aise. Nous nous assurerons que les membres les moins puissants des communautés, notamment les femmes, participent aux discussions des focus groups et aux entretiens.

Confidentialité

La confidentialité est particulièrement cruciale dans une recherche sur la violence envers les filles, dans la mesure où le dévoilement de la violence peut augmenter les risques d'actes de violence. Des études précédentes ont, par exemple, constaté que dans les écoles/les foyers où des enseignants/des époux violents soupçonnaient les filles/les femmes de vouloir dénoncer leurs actes, le risque de violences supplémentaires s'aggravait. Le respect de la vie privée est important pour encourager les répondants à s'exprimer ouvertement ; mais il est aussi difficile à mettre en pratique et peut s'avérer dangereux lorsque, par exemple, un voisin ou un membre de la famille veut connaître la vérité. Les données doivent être présentées

de telle manière que l'on ne puisse pas identifier les individus, les groupes ou les communautés concernées. Pour présenter des données précises dans l'analyse (par ex. une étude de cas), nous avons parfois dû supprimer ou modifier quelques détails identifiants en veillant à les conserver quelque part et à ne pas transformer le sens des informations.

La confidentialité et l'anonymat seront assurés tout au long de la recherche, pendant la collecte des données, l'analyse, pour le stockage des informations et la réalisation des rapports. Nous nous efforcerons de respecter la vie privée de chacun pendant les entretiens. Les informations seront conservées de façon à ne pas dévoiler l'identité individuelle des répondants, en codant les questionnaires, les participants, les écoles et les communautés sans indiquer les noms, et en veillant à réserver l'accès aux données aux personnes autorisées.

Consentement en connaissance de cause

Un autre point important concerne la participation des enfants à la recherche contre leur gré. Certains protocoles de recherche recommandent de demander le consentement écrit des participants avant d'entamer la recherche. Mais cette approche peut s'avérer plus néfaste que bénéfique, en intimidant ou mettant mal à l'aise les participants. La politique de protection de l'enfant d'ActionAid préconise de demander le consentement des parents pour toute activité impliquant leurs enfants. Mais, dans certaines situations, il peut alors arriver que les parents indiquent à leurs enfants comment répondre ou n'acceptent pas du tout qu'ils participent à la recherche (ce qui peut influencer les résultats si ces enfants sont particulièrement exposés à la violence). D'un autre côté, le fait d'entreprendre la recherche sans l'approbation des parents peut entraîner une réaction brutale de ces derniers s'ils découvrent que leurs enfants y participent à leur insu ou sans leur consentement.

Le consentement en connaissance de cause signifie que tous les participants, enfants compris, ont reçu des informations claires sur le projet ; qu'ils peuvent choisir de ne pas y participer ou de se retirer à tout moment. Les chercheurs demanderont l'autorisation de mener la recherche dans les écoles selon les procédures en vigueur dans chaque pays (permis du département de l'éducation, ou du district, etc.) Si le consentement écrit des parents est inapproprié dans un contexte d'analphabétisme élevé, les autorisations seront demandées au cours de discussions communautaires ou par l'intermédiaire du personnel enseignant.

Dénonciation et sécurité des participants

Les recherches sur le thème de la violence élèvent le risque que cette violence soit dévoilée au cours du processus de recherche. S'il est parfois possible de suivre les procédures locales de protection des enfants, la situation est plus problématique lorsque les mécanismes officiels d'aide et de signalement sont inexistantes ou inadéquats. Il est parfois difficile aussi de régir la confidentialité tout en transmettant les informations quand un chercheur considère que l'enfant est sérieusement menacé. La politique de protection de l'enfant d'ActionAid indique que si un acte de violence est dénoncé ou soupçonné, le membre de l'équipe doit prendre des notes détaillées confidentielles, rapporter le cas à son supérieur hiérarchique qui lui-même le signalera au représentant pays ; les organismes de protection de l'enfance ou les autorités seront avertis s'il existe un risque pour la santé de l'enfant, en cas de blessure physique, d'exploitation sexuelle ou d'activité criminelle.

Il est du devoir des chercheurs de s'assurer que des mécanismes de soutien et de signalement sont en place si le processus de recherche dévoile des actes violents. Au cours de la phase de consultation des communautés/ de test, il faudra identifier les sources locales de soutien et les mécanismes de signalement existants, y compris en explorant le rôle éventuel de soutien permanent des partenaires d'intervention communautaires. Les chercheurs vont aussi réfléchir à l'intérêt d'accompagner les équipes de chercheurs par un conseiller qualifié.

Sécurité et bien-être des chercheurs

Les chercheurs peuvent se trouver en situation de risque pour leur sécurité et leur bien-être, soit parce qu'ils assistent à des scènes de violence soit à cause de la colère provoquée par le processus de recherche. Ils risquent d'être bouleversés par les histoires qu'ils entendent, ou leurs expériences au cours de la recherche peuvent réveiller d'anciennes douleurs liées à leurs propres expériences de violence.

Les chercheurs doivent être formés et accompagnés de manière à garantir leur sécurité et leur bien-être. Ils travailleront en équipes réduites, avec le soutien des responsables de recherche pendant le travail sur le terrain. De régulières réunions de débriefing seront organisées pour permettre aux équipes de chercheurs de partager leurs impressions et ce qui leur a été confié ; des occasions de discuter en privé de ces questions leur seront également offertes. La formation des chercheurs inclura aussi la gestion de l'hostilité et de la colère.



PHOTO: ASMARA FIGUE/ACTIONAID

3. Sélection des chercheurs, formation et communication

Sélection des chercheurs

Les recommandations préconisent que les chercheurs n'appartiennent pas à la même communauté (pour des raisons de confiance et de confidentialité), mais il faut parallèlement prendre soin de sélectionner des chercheurs qui parlent la langue locale et sont en mesure de comprendre les expériences et le ressenti des participants dans les communautés étudiées. Des chercheurs issus de groupes ethniques ou de classes sociales plus privilégiés risquent de juger « les autres » et de généraliser trop rapidement. C'est particulièrement vrai dans les recherches sur la violence envers les filles, un sujet autour duquel des croyances, des perspectives et des pratiques variées s'affrontent. D'un autre côté, une perspective différente (par ex. dans certaines approches qualitatives) peut parfois aider un chercheur à étudier les réponses des participants d'un œil plus critique.

Les stratégies de recrutement tiendront compte du genre, de l'âge, de la langue et de la communauté. Les chercheurs et leurs assistants devront si possible être du même sexe que la personne interrogée, une condition obligatoire pour les entretiens avec les filles. Les chercheurs employés pour les études qualitatives devront posséder de l'expérience et des compétences pour discuter de sujets sensibles, savoir s'abstenir de s'ériger en juge et éprouver de l'empathie pour les autres.

Formation des chercheurs

Dans un travail de recherche sur la violence, les chercheurs ont besoin de plus de formation et de soutien que pour d'autres recherches. Ils devront être guidés à propos des concepts de violence, de genre et d'inégalité de genre, de droits des enfants et de tout ce qui concerne la violence envers les filles à l'école. Au cours de la formation, les chercheurs doivent avoir la possibilité de réfléchir autant sur leurs propres préjugés que sur leurs expériences personnelles de la violence, afin de comprendre comment cela peut affecter la qualité de leur travail tout comme leur aisance dans cette tâche. Ils doivent aussi recevoir une formation complète sur le protocole de recherche, y compris l'éthique de la recherche et les procédures de protection de l'enfant à mettre en place pendant la recherche, ainsi que toute autre procédure pertinente. Les chercheurs doivent avoir la possibilité de tester avec du recul l'usage des instruments de recherche. Des procédures doivent être mises en place pendant la recherche sur le terrain pour assurer la sécurité et le confort des chercheurs ainsi que pour suivre l'avancement et la qualité de la recherche.

A programme of researcher training will be undertaken. Avant que ne débute la phase principale de collecte des données, un programme de formation des chercheurs sera mis en place, sous la direction des responsables de recherche de chaque pays et de l'équipe de l'IoE pour déterminer les concepts, les processus et les méthodes clés à l'appui de la recherche. Dans ce programme, les chercheurs pourront apprendre à utiliser les instruments et les tester dans les communautés du projet. Des occasions permanentes de réflexion et de soutien y seront intégrées.

Références

- ActionAid (2008). *TEGINT Project Working Paper: Conceptual framework and insights from the pilot baseline*.
- Aikman, S. and Unterhalter, E. (eds) (2005) *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, oxfam: oxford.
- Akpo, M. (2008). 'Combating gender-based violence in Benin', in M. Tembon and L. Fort (eds) *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*, pp.143-152
Washington: Banque mondiale.
- Arthur, M. J. and Mejia, M. (2007). *Rebuilding Lives: The strategies of woman survivors of domestic violence*, Maputo: WLSA Mozambique.
- Atthill, C. and Jha, J. (2009). *The Gender-Responsive School: An Action Guide*, Londres: Secrétariat du Commonwealth .
- Bahun-Radunovic, S. and Rajan, V.G.J. (2008). *Violence and Gender in the Globalised World: The intimate and the extimate*, Aldershot: Ashgate Publishers.
- Bhana, D. (2005). 'Violence and the gendered negotiation of masculinity among young black school boys in South Africa', in L. Ouzgane and R. Morrell (eds) *African Masculinities*, pp.205-220 Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Blanchet-Cohen, N. (2009). *Children, agency and violence: in and beyond the UN Study on Violence Against Children*. UNICEF Innocenti Research Center.
- Butler, Judith (1990) *Gender Trouble*, Londres: Routledge.
- Casely-Hayford, L. (2007) 'Gendered experiences of teaching in poor rural areas of Ghana'. In Fennell, S. and Arnot, M. (eds) *Gender, Education and Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*. Pp 146-161. Londres: Routledge.
- Casely-Hayford, L. (2011). *The political economic analysis of education in Ghana*, Accra: STAR.
- Centre for Educational Research and Training and Devtech Systems (2008) *Safe Schools Program Final Report*. Washington: USAID.
- Chege, F. (2006). 'He put his hands between girls' thighs': Using student teachers' memories to tackle gender violence', in F. Leach and C. Mitchell (eds), *Combating Gender Violence in and around Schools*, pp 189-198, Londres: Trentham Books.
- Coalition nationale de campagne pour l'éducation au Ghana (2011) *The Status of Girls' Education and Violence in the Nanumba District of the Northern Region of Ghana: A Baseline Survey Report*. Accra: ActionAid Ghana.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Londres: Routledge.
- Djama, Y. (ed) (2004). *Sexual Behaviour of Adolescents in Contemporary Sub-Saharan Africa*, New York: Edwin Mellor Press.
- Dunkle, K.L., Jewkes, R.K., Brown, H.C., Gray, G.E., McIntyre, J.A., Harlow, S.D. (2004). 'Gender-based violence, relationship power, and risk of HIV infection in women attending antenatal clinics in South Africa'. *Lancet* 363(9419): 1415-21.
- Dunne, M. and Leach, F. (2005). *Gendered School Experiences: the impact on retention and achievement in Botswana and Ghana*, Londres: DFID.
- Dunne, M., Leach, F., Humphreys, S. (2006). 'Gender violence in schools in the developing world'. *Gender and Education* 18(1): 75-98.
- Eugénia F R Cossa (Team leader), Francisco M Januário (Research coordinator), Domingos C Buque Francisco C Carvalho, Lídia C. Domingos, Nilza A T César (2011) *The Status Of Girls Education And Violence In Manhica: Baseline Survey Report*. Maputo: ActionAid Mozambique.
- Dunne, M. (2008). *Gender, Sexuality and Development: Education and Society in Sub-Saharan Africa*, Rotterdam: Sense Publishers.

Références

- EDS (2003). *Mozambique: Standard DHS, 2003*, consultable en ligne sur : <http://www.measuredhs.com>
- EDS (2008). *Ghana: Standard DHS, 2008*, consultable en ligne sur : <http://www.measuredhs.com>
- EDS (2008-09). *Kenya: Standard DHS, 2008-09*, consultable en ligne sur : <http://www.measuredhs.com>
- EDS (2009). *Mozambique: AIS, 2009 – HIV Fact Sheet, Demographic and Health Surveys*, consultable en ligne sur : <http://www.measuredhs.com/pubs>
- Ellsberg, M., Heise, L., Peña, R., Agurto, S., and Winkvist, A. (2001). 'Researching violence against women: methodological and ethical considerations'. *Studies in Family Planning* 32 (1): 1-16.
- Filmer, d. (2008). 'Inequalities in education: effects of gender, poverty, orphanhood, and disability', in M. Tembon and L. Fort (eds) *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*, pp 95-114, Washington: Banque mondiale.
- GSS (2009). *EMIS Statistics*, consultable en ligne sur : <http://www.statsghana.gov.gh/>
- Harber, C. (2004). *Schooling as violence: how schools harm pupils and societies*, Abingdon: Routledge Falmer.
- Heslop, J. (2008). *Local Contestations and Complexities in Gender, Sexuality and HIV Vulnerability: Tailored Peer Research in Eastern Zambia*. MA Dissertation. Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Huber, J. (2007). *Targeting Sexual Abuse in Schools in Mozambique*. International Education, MA dissertation, Brighton: University of Sussex.
- Human Rights Watch (2001). *Scared at School: Sexual Violence Against Girls in South African Schools*, New York: Human Rights Watch.
- International Institute for Education Planning (IIEP) (2004). 'EFA – Gender equality in reading and mathematics achievement: reflecting on EFA goal 5'. IIEP Newsletter 8-9.
- Jacobs, S. (ed) (2000). *States of Conflict: Gender, Violence and Resistance*, Zed: Londres.
- Jewkes, R. Levin, J., Mbananga, N. and Bradshaw, D. (2002). 'Rape of girls in South Africa'. *The Lancet* 359, 319-20.
- Jha, J. and Page, E. (2009). *Exploring the Bias: Gender and stereotyping in secondary schools*, Londres: Secrétariat du Commonwealth.
- Jones, N., Moore, K., Villar-Marquez, E.V., Broadbent, E. (2008). 'Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school', ODI Working Papers 295
- Kirk, J. (2006). *The impact of women teachers on girls' education*, Bangkok: UNESCO.
- Koenig, M.A., Zablotska, I., Lutalo, T., Nalugoda, F., Wagman, J., Gray, r. (2004). 'Coerced first intercourse and reproductive health among adolescent women in Rakai, Uganda'. *International Family Planning Perspectives* 30(4): 156-64.
- Leach, F. (2003). 'Learning to be violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour'. *Compare* 33(3): 385-400.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E. and Machakanja, P. (2003). *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*, Department for International Development: Londres.
- Leach, F. and Mitchell, C. (eds) (2006) *Combating Gender Violence in and around Schools*. Stoke on Trent: Trentham.
- Lewis, M.A, and Lockheed, M.E. (2007). 'Getting All Girls into School'. *Finance and Development*, Vol 44:2.
- Luke, N. and Kurz, K. (2002). *Cross-generational and Transactional Sexual Relations in Sub-Saharan Africa: Prevalence of Behaviour and Implications for Negotiating Safer Sexual Practices*, Washington, DC: ICRW.
- Machel, G. (1996). *Impact of Armed Conflict on Children*, New York: Nations Unies.
- Marshall, H. and Arnot, M., (2008). 'Globalising the school curriculum: gender, EFA and global citizenship education', in S. Fennell and M. Arnot (eds.), *Gender Education and Equality in a Global Context: Conceptual frameworks and policy perspectives*. Londres: Routledge.
- Mirembe, R. and Davis, L. (2001). 'Is schooling a risk? Gender, power relations and school culture in Uganda'. *Gender and Education* 13, 4: 401-416.

- Mirsky, J. (2003). *Beyond Victims and Villains: Addressing Sexual Violence in the Education Sector*. Londres: Panos.
- Morrell, R., Epstein, D., Unterhalter, E., Bhana, D. and Moletsane, R. (2009). *Towards Gender Equality: South African Schools during the HIV and AIDS Epidemic*, University of Kwazulu-Natal Press: Scottsville.
- Mullender, A., Hague, G., Imam, U.F., Kelly, L., Malos, E., Regan, L. (2002). *Children's Perspectives on Domestic Violence*, Londres: Sage.
- Nations Unies Assemblée générale (1994). *Déclaration sur l'élimination de la violence envers les femmes*. Genève: Nations Unies.
- Oduro, G. (2011). *Gender relations, sexuality and HIV/AIDS education: a study of Ghanaian youth cultures*. Cambridge: Unpublished PhD thesis.
- OMS (2002). *World Report on Violence and Health*, Genève: Organisation mondiale de la santé.
- OMS (2003-5). *Global School Based Health Survey*, Genève: Organisation mondiale de la santé
- Own and Associates (2011) *The Status of Girls' Education and Violence in Wenje Division, Tana River District of the Coast Province – Kenya: A Baseline Survey Report*. Nairobi: ActionAid Kenya.
- Parkes, J. (2007). *Tensions and troubles in young peoples talk about safety and danger in a violent neighbourhood*. *Journal of Youth Studies* 10, 1, 117-137.
- Parkes, J (2008) *'The power of talk: Transformative possibilities in researching violence with children'*, *International Journal of Social Research Methodology* 11, 4, 293-306.
- Parkes, J. and Chege, F. (2010). *'Girls' Education and Violence: Reflections on the First Decade of the Twenty First Century'*, paper presented at E4 Conference: Engendering Empowerment: Education and Equality, Dakar: Sénégal.
- Pinheiro, P.S. (2006). *World Report on Violence Against Children*, New York: Nations Unies.
- Price, N. and Hawkins, K. (2002) *'Researching sexual and reproductive behaviour: a peer ethnographic approach'*. *Social Science & Medicine* 55:8, 1325-1336.
- Sabaa, S. (2011). *The Status of Girls' Education and Violence: A Baseline Survey of Gender Based Patterns in the Nanumba District of the Northern Region of Ghana, Stop Violence Against Girls in Schools Project*, ActionAid.
- Save the Children Denmark, Government of Ethiopia (2008). *A Study on Violence Against Girls in Primary Schools and its Impacts on Girls' Education in Ethiopia*. Addis Ababa: Save the Children.
- Stromquist, N. and Fischman, G. (eds) (2009). *'Introduction – From denouncing gender inequities to undoing gender in education: Practices and programmes towards change in the social relations of gender'*. *International Review of Education*, Special issue: Undoing Gender, 55(5-6): 463-482.
- Switzer, H. (2010). *'Disruptive discourses: Kenyan Masai schoolgirls make themselves'*. *Girlhood Studies: An International Journal* 3(141-155).
- Teni-Atinga, G. (2006). *'Ghanaian trainee-teachers' narratives of sexual harassment: A study of institutional practices'*, in F. Leach and C. Mitchell (eds), *Combating Gender Violence in and around Schools* pp 199-206, Londres: Trentham Books.
- Tinker, I. (2004). *'Quotas for Women in Elected Legislatures: Do They Really Empower Women?'* 27 *Women's Studies International Forum*, pp.531-546.
- UNAIDS (2010) *Report on the global epidemic*. Geneva: UNAIDS.
- UNESCO (2003). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4: Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Rapport mondial de suivi*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Rapport mondial de suivi*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Rapport mondial de suivi*, Paris: UNESCO.
- UNICEF (2009). *Survey: Water, Sanitation and Hygiene (Mozambique)*, consultable en ligne sur : www.unicef.org/mozambique/media_4857.html
- Unterhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Social Justice*, Abingdon: Routledge.

Références

Unterhalter, E., North, A., Parkes, J. (2010). *Gender Equality and Women and Girls' Education, 1995-2010: How much is there a space for hope?* Beijing: UNESCO

Unterhalter, E., Karlsson, J., North, A., Yates, C., Dieltens, V., Letsatsi, S., Makinda, H., Onsongo, J. (2010) *Girls, gender and intersecting inequalities in education: A reflection from case studies in South Africa and Kenya. Conference paper presented to E4 Engendering empowerment : education and equality, Dakar, Sénégal, mai 2010.*

Unterhalter, E., Onsongo, J., Dieltens, V., North, A., Karlsson, J., Makinda, H., Yates, C. (2011) *Gender, Education and Global Poverty Reduction Initiatives: Report on comparative case studies in Kenya, South Africa and selected global organisations.* Londres: Institute of Education.

USAID/Wellesley Centers for Women (2003). *Unsafe Schools: A literature review of school-related gender-based violence in schools in developing countries.* Washington, DC: USAID

USAID (2006). *The Safe Schools Program: Quantitative Research Instrument to Measure School- Related Gender-Based Violence,* Washington, DC: USAID.

Wanyama, E. G. A. and Simatwa, E. M. W. (2011) *'Prospects and challenges in the implementation of re-entry policy of girls in secondary schools in Kenya: a case study of Emuhaya District'*. Educational research. 2(8): 1373-1390.

Wetheridge, L. (2008) *Realising Rhetoric: translating international goals into national action to combat violence against girls in schools in Ghana.* MA dissertation. Institute of Education, University of London.

Womankind (2010) *Freedom to Achieve: Preventing violence, promoting equality: A whole school approach,* Londres: Womankind Worldwide.





ActionAid International est un partenariat unique entre des personnes qui luttent pour un monde meilleur – un monde sans pauvreté.

ActionAid International est enregistré sous la section 21A du Companies Act 1973

Numéro d'enregistrement 2004/007117/10

ActionAid
Postnet suite #248
Private Bag X31
Saxonwold 2132
Johannesburg
Afrique du Sud

Téléphone
+27 (0) 11 731 4500

Télécopie
+27 (0) 11 880 8082

Email
mail@actionaid.org

Site Web
www.actionaid.org