



FONDATION AGA KHAN
CANADA



CIEPWG
Canadian International Education
Policy Working Group



Programmes canadiens
d'éducation en développement
international dans des contextes
de fragilité, de crise et de conflit

Financement de l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation

Rapport sur l'éducation
octobre 2024



En partenariat avec

Canada





Un groupe d'adolescents en Ouganda, soutenu par le Canada. **CRÉDIT** : Rich Townsend / Fondation Aga Khan

Avertissement

Les opinions exprimées dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement celles du Groupe de travail technique du Groupe de travail canadien sur les politiques d'éducation internationale (GTT-GTCPEI) ou de la Fondation Aga Khan Canada. Des extraits peuvent être reproduits sans autorisation, à condition que la source soit indiquée.

Source

Enns, C., Swardh, K. & Tagwireyi, Y. (2024). *Canadian International Development Education Programs in Fragile, Crisis and Conflict Settings: Charlevoix Education Initiative Funding*. Aga Khan Foundation Canada.

Droits d'auteur © Fondation Aga Khan Canada 2024 Tous droits réservés.

Table des matières



Cliquez sur les titres pour accéder à la page

Remerciements	4
Résumé	5
Section 1 : Introduction.....	7
Section 2 : Contexte	11
Déclaration de Charlevoix	12
Politique étrangère féministe et Politique d'aide internationale féministe du Canada.....	14
Dynamiques et localisation des questions liées au genre dans les initiatives de développement.....	15
Le triple lien	16
Les contextes régionaux de fragilité, de crise ou de conflit	18
Pédagogies et éducation socialement justes dans les pays du Sud.....	21
Section 3 : Méthodologie.....	22
Collecte et analyse des données.....	25
Section 4 : Examen des constats.....	28
Thème 1 : Cadres théoriques et approches pour améliorer l'éducation	30
Thème 2 : Interventions, partenariats et variations contextuelles	36
Thème 3 : Stratégies en situation de fragilité, de crise et de conflit.....	41
Thème 4 : Souplesse dans des circonstances changeantes.....	47
Section 5 : Conclusions.....	51
Autres besoins en matière de recherche	54
Recommandations.....	56
Références	61
Annexes	
Annexe 1 : Questions de recherche fournies pour la consultation.....	65
Annexe 2 : Principaux obstacles à une éducation de qualité pour les filles par pays et par région.....	67
Annexe 3 : Guide de recherche	81
Annexe 4 : Manuel de codes	83
Annexe 5 : Résumé des questions de recherche des DG/EIC	85
Annexe 6 : Résumé des questions de recherche sur l'analyse des documents de projet de Charlevoix	95

Remerciements



Transformative Community
Planning & Policy

Consultants en politique et planification communautaire transformatrice (PPT)

Auteurs principales : Dr. Cherie Enns (PhD), Kristin Swardh, Yvonne Tagwireyi

Graphiques : Timothy Kagiri

Contributeurs : Soraiya Shah, Richard Tshimpaka, Abbey Lin

Traduction : An Carson, Deo Nibagwire, Veronica Escobar Olivo

Résumé organisé par : Curated by Dr. Cherie Enns (PhD) et Sara Marazzi

Groupe de travail technique du Groupe de travail canadien sur les politiques d'éducation internationale (GTT-GTCPEI)

Coordinatrices de recherche : Tamara Jacod (Fondation Paul Gérin-Lajoie), Vongaishe Changamire (Vision mondiale Canada)

Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC)

L'EUMC a été un partenaire précieux de la Fondation Aga Khan Canada dans la cogestion du projet de l'Initiative pour l'éducation des adolescentes en situation de crise (AGENCI), qui a financé cette recherche.

Affaires mondiales Canada

Ce rapport a été financé par le gouvernement du Canada dans le cadre du projet AGENCI.



Photos de couverture (de haut en bas, de gauche à droite) :

Une jeune femme devant un centre de formation professionnelle et d'éducation soutenu par le Canada en Syrie. **CRÉDIT :** Christopher Wilton-Steer / Fondation Aga Khan

Un élève de primaire à Obongi, en Ouganda. **CRÉDIT :** Rich Townsend / Fondation Aga Khan Canada

Des élèves d'une école primaire financée par le Canada à Moyo, en Ouganda.

CRÉDIT : Rich Townsend / Fondation Aga Khan

Résumé

Dans la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement, présentée par le gouvernement du Canada au Sommet du G7 de 2018, le gouvernement s'est engagé à verser 400 millions de dollars pour faire progresser l'éducation des femmes et des filles dans les situations de fragilité, de conflit ou de crise.

En réponse, Affaires mondiales Canada (AMC) a annoncé son soutien à 26 projets en Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Moyen-Orient, et ce, entre mars 2019 et mars 2024.

Le présent rapport présente les conclusions d'une évaluation exhaustive de 21 de ces projets, lancée dans le cadre d'un processus de consultation mené par des experts-conseils embauchés par l'entremise de la Fondation Aga Khan Canada en collaboration avec le Groupe de travail technique du Groupe de travail canadien sur les politiques d'éducation internationale (GTT-GTCPEI). La consultation visait à évaluer l'efficacité de l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation pour combler l'écart entre les efforts humanitaires, les projets de développement et les travaux de consolidation de la paix – le triple lien –, en particulier pour relever les défis en éducation dans des contextes touchés par la fragilité, les crises et les conflits. L'équipe de recherche a recueilli des renseignements au moyen d'un examen systématique des documents de projet et a facilité des discussions de groupe et des entrevues avec des informateurs clés. L'objectif était de comprendre l'impact et les leçons tirées de ces projets et de contextualiser les résultats. L'analyse s'est concentrée sur l'identification des meilleures pratiques, des défis et des stratégies qui peuvent être utilisés pour éliminer les obstacles à l'éducation dans les contextes fragiles.

Le rapport cerne quatre thèmes principaux qui ressortent de la consultation : (1) les cadres théoriques et les approches pour améliorer l'éducation; (2) les interventions, les partenariats et les variations contextuelles; (3) les stratégies dans les situations de fragilité, de crise ou de conflit; (4) la flexibilité dans des circonstances changeantes. Les principales conclusions sont les suivantes :

- **Harmonisation avec les objectifs** : Les projets ont démontré un engagement envers la promotion de l'égalité entre les genres, la promotion de l'éducation inclusive et le soutien du développement durable, tel qu'envisagé dans la Déclaration de Charlevoix. Toutefois, l'accent mis sur la consolidation de la paix comme partie intégrante du triple lien devait être renforcé.
- **Stratégies efficaces** : Les projets ont abordé efficacement les obstacles à l'éducation des filles, ont intégré des cadres théoriques avec des solutions pratiques et ont donné la priorité aux partenariats et à l'engagement communautaire pour la durabilité
- **Résilience et innovation** : Malgré les défis posés par l'instabilité et la dynamique de crise, les projets ont fait preuve de résilience et d'innovation en adaptant les stratégies pour assurer un accès continu à l'éducation.

- **Souplesse** : Les participants ont souligné la nécessité d'une souplesse accrue dans le financement et la mise en œuvre des projets pour répondre efficacement aux nouveaux défis et aux circonstances changeantes.
- **Approche transformatrice sur le plan du genre** : Bien que les projets visaient à adopter une approche transformatrice en matière d'égalité entre les genres, il a été reconnu qu'un engagement soutenu et un investissement à long terme sont nécessaires pour remettre en question les normes socioculturelles profondément enracinées qui perpétuent les disparités entre les genres dans l'éducation.

L'approche du triple lien représente un changement de paradigme dans la façon dont nous conceptualisons et relevons les défis dans des contextes fragiles et reconnaît que les efforts humanitaires, de développement et de consolidation de la paix ne sont pas cloisonnés, mais sont en fait intimement liés et se renforcent mutuellement. Cependant, malgré l'attrait théorique et le potentiel de l'approche du triple lien, la traduction de ses principes en pratique pose des défis importants, qui ont également un impact sur les projets. Les données probantes tirées de nos constats indiquent des obstacles persistants à l'harmonisation des cadres, des stratégies et des plans d'action dans l'aspect « conflit » des initiatives du triple lien. Une considération particulière a été la nécessité pour les projets d'élaborer des plans de gestion des risques de catastrophe et des plans d'urgence pour répondre efficacement aux crises imprévues et atténuer les perturbations de la mise en œuvre des programmes. Des recherches futures sont nécessaires pour mieux comprendre les liens entre les programmes d'éducation et le triple lien de l'aide humanitaire, du développement et de la consolidation de la paix.

Les projets financés par l'Initiative de Charlevoix ont eu une incidence importante sur l'investissement dans une éducation de qualité et sur l'accès à celle-ci pour les filles en situation de fragilité, de conflit ou de crise, conformément à la Politique d'aide internationale féministe du Canada. Les résultats de cette consultation fourniront de précieux renseignements pour maintenir et prolonger les répercussions, contribuant ainsi à l'engagement du Canada à promouvoir l'égalité entre les genres et l'éducation inclusive dans le secteur du développement international.

Section 1 : Introduction

Lors du Sommet du G7 de 2018, le gouvernement du Canada a présenté la **Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement (« Déclaration de Charlevoix »)**¹, qui comprenait un engagement de 400 millions de dollars pour l'éducation des femmes et des filles dans les situations de fragilité, de conflit ou de crise.

¹ Voir : Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement : https://www.international.gc.ca/world-monde/assets/pdfs/international_relations-relations_internationales/g7/2018-06-09-quality-education-qualite-fr.pdf



Section 1 : Introduction

En 2019, Affaires mondiales Canada (AMC) a annoncé que 26 projets en Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Moyen-Orient seraient soutenus par ce financement et que ces projets se termineraient entre mars 2022 et mars 2024. Alors que chaque projet suit et évalue la mise en œuvre de leurs programmes respectifs, il est possible d'approfondir la compréhension collective de cette cohorte par rapport au travail et à l'impact des autres projets.

Ce rapport évalue activement si l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation, conçue à l'origine pour combler l'écart entre les efforts humanitaires et les projets de développement, a atteint son objectif prévu de faciliter un dialogue sur les leçons apprises dans la conception et la prestation de programmes d'éducation à l'étranger en mettant l'accent sur les contextes touchés par la fragilité, les crises et les conflits afin d'encourager le soutien au secteur.

Nous (les experts-conseils) avons conçu et dirigé un processus de consultation à court terme confié par l'entremise de la Fondation Aga Khan Canada et en collaboration avec le Groupe de travail canadien sur les politiques d'éducation internationale (GTCPEI) par l'entremise de sa communauté de pratique de Charlevoix et de son sous-comité de recherche (comité de recherche et comité de coordination). Aux fins de ce projet de recherche, 21 des 26 projets ont été sélectionnés en Afrique (17), en Amérique latine (1), en Asie (1) et au Moyen-Orient (2). Nous avons systématiquement examiné soixante-quinze (75) documents de projet (propositions, évaluations de mi-parcours et, le cas échéant, rapports² finals) et animé 10 discussions de groupe (DG) ainsi que des entrevues avec des informateurs clés (EIC) avec 39 participants³, dont des gestionnaires, des superviseurs, des gestionnaires de projet, des agents de projet, des chefs d'équipe de projet, des spécialistes en suivi-évaluation, des spécialistes de l'égalité entre les genres, des spécialistes de l'éducation, des conseillers principaux et d'autres membres clés du personnel de projet. Ce processus nous a permis de recueillir et de mettre en contexte les points de vue des projets financés par l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation en tenant compte du cadre de financement plus large du G7. Notre analyse n'évalue pas les projets financés dans le cadre de cette initiative; AMC termine actuellement une évaluation de fin de mandat de tous les projets de Charlevoix, ce qui permettra aux consultants de mettre en lumière les leçons apprises dans la conception et la prestation de programmes d'éducation à l'étranger, en se concentrant sur les contextes touchés par la fragilité, les crises et les conflits. Nous avons recueilli des données sur l'évolution des pratiques exemplaires, une gamme d'activités de mise en œuvre pour éliminer les obstacles à l'éducation, les défis et les stratégies d'affectation tout en cernant les lacunes importantes liées aux résultats des projets, afin d'analyser en profondeur les stratégies financières et programmatiques des projets.

2 La recherche a été entreprise sur la base des données disponibles; certains projets se poursuivent en 2024, et le présent rapport et ses conclusions sont valides sur la base des documents fournis.

3 Compte tenu de la crise humanitaire et du conflit en Palestine, en particulier la récente escalade de la guerre d'Israël contre Gaza depuis le 7 octobre 2023, nous avons déterminé qu'il serait éthiquement responsable d'exercer une sensibilité et une compréhension à l'égard des participants potentiels. À la lumière de ces considérations, nous n'avons pas inclus la Palestine et la Syrie (en raison des incertitudes quant à la façon dont elles seraient touchées) dans le processus de sélection des groupes de discussion, en respectant les récentes tragédies auxquelles ont été confrontées les personnes et les communautés touchées.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé des méthodes de contenu (descriptives et analytiques) et d'analyse situationnelle pour examiner les données qualitatives tirées des documents de projet, des DG et des EIC afin d'en tirer des renseignements précieux et de dégager des tendances significatives à partir de l'ensemble de données complet pertinent pour assurer une éducation de qualité pour les femmes et les filles dans les situations de fragilité, de conflit ou de crise dans les pays en développement, conformément à l'engagement du Canada envers la Déclaration de Charlevoix sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes. En collaboration avec le GTT-GTCPEI, nous avons utilisé toutes les données analysées des 21 documents de projet, des DG et des EIC pour produire un ensemble complet de produits livrables (ce rapport final, le résumé et la présentation PPT) afin d'éclairer les stratégies de financement futures et les efforts de diffusion ciblant AMC, les bénéficiaires du financement de Charlevoix et la communauté plus large du GTCPEI. Ce rapport final aidera la Fondation et les sous-comités de la communauté de pratique du GTCPEI à conseiller les bénéficiaires du financement de Charlevoix et d'autres intervenants du secteur canadien du développement international sur les programmes d'éducation en ce qui concerne la conception des programmes, les initiatives de financement futures et la planification de l'éducation dans le contexte du triple lien. D'après notre analyse et nos constats, les interventions du Canada ont eu une incidence importante sur les filles et l'éducation grâce à un soutien financier et technique au secteur qui s'harmonise avec la Politique⁴ d'aide internationale féministe, la Stratégie⁵ canadienne de localisation de l'aide internationale et les Objectifs de développement durable, en particulier l'ODD 4 sur l'éducation⁶ de qualité et l'ODD 5 sur l'égalité⁷ entre les genres.

4 Voir : Politique d'aide internationale féministe du Canada : https://www.international.gc.ca/world-monde/issues_development-enjeux_developpement/priorities-priorites/policy-politique.aspx?lang=fra

5 Localisation : La localisation de l'aide internationale (AI) est généralement comprise par Affaires mondiales Canada (AMC) comme le transfert de la prise de décisions, des ressources, du pouvoir, de la capacité et de la gestion de projets à des partenaires locaux, y compris les gouvernements nationaux et infranationaux ou les organisations de la société civile nationales et locales et les organisations de défense des droits des femmes <https://canwach.ca/wp-content/uploads/2023/03/EN-Localization-Study-Report-2023.pdf> et https://www.international.gc.ca/world-monde/issues_development-enjeux_developpement/priorities-priorites/civil_policy-politique_civile.aspx?lang=fra

6 Voir : Nations Unies (ODD 4) : <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal4>

7 Voir : Nations Unies (ODD 5) : <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal5>

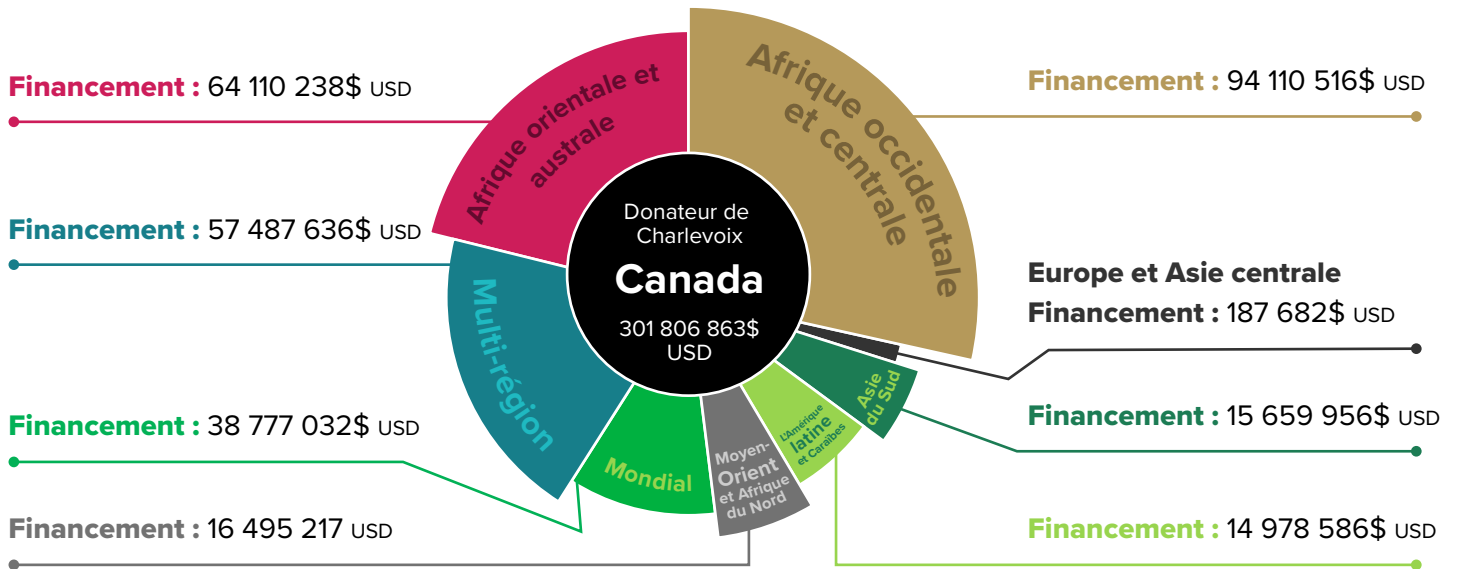


FIGURE 1 : Contributions du Canada à la Déclaration de Charlevoix.

Source : auteures

Section 2 : Contexte

Le présent examen de la documentation résume le contexte de l'Initiative de Charlevoix et constitue le cadre de notre analyse des documents de projet et des transcriptions des DG et des EIC.



Section 2 : Contexte

Déclaration de Charlevoix

La Déclaration de Charlevoix, adoptée par les dirigeants du G7, souligne l'**importance de l'égalité entre les genres et d'une éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes**. Dans le cadre de la Déclaration de Charlevoix, le **Canada s'est associé à des gouvernements, à la société civile et aux organisations multilatérales pour réaliser des projets d'éducation dans les pays en développement fragiles, en crise et en conflit** (GC, 2021). L'Initiative de Charlevoix sur l'éducation a été mise en œuvre en **Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Moyen-Orient**. Reconnaisant que l'éducation est un moteur essentiel de l'autonomisation, de l'égalité économique et du développement sociétal, le G7 s'est engagé à investir dans l'éducation des filles et des femmes dans les pays en développement, avec l'obligation spécifique de combler les écarts d'accès dans les situations de conflit ou de crise et d'améliorer la coordination entre l'aide humanitaire et la coopération au développement. Les investissements soutiennent des actions mondiales visant à renforcer les efforts pour démanteler les obstacles (GC, 2021) :

1. Préparer les femmes aux emplois d'avenir
2. Améliorer les données ventilées par genre et par âge et la responsabilisation
3. Encourager les gouvernements à assurer la continuité de l'éducation pour tous
4. Soutenir la prestation innovatrice de services d'éducation
5. Accroître l'accès à au moins 12 années d'éducation sécuritaire et de qualité qui favorise l'égalité entre les genres
6. Lever les obstacles à l'égalité entre les genres et à un enseignement primaire et secondaire de qualité

Néanmoins, d'importantes nouvelles dépenses d'aide internationale sont nécessaires après la COVID-19 pour lutter contre les inégalités profondes et les racines des conflits qui rendent les femmes et les personnes de diverses identités de genre vulnérables dans les pays à faible revenu, exacerbées par la COVID-19 (Groupe de travail sur la politique étrangère féministe, 2020). Cependant, en 2023, il y a eu une diminution du financement humanitaire mondial, ce qui a eu des répercussions importantes, notamment la fin des programmes d'éducation et un accès limité aux services de santé sexuelle et reproductive pour les femmes et les filles, ce qui a eu un impact négatif sur les perspectives des enfants (OCHA, 2023).

De nombreux rapports, recherches, programmes et initiatives soulignent l'impact positif de l'accès des filles à une éducation de qualité sur leur développement personnel et leurs résultats sociaux et économiques plus larges (Aapola *et al.*, 2005; Agapitova & Navarrete Moreno, 2017; Cobbett, 2014; GC, 2021; Karam, 2014; Khoja-Moolji, 2015; Pike *et al.*, 2023; Somani, 2017; Nations Unies, 2023; UNGEI, 2024; UNICEF, 2021; ONU Femmes, 2023; Banque mondiale, 2023). Cependant, **les efforts dans ce domaine exigent une action continue pour lutter contre les disparités de longue date entre les genres qui favorisent une protection sociale tenant compte de la dimension de genre**. Des obstacles persistants, tels que les normes culturelles, les stéréotypes de genre, les facteurs socio-économiques, les responsabilités ménagères, les mariages précoces et forcés, les grossesses précoces, continuent d'entraver la pleine réalisation des droits des filles et des femmes à l'éducation (UNGEI, 2024; **UNICEF, 2021; ONU Femmes, 2023**). Au-delà des disparités entre les genres, les élèves des pays du Sud sont confrontés à des obstacles considérables, notamment un

accès limité à des ressources éducatives de qualité, des infrastructures scolaires inadéquates, un financement insuffisant pour les programmes éducatifs, un manque d'enseignants qualifiés, des obstacles géographiques à l'accès aux écoles, des contraintes économiques qui entravent l'inscription, des problèmes de santé qui ont une incidence sur la fréquentation scolaire, des disparités entre les genres dans les possibilités d'éducation et une instabilité politique qui affecte la fourniture de l'éducation (Nations Unies, 2023). En raison de ces circonstances aggravantes, **un nombre effarant de filles ne sont pas scolarisées dans le monde : 33 millions sont en âge de fréquenter l'école primaire et 86 millions sont en âge de fréquenter l'école secondaire** (Banque mondiale, 2023). Ces défis sont exacerbés en période de **fragilité, de crise ou de conflit, où les filles sont près de 2,5 fois plus susceptibles que les garçons d'être déscolarisées dans les zones touchées par les conflits** (GC, 2021; Banque mondiale, 2023). Parallèlement, les interventions qui développent et renforcent des politiques et des programmes multisectoriels et synergiques améliorent l'accès des filles à l'apprentissage tout au long de la vie, à l'éducation, à la formation, à la protection sociale et à la santé (ONU Femmes, 2023).

L'éducation des filles se situe fondamentalement dans le cadre des droits de la personne et des droits de l'enfant, affirmant le **droit inhérent de chaque fille à accéder à une éducation de qualité**, sans discrimination, ni violence ni autres obstacles. Plusieurs dispositions de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE) et de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (CADBE) s'appliquent au droit des filles à l'éducation. **L'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant et l'article 11 de la CADBE** reconnaissent le droit fondamental de chaque enfant à l'éducation, y compris l'impératif de fournir un accès équitable à l'éducation à tous les enfants. En complément, **l'article 2 de la Convention relative aux droits de l'enfant et l'article 3 de la CADBE** énoncent le principe fondamental de la non-discrimination, en stipulant que tous les droits énoncés dans les accords doivent être universellement protégés, y compris la protection contre la discrimination fondée sur le genre, affirmant ainsi l'accès des filles à une éducation de qualité. L'accent mis sur une éducation de qualité dépasse la scolarisation des filles, mais il faut aussi veiller à ce que les filles se sentent en sécurité à l'école, aient la possibilité de terminer tous les niveaux d'éducation, d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail, d'acquérir des compétences socio-émotionnelles et des compétences de vie pour naviguer dans la vie post-scolaire, prendre des décisions concernant leur propre vie et contribuer à leur communauté et au monde (Banque mondiale, 2023). D'un point de vue socio-économique, l'investissement dans l'éducation des filles favorise la croissance économique globale (estimée entre 15 et 30 billions de dollars américains pour la productivité et les revenus à vie) et stimule la participation des femmes pour améliorer les obstacles sociaux et sanitaires fondés sur l'inégalité (GC, 2021; Wodon *et al.*, 2018). Pour s'attaquer de manière globale aux obstacles à l'éducation des filles, il faut mettre en œuvre des politiques ciblées, promouvoir l'engagement communautaire et faciliter la collaboration mondiale afin de créer un environnement dans lequel les filles et les femmes peuvent accéder à une éducation de qualité et en bénéficier.

Politique étrangère féministe et Politique d'aide internationale féministe du Canada

Bien que les politiques étrangères et les relations internationales aient été largement non genrées, la politique étrangère féministe fait progresser des cadres éthiques qui reconnaissent de manière significative les expériences vécues par les femmes et d'autres groupes marginalisés recevant un soutien international (Aggestam *et al.*, 2018; Groupe de travail sur la politique étrangère féministe, 2020; Ridge *et al.*, 2019). Illustrée à la figure 2, la Politique d'aide internationale féministe du Canada (PAIF) est une initiative visant à « éradiquer la pauvreté et bâtir un monde plus pacifique, plus inclusif et plus prospère... [en] favorisant l'égalité entre les genres et l'autonomisation des femmes et des filles » (Affaires mondiales Canada, 2017, p. 8).

La référence à l'intersectionnalité dans la PAIF indique l'importance de la mise en œuvre de programmes pratiques qui reconnaissent les statuts marginalisés ou défavorisés de divers groupes en fonction de facteurs tels que l'ethnicité, la religion, l'âge et les invalidités (Cadesky, 2020; Crenshaw, 1989; Morton *et al.*, 2020). Cependant, si l'on revient sur l'ambiguïté, il y a un risque que différentes interprétations du terme « féministe » puissent façonner des modèles de financement qui négligent les aspects intersectionnels du féminisme (Ridge *et al.*, 2019). L'adoption d'une approche intersectionnelle dans les programmes de politique étrangère féministes reconnaît l'interdépendance des structures de pouvoir et des systèmes d'oppression qui entraînent des processus actuels et historiques de négligence, de marginalisation, de discrimination et de stigmatisation, ayant une incidence particulière sur les groupes marginalisés comme les minorités raciales et ethniques, les personnes qui vivent avec un handicap, les personnes âgées, les personnes déplacées et les migrants, les personnes ayant une orientation, une identité, une expression ou des caractéristiques sexuelles diverses, les peuples autochtones, les personnes vivant en détention, les pauvres urbains et les communautés rurales (Groupe de travail sur la politique étrangère féministe, 2020; OCHA, 23). De plus, la collaboration avec divers groupes est essentielle pour élaborer des politiques, des programmes et des stratégies spécifiques qui traitent de l'égalité entre les genres (Groupe de travail sur la politique étrangère féministe, 2020).



FIGURE 2 :

Six domaines d'action du PICA du Canada.

Source : Affaires mondiales Canada

Dynamique du genre et localisation dans les initiatives de développement

Comprendre la localisation des rôles et des responsabilités des hommes et des femmes est nécessaire pour examiner de manière critique la façon dont les genres sont perçus et opérationnalisés dans les cadres de développement.

Rao et Tiessen (2020) ont étudié les perceptions du féminisme chez les partenaires du Canada dans les pays du Sud et ont constaté des attitudes différentes à l'égard du développement féministe, allant de l'acceptation complète à l'acceptation partielle avec des stipulations et des perceptions négatives du féminisme comme étant potentiellement déresponsabilisant. Bien que ces perceptions ne correspondent pas au texte de la politique, elles reflètent les interprétations au niveau des pays partenaires. Rao et Tiessen (2020) ont indiqué que 85 % des organisations appuyaient une politique étrangère féministe, tandis que 15 % jugeaient le terme « féministe » problématique. Les répondants ont souligné les défis liés aux programmes qui ciblent de façon disproportionnée les femmes et les filles, négligeant d'autres préoccupations sociales, économiques et culturelles ainsi que d'autres membres de la communauté et les garçons. Les participants ont suggéré la nécessité de poursuivre le dialogue sur la définition du féminisme avec les partenaires du Sud mondial pour qu'il soit accepté au sein des communautés, ce qui augmenterait l'efficacité potentielle pour contrer les attitudes d'exclusion résultant de mauvaises interprétations du féminisme (Rao et Tiessen, 2020).

Le cadre historique de l'aide au développement et de la politique étrangère, piloté par le Nord et imposé par le haut, a maintenu les structures coloniales dans lesquelles le « Nord mondial » était positionné comme l'expert. En revanche, **les programmes transnationaux, intersectionnels et équitables entre les genres s'efforcent de remettre en question ce paradigme en déconstruisant les systèmes économiques, socioculturels et politiques qui perpétuent la violence coloniale et les idéologies impériales** (Groupe de travail sur la politique étrangère féministe, 2020). Il est important de noter que le simple recrutement à l'échelle nationale ne garantit pas le respect adéquat des principes de localisation (Barakat et Milton, 2020). Pour atteindre ces résultats éthiques et durables, les initiatives devraient intégrer activement les contributions et les conseils des organisations locales, des autorités municipales, d'autres formes de gouvernance au niveau local et des membres de la communauté, y compris les enfants, à tous les stades. Ces parties prenantes ont une conscience directe de la marginalisation et des expériences vécues de l'inégalité entre les genres dans le contexte local, ainsi que des idées et une expertise précieuses sur l'élaboration d'initiatives fructueuses (Barakat et Milton, 2020; Nguya et Siddiqui, 2020; OCHA, 2023; Tiessen, 2019). Bien que de faibles coûts structurels et une proximité géographique ou culturelle puissent en résulter, l'accent principal de la localisation authentique devrait être mis sur l'autonomisation et l'efficacité réelles (Barakat et Milton, 2020).

Le concept d'« autonomisation » des femmes et des filles pour qu'elles deviennent des « agentes du changement » dans le cadre de plusieurs ODD est louable, mais le fait de positionner les femmes dans les pays du Sud en tant qu'obstacles à la réussite et en tant que victimes du développement international exacerbe le paradigme de la culpabilisation des victimes : « En s'appuyant sur les mythes de l'altruisme des filles, plutôt que de présenter l'égalité d'accès comme une question de justice sociale, les idées des garçons irresponsables et des filles surchargées sont perpétuées et légitimées » (Cobbett, 2014, p. 9). Cadesky (2020) indique également que les responsabilités accrues des femmes et des filles en matière de soins pendant la pandémie de COVID-19 sont préoccupantes, tandis que le fardeau que les programmes imposent aux femmes et aux filles pour être « les moteurs de leur propre développement et de celui de leur communauté » semble

négligé (p. 8). Même lorsque les projets sont mis en œuvre, ils peuvent contribuer par inadvertance à accroître le fardeau imposé aux femmes sans contester les obstacles structurels et les inégalités systémiques qui entravent leur capacité de s'épanouir.

De même, si le soutien des droits de la personne peut signifier une confrontation avec la souveraineté nationale d'autres nations qui justifient certaines violations des droits des femmes en fonction de leurs pratiques culturelles nationales (Ridge *et al.*, 2019), le multilatéralisme est un mécanisme sous-utilisé pour assurer la responsabilité nationale dans l'accomplissement des obligations fondées sur les droits tout en permettant un équilibre entre les droits de la personne et la souveraineté nationale (Ridge *et al.*, 2019). Ainsi, **des approches concertées et nuancées sont nécessaires pour combler l'écart entre la conceptualisation de la dynamique de genre dans les cadres de développement et la mise en œuvre pratique d'initiatives visant à promouvoir des stratégies plus inclusives et plus efficaces.** L'impact de la programmation qui se renforce mutuellement est l'une des stratégies clés des Nations Unies pour atteindre les Objectifs de développement durable (ODD) d'ici 2030, en reconnaissant l'interrelation entre les efforts humanitaires, de développement et de paix (c'est-à-dire le « triple lien ») (Guterres, 2016; Assemblée générale des Nations Unies, 2022; UNTFHS, 2022).

Le triple lien

Le « triple lien » (figure 3) est né du concept du Sommet humanitaire mondial de 2016 et fait référence aux liens entre les acteurs de l'aide humanitaire, du développement et de la consolidation de la paix. AMC a de plus en plus appliqué ce cadre à des projets basés dans des contextes fragiles, notamment des projets liés à l'éducation, à la formation et aux cadres d'évaluation (AMC, 2023). Le concept du triple lien est apparu comme une approche stratégique visant à faciliter les synergies et à améliorer l'efficacité des interventions dans ces domaines interreliés. Alors que les déplacements et les besoins humanitaires mondiaux s'aggravent, la communauté internationale s'est tournée vers la résilience et la prévention des conflits pour briser le cycle de dépendance à l'aide et se concentrer sur la réduction des causes profondes de la fragilité et des conflits (WeWorld, 2020). Cette approche s'aligne sur le modèle de la Nouvelle façon de travailler des Nations Unies, selon lequel les acteurs sont censés travailler à l'obtention de résultats collectifs sur plusieurs années, un cadre essentiel lorsque la crise humanitaire moyenne dure plus de neuf ans, et que bon nombre d'entre eux durent des décennies (WeWorld, 2020). Le triple lien reconnaît ces caractéristiques complexes et non linéaires que connaissent de nombreuses régions, où des crises concomitantes et se chevauchant (changements climatiques, croissance économique, insécurité, conflits, menaces pour la santé, paysages géopolitiques fragmentés, etc.) exacerbent les vulnérabilités des personnes touchées par les inégalités structurelles (OCHA, 2023). Dans ce cadre, les actions liées peuvent être caractérisées comme des approches intégrées qui contribuent à l'obtention de résultats dans deux ou trois des domaines liés et qui sont renforcées lorsque d'autres conditions sont remplies, ce qui laisse entendre que l'action peut provenir d'un domaine, mais aussi produire des résultats mesurables dans d'autres. (Howe, 2019; Norman et Mikhael, 2023).

Le triple lien permet aux acteurs de différents secteurs d'apprendre les uns des autres et des communautés locales, mais des efforts restent à faire pour aligner les cadres et les plans. Par exemple, le terme « résilience » a des interprétations différentes dans chaque secteur : pour les acteurs de la consolidation de la paix, il fait

référence à la gestion des risques et à l'augmentation de la résilience pour résister aux situations de conflit et pour les acteurs du développement, il fait souvent référence aux moyens de subsistance et aux changements climatiques (ICVA, 2021). Les concepts et les principes fondamentaux de « localisation » et de « ne pas nuire » ne sont pas conceptualisés de manière cohérente entre les différents acteurs du réseau (Barakat et Milton, 2020; Cochrane et Wilson, 2023). Les acteurs se sont dits préoccupés par le fait que l'intégration à la « paix » servait de prétexte à des approches sécurisées ou militarisées pour collaborer avec des acteurs engagés dans la stabilisation et la lutte contre le terrorisme plutôt qu'avec des acteurs de consolidation de la paix (Norman et Mikhael, 2023; Tronc *et al.*, 2019). Garcia (2022) recommande que le centrage de la paix sur la sécurité humaine puisse déplacer l'accent du lien de la sécurité militarisée et encourager les praticiens à considérer la consolidation de la paix comme un élément intrinsèque du triple lien plutôt que comme un appendice aux initiatives d'aide ou de développement préexistantes. Toutes les actions du triple lien doivent impliquer une approche centrée sur les personnes, caractérisée par l'impartialité, l'indépendance, la neutralité et l'humanité, aux côtés des principes de dignité, d'inclusion, de justice, de droits de la personne, d'agence et de cohésion sociale. Soutenir et investir de manière proactive dans les capacités des partenaires nationaux peut construire des communautés et des institutions stables et résilientes (Okai, 2023).



FIGURE 3 : Éléments du triple lien.

Source : WeWorld (2020)

Les contextes régionaux de fragilité, de crise ou de conflit

La mise en place du **triple lien réunit les théories politico-sociales et économiques qui ont un impact sur le développement et vise à établir des méthodologies qui produisent des avantages à long terme.**

En théorie, l'application fonctionne, en tenant compte de l'impact bio-psycho-social des conflits sur les communautés en notant que le répit économique et la réparation sont des éléments clés pour apaiser les conflits et les crises et renforcer la résilience dans les pays afin de réduire la fragilité. La Déclaration de Charlevoix s'engage à fournir une éducation accessible et de qualité aux filles, aux adolescentes et aux femmes des pays en développement, dont la plupart sont fragiles compte tenu de la forte incidence des crises et des conflits nationaux et internationaux. Les projets par pays concernent des régions qui partagent une histoire de fragilité fondée principalement sur l'instabilité politique et économique. Les conflits sont de plus en plus durables, récurrents, complexes et interdépendants, ce qui entraîne une instabilité politique manifeste (Oelke et Scherer, 2022), qui est inextricablement liée à l'instabilité économique. Il existe plusieurs facteurs principaux de fragilité, de crises et de conflits liés à l'instabilité politique et économique dans les différentes zones de projet :

- **Tensions ethniques et religieuses** : Les tensions ethniques et religieuses alimentent souvent les conflits, en particulier dans les pays à démographie diverse. Par exemple, la religion a une influence en Amérique latine depuis les années 1960, notamment pendant la transition d'un régime autoritaire à un régime démocratique, parallèlement à la prédominance croissante des églises en tant que forces sociales influentes. La résurgence religieuse a coïncidé avec une augmentation de la violence, initialement marquée par la répression de l'État et les luttes pour les droits de la personne, puis par des activités criminelles et des efforts pour renforcer la sécurité des citoyens. La concurrence pour les ressources et l'influence politique exacerbe les tensions, comme en témoignent les violences postélectorales au Kenya en 2007-2008, les affrontements sectaires en Inde en 2002 (par exemple, les émeutes au Gujrat) et les incidents ultérieurs tels que les émeutes de Muzaffarnagar en 2013 et les émeutes de Delhi en 2020.
- **Rareté des ressources** : La concurrence pour des ressources rares, telles que l'eau, les terres arables et les minéraux, peut conduire à des conflits au sein des communautés et entre elles et au-delà des frontières. Dans toute l'Afrique, les conflits entre l'homme et la faune sauvage se multiplient, et les communautés nomades/pastorales sont forcées de s'écarter des sentiers traditionnels. En Afrique, en Amérique latine et en Asie du Sud, la population en plein essor et l'accès accru à des modes de vie aisés ont entraîné une augmentation alarmante de la demande de terres et de développement, ce qui a entraîné un élargissement des villes, avec une augmentation des bidonvilles et des logements à loyer modique et non surveillés pour les personnes à faible revenu. La pauvreté généralisée et les inégalités économiques contribuent aux troubles sociaux et aux conflits, en particulier lorsque les groupes marginalisés se sentent exclus des opportunités économiques.
- **Changements climatiques** : L'Afrique est particulièrement vulnérable aux effets des changements climatiques, notamment les sécheresses, les inondations et la désertification, notamment dans la vaste région semi-aride du Sahel. Ces contraintes environnementales peuvent exacerber les tensions existantes et contribuer à des conflits autour des ressources. L'Inde et d'autres pays d'Asie du Sud ont également été touchés par les changements climatiques, avec une diminution spectaculaire des nappes phréatiques naturelles et aucune mesure d'atténuation.

- **Faiblesse de la gouvernance et de l'État de droit** : La faiblesse de la gouvernance, la corruption et l'absence de l'État de droit sapent la stabilité et créent des opportunités pour les entrepreneurs du conflit d'exploiter les griefs et d'inciter la violence. De nombreux pays en développement sont aux prises avec une instabilité politique causée par une gouvernance autoritaire, la corruption, des institutions faibles et un leadership inefficace. Dans les régions où la stabilité politique se stabilise, les vestiges de la lutte historique et les inégalités qui en résultent jouent un rôle majeur dans les choix et les préférences politiques, conduisant à des lignes tribales/ethniques et à des frontières plus marquées qui délimitent les villes et les implantations.

Bien que certains facteurs et résultats puissent se chevaucher, affectant la fragilité, les crises et les conflits entre les régions, il est essentiel de reconnaître les contextes et les dynamiques spécifiques qui façonnent les défis de chaque région. En outre, l'efficacité d'interventions telles que l'éducation axée sur les femmes et l'égalité entre les genres peut varier en fonction des circonstances et des besoins locaux.

Les régions géographiques financées par le Canada sont indiquées à la figure 4 et **continuent d'être touchées par les conflits en cours et la fragilité accrue tout au long du cycle de financement des projets. L'éducation a toujours été considérée comme un indicateur clé pour réduire les effets néfastes des conflits et réduire la fragilité** – non seulement elle fournit une population plus viable, mais elle joue également un rôle nécessaire dans la réduction des effets néfastes sur la santé, la nutrition et l'assainissement.

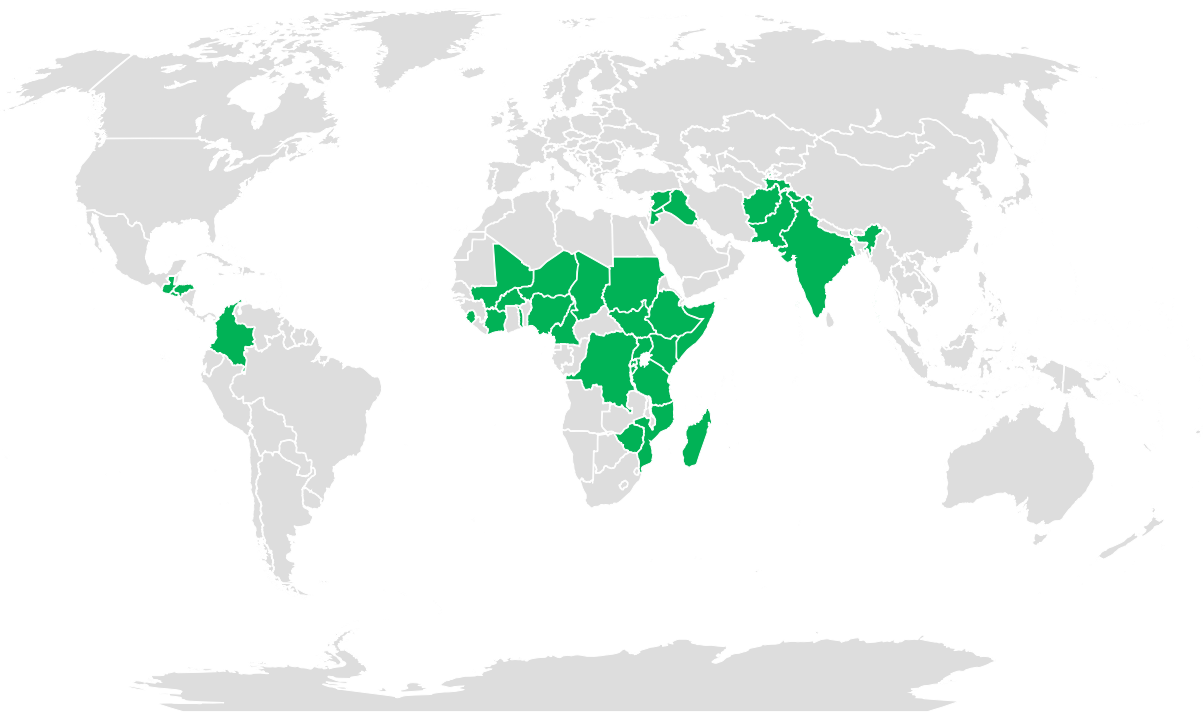


FIGURE 4 : Initiatives éducatives dans les régions géographiques de Charlevoix (financées par le Canada).

Source : INEE (2022). Tableau de bord du financement de Charlevoix : <https://public.tableau.com/app/profile/inee/viz/CharlevoixDashboard-French/Dashboard1>

Pour que le triple lien soit un agent de changement efficace, l'éducation doit être considérée comme une voie viable dans le progrès économique d'une collectivité et d'une population, en particulier les approches de programmation transformatrices sur le plan du genre. Bien que l'argument en faveur du ciblage des adolescentes soit évident dans cette discussion, il est impératif de noter que dans des régions comme l'Asie du Sud et certaines régions de l'Afrique où les tendances patriarcales sont culturellement enracinées, l'adaptation de l'accès à l'éducation doit être une initiative communautaire avant que les détails du programme ne commencent, car il est plus que probable qu'on doive adopter des points de repère beaucoup plus bas en ce qui concerne les attentes. De plus, une approche interventionnelle et stratifiée sera nécessaire pour chaque pays ciblé, toutes régions confondues, car l'accès à l'éducation peut varier considérablement d'un pays à l'autre. Les politologues mettent historiquement l'accent sur les déterminants des « griefs », soulignant comment les tentatives de modernisation ou de changement peuvent perturber l'ordre social, éroder la cohésion sociale et modifier les perceptions, conduisant à la mobilisation des groupes défavorisés et ravivant les vieilles animosités. Les théories politiques rationnelles officielles se concentrent sur des facteurs tels que la répression politique, les institutions défailtantes, les transitions et les problèmes d'information, en identifiant leur rôle dans l'aggravation du conflit lorsque les griefs ne sont pas traités. Sur le plan économique, la cupidité est reconnue comme une théorie distincte qui sous-tend la fragilité et les conflits actuels. Grossman (1991) conceptualise la rébellion comme une industrie dirigée par des insurgés en quête de profit qui exploitent des circonstances favorables. D'autres théories économiques, comme celle de Hirschleifer (1995), suggèrent que les conflits naissent d'occasions et de griefs mal perçus en raison d'une information asymétrique. La concurrence pour les ressources, en particulier les terres, exacerbe la fragilité à l'intérieur du pays, car les problèmes de validation de la propriété et d'appropriation des ressources persistent sans mécanismes juridiques efficaces. En retour, les États fragiles souffrent de structures socio-juridiques affaiblies et d'un manque de capacité d'application de la loi, ce qui conduit souvent à des systèmes de police et de justice communautaires parfois dominés par une justice dirigée par des gangs.

Pédagogies et éducation socialement justes dans les pays du Sud

L'effort collectif mondial pour défendre le droit à l'éducation se poursuivra – idéalement avec optimisme – dans le cadre du soutien à l'« Éducation pour tous », en tant que moteur essentiel de la protection des droits de la personne et de la transition vers le développement durable. Alors que les paysages éducatifs dans les régions du « Sud mondial » continuent d'évoluer dans les différents contextes socio-politiques, économiques, environnementaux et culturels, on reconnaît de plus en plus la nécessité d'approches visant à prioriser l'inclusion, l'équité et la justice sociale. Les pédagogies socialement justes visent à contester et à démanteler les systèmes d'oppression et de discrimination tout en promouvant les principes de justice sociale tels que l'égalité, la diversité et l'autonomisation. Dans le contexte des projets d'éducation à triple lien dans les situations de fragilité, de crise ou de conflit, ces pédagogies reconnaissent l'intersectionnalité des identités et des expériences, s'attaquent aux inégalités historiques et systémiques dans les systèmes éducatifs et donnent la priorité à l'inclusion de perspectives et d'expériences diverses (par exemple, les réfugiés, les personnes déplacées à l'intérieur du pays, les personnes qui vivent avec un handicap, etc.).

Les critiques ont été dirigées vers le développement international et l'éducation pour la perpétuation des idéologies et méthodologies coloniales, capitalistes et eurocentriques (Brissett, 2020; MacCallum et al., 2022; Takayama *et al.*, 2017), favorisant ainsi les initiatives qui s'écartent des fondements coloniaux dans la construction du savoir et la pédagogie. Les pratiques pédagogiques socialement justes impliquent l'apprentissage par la résolution de problèmes réels, l'enquête, la pensée critique et les environnements virtuels (MacCallum et al., 2022; Okolie *et al.*, 2021). De même, mettre l'accent sur la réforme structurelle et soutenir le développement des attitudes, des comportements et des compétences des enseignants et des élèves peut aider les apprenants à affronter et relever les défis locaux et mondiaux (MacCallum *et al.*, 2022). Sakata (2022) appelle à une pédagogie davantage centrée sur l'apprenant dans le discours politique international sur l'éducation, tout en soulignant le défi d'importer et d'adopter des méthodes d'enseignement standardisées dans les pays à faible revenu en raison de contextes socioculturels et environnementaux divers : « Les politiques pédagogiques ignorant les contingences historiques, culturelles et épistémologiques sont peu susceptibles de réaliser leurs ambitions » (p. 174). Par conséquent, les acteurs locaux doivent disposer d'une certaine souplesse pour adapter et affiner les politiques internationalisées en fonction de leur contexte éducatif, où l'éducation inclusive est intégrée dans des systèmes éducatifs adaptés aux contextes locaux (Faruqui, 2024).

Section 3 : Méthodologie

Notre méthode offre un moyen structuré d'extraire de précieux renseignements et de dégager des tendances significatives à partir de l'ensemble de données complet pertinent au financement de Charlevoix pour une éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes.



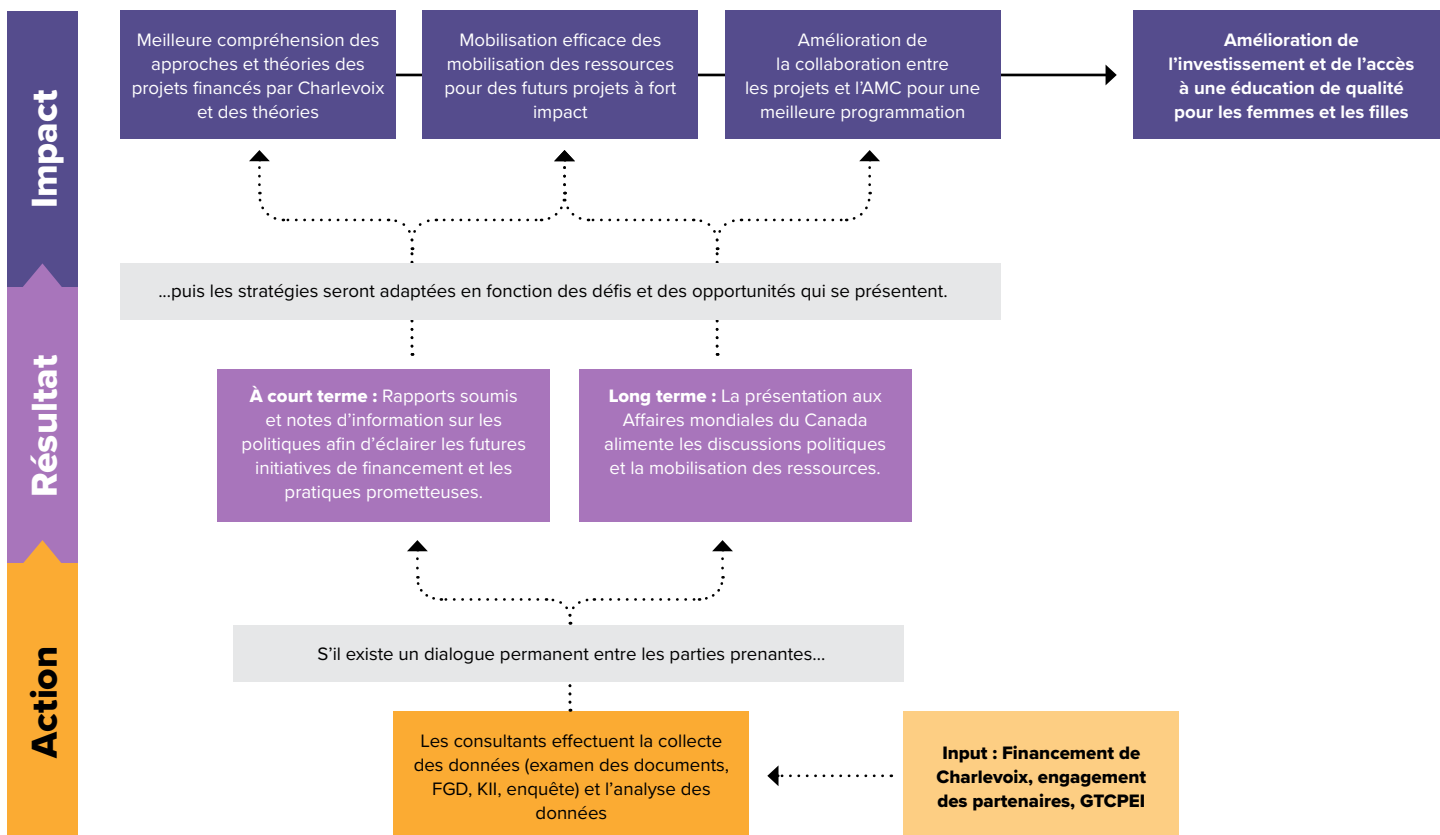
Section 3 : Méthodologie

Notre méthode offre un moyen structuré d'extraire de précieux renseignements et de dégager des tendances significatives à partir de l'ensemble de données complet pertinent au financement de Charlevoix pour une éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes. **Notre recherche, élaborée en collaboration avec le GTT-GTCPEI, répond aux questions suivantes :**

- 1. Quelles approches et hypothèses théoriques ont guidé les organisations canadiennes de développement en réponse à la Déclaration de Charlevoix ?**
- 2. Quelles étaient les similitudes et les différences entre les organisations ?**
- 3. Comment les interventions, les partenariats et les variations contextuelles influent-ils sur l'éducation dans des contextes de fragilité, de crise ou de conflit au sein du triple lien ?**
- 4. Comment les organisations définissent-elles et mesurent-elles l'apprentissage et les pratiques pédagogiques efficaces ?**
- 5. Quelles méthodes, quels outils et quelles approches collaboratives influencent le suivi et l'évaluation des interventions financées par Charlevoix ?**
- 6. Comment le contexte dynamique ou émergent façonne-t-il ces méthodes, outils, etc. ?**

Voir l'[annexe 1](#) pour des détails sur les domaines d'intérêt proposés fournis aux consultants.

Notre analyse des projets de l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation s'appuie sur la **théorie du changement (figure 5)**. Une partie intégrante de cette théorie consistait à examiner l'efficacité de l'adaptation de l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation aux contextes locaux dans lesquels les acteurs opèrent. La théorie du changement soutient que s'il y a un dialogue continu entre les intervenants fondé sur les données probantes générées par les projets financés par l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation, les stratégies fondées sur des données probantes pour la prestation de l'éducation seront adaptées grâce à une mobilisation accrue des ressources pour les projets à fort impact et à la collaboration entre AMC et les organismes de mise en œuvre.



En savoir plus : Brown, M. & Wadeson, A. (2019). Evaluation of the G7CSO Coalition's Policy Influence Campaign Influence on the 2018 G7 Charlevoix Declaration on Quality of Education for Girls, Adolescent Girls and Women in Developing Countries, p. 11.

FIGURE 5 : Théorie du changement liée à la recherche

Cette recherche complétera (et non remplacera) l'évaluation d'AMC actuellement en cours (janvier 2025) et vise à obtenir des renseignements différents de ceux qui font partie de l'évaluation⁸ d'AMC. Dans le cadre de cette recherche, nous explorons les leçons importantes pour la communauté de pratique et qui pourraient être utilisées pour éclairer le prochain cycle de financement. À mesure que les intervenants acquièrent une meilleure compréhension des stratégies et des priorités efficaces grâce au dialogue et aux données probantes, on s'attend à ce que ces connaissances se traduisent par un plus grand investissement dans les initiatives d'éducation, en particulier pour les femmes et les filles. Il est plus probable de maximiser l'impact des investissements et d'assurer l'alignement avec les objectifs de développement plus larges en favorisant les partenariats et les synergies entre AMC et leurs projets financés.

8 Veuillez communiquer avec le Groupe de travail technique canadien sur la politique d'éducation internationale de Charlevoix pour obtenir de plus amples renseignements sur l'évaluation d'AMC.

Collecte et analyse des données

Cette étude a utilisé une approche d'échantillonnage ciblée pour sélectionner les organismes de financement de Charlevoix ayant leur siège social au Canada et leurs représentants respectifs dans le cadre des discussions de groupe. Il y a **21 projets ciblés** pour ce projet de recherche en Afrique (17), en Amérique latine (1), en Asie (1) et au Moyen-Orient (2). Sur les 26 projets admissibles à la participation, 21 ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche et ont fourni la documentation pertinente. Les participants étaient admissibles s'ils avaient une administration centrale au Canada et s'ils recevaient du financement dans le cadre de l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation. La recherche a eu lieu de novembre 2023 à mars 2024, et la collecte de données s'est déroulée de décembre 2023 à janvier 2024. En raison de l'obligation contractuelle d'anonymiser les données et de respecter les participants, tous les renseignements d'identification (noms, communautés et acteurs d'identification) ont été supprimés.

Nous avons adopté une approche qualitative explicative séquentielle en trois phases pour notre méthodologie de recherche. La première phase comprenait une analyse approfondie des données qualitatives disponibles provenant de projets financés par Charlevoix afin d'analyser les thèmes, les tendances et les idées critiques dans l'ensemble de données existantes. **Dans cette première phase**, nos principaux outils de collecte de données consistaient en des examens de documents (qualitatifs). Les sources de données étaient des documents axés sur les projets provenant des 21 projets financés par Charlevoix et des documents pertinents d'AMC ou du GTCPEI

(voir le tableau 1 pour plus de détails sur les types de documents examinés). Nous avons systématiquement examiné 75 documents pour trouver des thèmes clés liés aux questions de recherche des consultants.

Environ la moitié des projets étudiés étaient terminés, et les autres projets ont soumis une série de documents. L'analyse, bien qu'elle soit triangulée avec l'examen de la documentation, est limitée par la portée des questions de recherche, la disponibilité des documents, la sélection et la disponibilité des personnes interviewées et le nombre limité de jours alloués à cette recherche.

Type de document	Nombre de documents
Proposition de Affaires mondiales du Canada	9
Proposition finale révisée	4
Évaluation de l'égalité entre les genres	1
Plans d'intervention COVID-19	4
Rapport ou étude de base	12
Cadre de gestion des projets	2
Plans de mise en œuvre des projets ou rapport stratégique	8
Bilan ou évaluation à mi-parcours et rapports annuels	2
Rapport d'enquête finale ou fiche de résultats (modèle logique)	8
Rapport final du projet	10
Documents d'appui au projet (guides de questions, listes de références, détails sur l'équipe de recherche)	10
Documents publics d'AMC et du GTCPEI	5
Total	75

Dans la deuxième phase, nous avons peaufiné notre guide de recherche et facilité dix DG et EIC semi-structurées basées sur les régions avec les 21 projets de la première phase. En fonction de nos critères de sélection, 39 participants (voir les détails des participants au tableau 2) des projets financés, des principaux responsables de la mise en œuvre de l'Initiative de Charlevoix et d'AMC ont participé aux DG et aux EIC. Au cours de cette phase, nous avons obtenu des connaissances institutionnelles axées sur les leçons essentielles apprises, les pratiques exemplaires, les lacunes en matière de renforcement des programmes et les processus menant aux engagements et aux projets. Les dix DG et EIC, chacune d'une durée de 60 à 90 minutes, ont été réalisées virtuellement par Zoom et enregistrées à des

fins de documentation audio. Voir l'[annexe 3](#) pour le guide de recherche et les questions posées dans le cadre des DG et des EIC. **Au cours de la troisième phase**, nous avons tenu des réunions périodiques avec les sous-comités de la communauté de pratique du GTCPEI (comité de recherche et comité de coordination) pour vérifier nos données et renforcer les connaissances sur les résultats. D'après les renseignements fournis, il n'y a pas de ventilation par genre pour toutes les données quantitatives; toutefois, les auteures reconnaissent l'importance d'intégrer le genre dans tous les concepts pour obtenir des résultats éclairés.

Nous avons utilisé des méthodes de contenu (descriptives et analytiques) et d'analyse situationnelle pour examiner les données qualitatives et comprendre la qualité de l'éducation des femmes et des filles dans les situations de fragilité, de conflit ou de crise dans les pays en développement, conformément à l'engagement du Canada envers la Déclaration de Charlevoix du G7 sur l'éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes. Notre analyse du contenu catégorise et quantifie systématiquement les thèmes, les modèles et les tendances clés. Voir l'[annexe 4](#) pour des détails concernant le recueil de codes et les catégories de l'analyse. L'analyse situationnelle fait référence à notre processus d'examen et de compréhension du contexte, des circonstances et des conditions entourant une situation ou un phénomène particulier afin d'obtenir des renseignements et de donner un sens aux données. Des enregistrements audio qualitatifs ont été transcrits pour analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo 12. L'analyse des données déductives a été effectuée pour déterminer les thèmes d'entrevue pertinents aux questions de recherche. Les codes préliminaires ont été regroupés en catégories, puis affinés, élargis et condensés en thèmes. Les consultants ont participé à la discussion en cours sur les nouveaux thèmes et interprétations.

Notre analyse a contextualisé les projets et leurs implications pour les initiatives d'éducation. Dans le cadre de l'analyse, nous avons systématiquement examiné les documents de projet, les DG et les EIC dans quatre grandes catégories : les approches et les hypothèses théoriques; les interventions, les partenariats et les variations contextuelles (triple lien); l'apprentissage et les pratiques pédagogiques efficaces; et le suivi et l'évaluation des interventions financées par Charlevoix. À partir de ce cadre, les principaux thèmes émergents sont décrits dans la section suivante.

Catégorie	Nombre de participants
Cadres supérieurs	5
Responsables de programme ou chefs d'équipe	11
Spécialistes (suivi-éval., genre, éducation)	8
Chargés de projet dans le pays	15
Total	39

La carte mentale suivante (figure 8) montre l'intégration des DG/EIC (annexe 5) avec l'analyse du document de projet (annexe 6) comme étape finale de l'analyse des données, ce qui a donné lieu à notre analyse thématique.

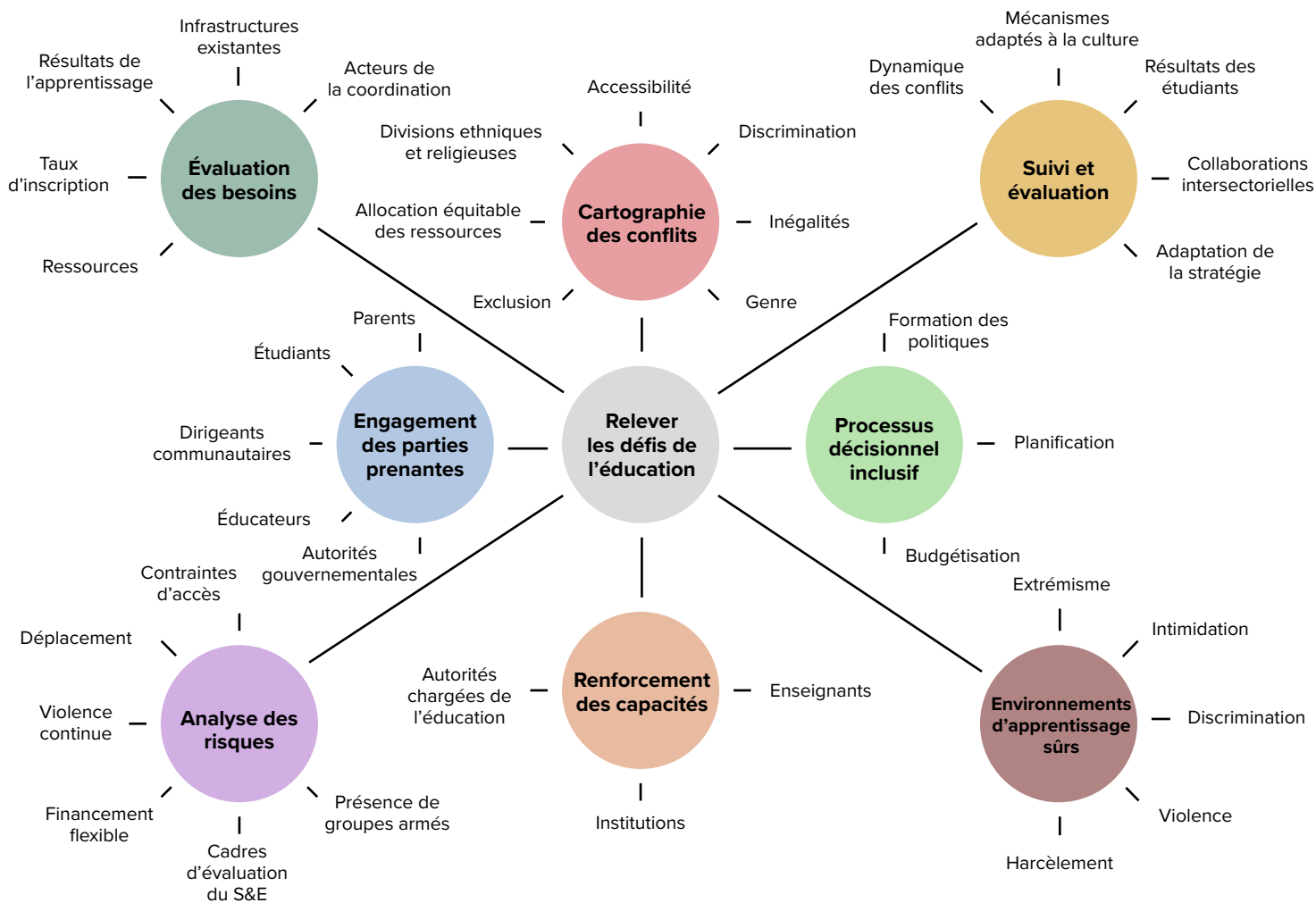


FIGURE 6 : Carte mentale du codage des données à partir des entretiens DG/EIC et de l'analyse des documents de projet.

Source : auteures

Section 4 : Examen des constats

La section suivante présente nos constats et notre analyse des données tirées des documents de projet, des DG et des EIC, et met en évidence les leçons tirées de la conception et de la prestation de programmes d'éducation à l'étranger dans le cadre de l'Initiative de Charlevoix sur l'éducation dans des contextes de fragilité, de crises ou de conflit.



Section 4 : Examen des constats

Nous avons constaté que les 21 projets ciblés visaient à atteindre **1 688 303 bénéficiaires**⁹, avec un total de **79 727 089 CAD**. Les figures 6 et 7 donnent un aperçu visuel de la façon dont le financement a été réparti entre les régions du projet.

Les données désagrégées des projets montrent qu'ils visaient à atteindre un total de :

- 627 201 filles
- 335 008 garçons¹⁰
- 1 454 écoles et centres d'éducation non formelle
- 25 591 enseignants ou fonctionnaires
- 4 549 dirigeants et organismes communautaires
- 824 fonctionnaires
- 42 914 soignants

Financement total :
79 727 089\$ CAD

Total des bénéficiaires :
1 688 303

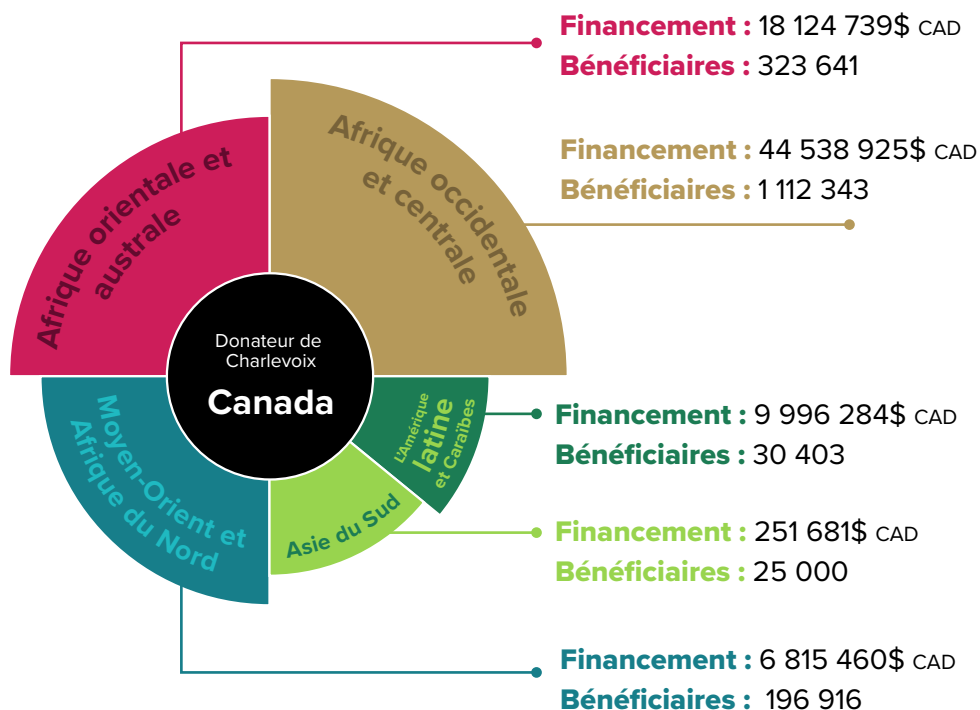


FIGURE 7 : Bénéficiaires et montants totaux du financement des 21 pays du projet ciblés par région.

Source : auteures

9 Au moment de la rédaction du présent rapport, seuls 10 projets avaient soumis leur rapport final pour la collecte de données; par conséquent, les chiffres définitifs sur les bénéficiaires atteints ne sont pas encore disponibles.

10 Dans les documents de base, les descriptifs de projet et les descriptifs de projet fournis, il n'y avait pas de discours traitant de la nature non binaire du genre.

D'après notre analyse, les quatre principaux thèmes émergents sont :

1. **Les cadres théoriques et les approches pour améliorer l'éducation**
2. **Les interventions, les partenariats et les variations contextuelles**
3. **Les stratégies dans les situations de fragilité, de crise ou de conflit**
4. **La flexibilité dans des circonstances changeantes**

La section suivante représente une sélection de résultats alignés sur ces quatre thèmes :

Thème 1 : Cadres théoriques et approches pour améliorer l'éducation

Le premier thème correspond à la première question de recherche et à une partie de la deuxième question, qui porte sur l'exploration de cadres théoriques correspondant aux obstacles à une éducation de qualité pour les filles. Divers cadres ont servi de principes directeurs pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des projets, qui ont été directement référencés dans les documents axés sur les projets (tableau 3). Parmi ces cadres, le Modèle logique et la Théorie du changement se distinguent comme des outils fondamentaux utilisés pour articuler les résultats attendus, les voies du changement et les principaux intrants requis pour atteindre les objectifs du projet. Huit (20,5 %) participants aux DG et aux EIC ont directement référencé le modèle logique ou la théorie du changement de leur projet pour expliquer leur projet. Deux participants ont indiqué que, malgré les divers changements et adaptations mis en œuvre tout au long du cycle de vie du projet, le modèle logique et la théorie du changement sont restés constants.

La cohérence de ces documents laisse croire qu'ils ont fourni un cadre clair et stable pour comprendre les objectifs, les stratégies et les résultats attendus du projet. Concrètement, cette stabilité aide les équipes de projet à maintenir l'alignement et la cohérence au milieu des défis tout en reflétant avec précision les intentions et les stratégies fondamentales du projet.

Bien que les cadres théoriques fournissent de précieux conseils, de nombreux **projets se sont appuyés sur leur compréhension des obstacles existants et des facteurs contextuels au sein des communautés pour éclairer leur travail**. L'approche pragmatique reconnaît la complexité des contextes locaux et la nécessité d'interventions qui répondent à des défis et à des opportunités spécifiques, s'alignant souvent sur des

Tableau 3 : Références à un cadre théorique d'approche	
Cadre ou approche théorique	Références
Droits de la personne et approche transformatrice sur le plan du genre	1
Engagement communautaire et approche participative	2
Analyse comparative entre les genres et intégration de la dimension de genre	5
Perfectionnement professionnel continu des enseignants	1
Approche fondée sur les capitaux propres	1
Stratégie de communication sur le changement de comportement social	1

initiatives telles que WASH (eau, assainissement et hygiène). Plutôt que d'énumérer un cadre théorique, les projets ont justifié leur travail en décrivant comment ils ont développé des solutions ciblées et adaptées au contexte en ancrant leurs stratégies dans les réalités auxquelles les filles sont confrontées dans l'accès à l'éducation. Le tableau 4 ci-après présente les **principaux obstacles à une éducation de qualité pour les filles** déterminés par la collecte de données (examen de documents fondé sur des projets), avec d'autres exemples présentés à l'[annexe 2](#) par pays et par région :

Tableau 4 : Résumé des obstacles à une éducation de qualité pour les filles	
Thème principal	Description
Accès et inclusion	L'inégalité des chances pour les enfants marginalisés, en particulier les enfants qui vivent avec un handicap.
Conflits et déplacements	Restrictions à la liberté de mouvement et déplacements de familles (perturbation de la continuité éducative); fermetures d'écoles et migration d'enseignants).
Contraintes financières	Manque de ressources du ménage en raison de contraintes économiques; priorité accordée à l'éducation des garçons en période de tensions financières; attentes selon lesquelles les enfants contribuent au revenu familial et n'aillent pas à l'école.
Infrastructures et installations	Installations WASH (eau, assainissement et hygiène) inadéquates et manque de produits de gestion de l'hygiène menstruelle dans les écoles; besoins de réhabilitation des infrastructures scolaires.
Soutien psychosocial et formation	Manque de soutien psychosocial pour les élèves et les enseignants traumatisés (affecte leur capacité à s'engager dans l'éducation); formation insuffisante pour les enseignants sur la pédagogie sensible au genre et l'apprentissage socio-émotionnel.
Sécurité et sûreté	La peur due à l'insécurité et aux menaces d'attaques contre les écoles a une incidence sur la fréquentation scolaire; la vulnérabilité à la violence (châtiments corporels et brimades) à l'école et sur le chemin de l'école; les risques associés aux routes autour des écoles et aux agressions contre les établissements d'enseignement ajoutent aux préoccupations en matière de sécurité.
Obstacles sociaux pour les migrants et les rapatriés	La xénophobie et les tensions avec les communautés d'accueil ont un impact sur l'accès à l'éducation pour les populations migrantes et rapatriées.

Inégalité entre les genres, normes et pratiques socioculturelles	Les questions liées aux droits telles que la violence à l'égard des femmes et des enfants; les normes et attitudes sociales qui stigmatisent les filles à l'école; les disparités entre les genres dans la prise de décisions concernant l'éducation et les responsabilités ménagères ont une incidence sur l'accès des filles à l'école; les filles sont confrontées à la violence tant à l'école que dans leur communauté, ce qui affecte leur sécurité et leur bien-être.
Compétences et formation des enseignants	Les compétences limitées des enseignants et le faible niveau d'alphabétisation nuisent à la qualité de l'éducation; difficultés de rétention et de transition des élèves.

Dans tous les sites de projet, certains **aspects des normes et pratiques socioculturelles ont été identifiés comme des obstacles à l'éducation**, décrits dans les documents relatifs aux projets comme justifiant leur projet (voir l'[annexe 2](#) pour les données agrégées). En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, les obstacles à l'éducation des filles comprenaient les violations des droits de la personne telles que les violences sexuelles et sexistes, les mutilations génitales féminines et les mariages forcés, ainsi que les normes sociales perpétuant les disparités entre les genres, la stigmatisation à l'école, les attentes concernant les rôles domestiques et l'acceptation de la violence familiale et sexiste, en particulier dans les zones de conflit. La menace de violence, y compris la violence sexiste, à la fois dans les locaux de l'école et sur le chemin de l'école, a eu un impact supplémentaire sur la sécurité des filles, dissuadant beaucoup d'entre elles d'aller régulièrement à l'école. En Afrique de l'Est et en Afrique australe, les difficultés similaires n'étaient pas liées aux disparités entre les genres en matière de scolarisation, exacerbées par l'augmentation des responsabilités ménagères pendant la pandémie de COVID-19 et par les attitudes sociétales persistantes dévalorisant l'éducation des filles, entraînant des mariages précoces et des risques d'abandon scolaire. Au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et en Asie du Sud, les femmes sont également confrontées à des obstacles à l'éducation attribuables aux rôles traditionnels dévolus aux hommes et aux femmes, mais ces obstacles se manifestent différemment par une mobilité limitée, des responsabilités élevées en matière de garde d'enfants et la prévalence de la violence sexuelle et sexiste, y compris la cyberintimidation, qui touche les filles de manière disproportionnée.

Reconnaissant que les projets couvrent souvent de multiples domaines d'intérêt, les projets ont identifié leurs axes¹¹ primaire, secondaire et/ou tertiaire, notre analyse a déterminé que les **projets démontrent une approche globale pour s'attaquer aux obstacles identifiés à l'éducation des filles dans diverses régions touchées par les conflits et l'instabilité**. Les interventions ont consisté à améliorer les compétences en lecture, en écriture, en calcul et en compétences socio-émotionnelles, tout en s'attaquant aux obstacles d'accès tels que les inscriptions, le maintien en poste et les taux d'abandon. Les initiatives liées à la santé comprennent des conseils et une éducation en matière de santé sexuelle et reproductive pour le bien-être des filles. Des projets ont accordé la priorité à la lutte contre la violence sexiste dans les écoles afin

¹¹ Voir les données publiques supplémentaires à l'INEE (2022) Tableau de bord du financement de Charlevoix : <https://public.tableau.com/app/profile/inee/viz/CharlevoixDashboard-French/Dashboard1>

d'améliorer la sécurité des filles. Les améliorations des infrastructures visaient à créer des environnements d'apprentissage propices avec des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène adaptées aux filles. En outre, le perfectionnement professionnel des enseignants a été initié pour une prestation efficace du programme. L'accent a été mis sur l'engagement communautaire et parental pour remettre en question les normes socioculturelles et soutenir l'éducation des filles. Cependant, notre analyse a conclu qu'il subsiste des **obstacles persistants à la qualité de l'éducation des filles, qui sont profondément enracinés dans les défis systémiques et les normes socioculturelles qui perpétuent les disparités entre les genres dans l'éducation**. Dans les DG et EIC, les participants ont discuté de la façon dont ces croyances profondément ancrées sur les rôles des genres, l'éducation, le mariage précoce et les responsabilités ménagères qui renforcent les rôles traditionnels des genres et donnent la priorité à l'éducation des garçons nécessitent des interventions à long terme.

Dans le cadre de nos recherches, nous avons constaté que sept projets (33,3 %) démontraient une **intégration** intentionnelle des **hommes et des garçons en tant que catalyseurs du changement sociétal**, reconnaissant l'autonomie et la capacité d'agir limitées dont les filles et les femmes font l'expérience pour apporter des changements dans leur situation. Si les efforts visant à *mobiliser* les hommes et les garçons peuvent constituer un pas vers l'autonomisation, la lutte efficace contre les injustices sociales et les déséquilibres de pouvoir nécessite l'*intégration* des hommes et des garçons dans les activités de projet. L'analyse documentaire des projets a fourni des exemples de la façon dont ils ont créé des groupes pour garçons axés sur les compétences de vie, la masculinité positive, la cohésion sociale, la violence sexiste et la santé et les droits sexuels et reproductifs des adolescents. Certaines DG et EIC soulignaient davantage l'impact de l'inclusion des garçons dans leurs interventions. Conformément à la littérature, les initiatives en faveur de l'égalité entre les genres devraient s'attaquer en priorité aux inégalités structurelles plutôt que de se concentrer uniquement sur la capacité d'agir de chaque individu, en tenant compte des injustices sociales et de la dynamique de pouvoir qui perpétue les disparités entre les genres. Dans ses documents, un des projets disait que sa conception initiale ne portait pas explicitement sur la façon dont les hommes et les garçons peuvent et doivent être engagés pour devenir des agents de changement pour soutenir l'égalité entre les genres, mais une séance de formation externe a aidé à définir des stratégies pour impliquer les hommes et les garçons dans la lutte contre les normes et inégalités de genre néfastes. Bien que le projet ait démontré une prise de conscience des questions de genre et de l'importance de les aborder, il n'a pas totalement adopté une approche transformatrice sur le plan du genre. Une telle approche dépasse la reconnaissance des disparités entre les genres : elle cherche à remettre en question et à transformer les dynamiques de pouvoir sous-jacentes et les normes sociétales qui perpétuent l'inégalité entre les genres. En n'adoptant pas pleinement cette approche, le projet aurait pu rater une occasion de mettre en œuvre un changement significatif favorable à des résultats équitables. Néanmoins, la reconnaissance par le projet de la nécessité d'impliquer les hommes et les garçons constitue un pas dans la bonne direction. En accord avec la littérature, impliquer les hommes et les garçons en tant qu'alliés dans la promotion de l'égalité entre les genres peut être une stratégie puissante pour contester les normes de genre traditionnelles.

De nombreux participants aux DG et aux EIC ont fait valoir la nécessité d'une **approche soutenue pour lutter contre les attitudes et les comportements sociétaux qui perpétuent l'inégalité entre les genres dans l'éducation**, en particulier dans les zones touchées par les conflits. Une intervention prolongée de quatre à

cinq ans a été recommandée par une participante pour contester efficacement les normes et pratiques de genre profondément enracinées parallèlement à des mécanismes de financement flexibles donnant la priorité aux organisations locales.

« Si nous voulons vraiment transformer les normes, les pratiques et les comportements en matière de genre, nous avons vraiment besoin de plus de temps, comme quatre ou cinq ans, avec suffisamment de flexibilité pour les fonds. Pas seulement dans le cadre de ce projet précis, mais aussi avec la possibilité pour les organisations locales, par exemple les organisations de défense des droits des femmes ou les organisations autochtones, d'utiliser cet argent. Parce que nous parlons de transformation des genres et de questions controversées concernant le genre et la santé ou l'éducation sexuelle et reproductive, l'éducation sexuelle complète dans les écoles suscite beaucoup de résistance et de réactions négatives. Le financement devrait également être utile pour répondre... et défendre l'intégrité, la sécurité et la sûreté des dirigeants communautaires, en particulier les femmes et les filles, qui sont vraiment en première ligne, à tout gérer. » - participante aux DG/EIC

Une participante a affirmé que son organisation avait réalisé qu'une séance de formation ponctuelle était insuffisante et avait réellement saisi la complexité de l'intégration d'une pédagogie sensible au genre dans les pratiques éducatives. L'organisation a reconnu la nécessité d'une formation continue pour renforcer et soutenir l'adoption de pratiques tenant compte de l'égalité entre les genres au fil du temps.

« Lorsque nous avons lancé le programme, nous avons pensé à une [formation] ponctuelle sur la pédagogie tenant compte de l'égalité entre les genres, et nous avons plus tard, après plusieurs leçons, réalisé qu'une [formation] ponctuelle n'était pas suffisante, n'était pas suffisante pour introduire de bonnes pratiques. Donc, ce que nous avons fait, c'est introduire une sorte de [formation] continue. » - participante aux DG/EIC

Le passage à la formation continue reflète un engagement à investir à long terme dans le renforcement des capacités pour s'attaquer aux normes et aux comportements culturels qui maintiennent l'inégalité entre les genres dans l'éducation. De même, d'autres participantes se sont dites préoccupées par la nécessité d'investir plus de temps et de ressources dans des stratégies ayant un impact durable et à long terme qui soutiennent le droit des filles à une éducation de qualité. D'autres projets ont évoqué la possibilité de travailler avec les pères et les mères des écoles en tant que champions des initiatives transformatrices sur le plan du genre.

« Il faut des investissements très importants et des approches très ciblées pour l'engagement des hommes. [...] Nous avons des groupes réservés aux hommes pour discuter en quelque sorte de questions spécifiques aux hommes. Nous avons appris [que nous] avons besoin d'une approche vraiment conçue pour les hommes et à plus long terme. Ce n'est pas comme si, vous savez, nous faisons une réunion communautaire avec des hommes ici et une autre ici. Une approche qui implique les mêmes participants pendant une plus longue période sera vraiment plus efficace en fonction des normes établies. » - participante aux DG/EIC

En résumé :

- Toutes les organisations ont utilisé divers cadres et approches théoriques, notamment les droits de la personne et les approches transformatrices sur le plan du genre, la participation communautaire, l'analyse et l'intégration des questions de genre, le perfectionnement professionnel continu des enseignants, les stratégies fondées sur l'équité et la communication sur le changement de comportement social.
- Tous les projets s'appuyaient sur des modèles logiques et des documents sur la théorie du changement pour décrire les résultats et les voies du changement.
- Bien que les cadres théoriques aient fourni des orientations, la plupart des projets ont également pris en compte les obstacles locaux et les facteurs contextuels et plusieurs autres des méthodes standard telles que les transferts monétaires pour intégrer une approche plus individualisée.
- Un tiers des projets ciblaient les défis systémiques et les normes socioculturelles perpétuant les disparités entre les genres en faisant participer les garçons et les hommes, mais estimaient qu'ils avaient besoin de plus de temps et de ressources pour avoir un impact à long terme dans ce domaine.

Thème 2 : Interventions, partenariats et variations contextuelles

Le deuxième thème met également en lumière les principaux constats associés à la deuxième et à la troisième question de recherche. Le tableau 5 ci-dessous présente les partenaires internationaux, les acteurs de l'éducation et les partenaires locaux impliqués dans les projets.

Tableau 5 : Partenariat et engagement communautaire d'après l'analyse du descriptif de projet (résumé aux fins de confidentialité)

Partenariat	Détails
Partenaires internationaux	<ul style="list-style-type: none"> • Conseil danois pour les réfugiés (RDC) • Département du développement international (DFID) • Union européenne (UE) • Forum des éducatrices africaines (FAWE) • Girl's Education South Sudan (GESS) • Humanity & Inclusion (HI) • Organisation internationale du Travail (OIT) • Croix-Rouge néerlandaise • partenaires du Mouvement de la Croix-Rouge • Fondation Strømme (SF) • UNICEF • Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) • diverses agences des Nations Unies • War Child • Programme alimentaire mondial (PAM)
Acteurs de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Ministère de l'Éducation (MOE) • Ministère de la Santé (MOH) • Ministère du Développement social, Secrétariats de l'éducation • Conseils d'administration des écoles • Associations de parents • Associations d'enseignants • Conseils d'éducation • Groupement éducatif et Groupe de travail sur l'éducation en situation d'urgence (EiEWG) • Académies d'enseignement • Centre d'animation pédagogique • Comités de gestion des écoles
Partenaires locaux	Tous les projets ont fait référence à un éventail de partenaires locaux, notamment des organisations communautaires, des organisations religieuses et des organisations de femmes

Notre recherche a indiqué qu'il y avait un niveau varié d'engagement communautaire et de partenariat entre les projets, certains d'entre eux montrant une participation plus significative que d'autres. Douze projets (57,1 %) ont directement fait référence aux consultations communautaires dans les documents de projet. Seuls deux des douze organismes communautaires qui figurent sur la liste faisaient partie de la consultation. Bien que de nombreux projets aient mentionné travailler avec les communautés, la profondeur et la clarté de cet engagement variaient. Certains projets ont fourni des détails sur leurs efforts de collaboration, y compris

l'intégration du leadership ou des réseaux communautaires (sept projets, 33,3 %), tandis que d'autres ont donné des descriptions vagues en utilisant des termes comme « sensibiliser » et « appuyer » sans préciser les mesures à prendre.

Il y avait une approche diversifiée de la mobilisation, comme des campagnes radiophoniques (trois projets, 14,2 %) et des consultations communautaires auxquelles participaient plus de 8 500 personnes, y compris des enfants. Toutefois, l'absence de description explicite des activités potentielles des partenaires communautaires laisse entrevoir un potentiel d'amélioration de la documentation et de la transparence des projets. Nous reconnaissons également qu'il peut y avoir un obstacle logistique à l'engagement en partenariat – deux participants ont parlé de la réglementation gouvernementale canadienne limitant la sélection des partenaires lorsqu'on leur a directement conseillé de ne pas s'associer avec un gouvernement local qui semblait être en conflit avec le gouvernement canadien (citation omise pour des raisons de confidentialité).

L'importance des partenariats pour la réussite des projets est apparue comme un thème récurrent au sein des DG et des EIC. Les parties prenantes du secteur de l'éducation, notamment les ministères de l'Éducation concernés, ont été neuf fois mentionnées comme soutenant activement les projets. Ces partenariats avec les ministères et les autorités éducatives témoignent d'un engagement à travailler en étroite collaboration avec les organismes gouvernementaux et les institutions locales pour renforcer la longévité et l'efficacité de ces initiatives, a expliqué une participante à une DG.

« Nous alignons [notre projet] sur les enseignements, les exigences et les normes du ministère de l'Éducation, etc. Nous considérons que c'est un grand succès en raison de la durabilité du travail que nous avons effectué dans le cadre de ce projet. Et, en nous alignant sur le ministère de l'Éducation, nous continuons à soutenir ce travail autour de la formation des enseignants et du renforcement des compétences. » - participante aux DG/EIC

Il est important de noter que la collaboration soutenue avec les parties prenantes locales a été considérée comme favorisant l'appropriation et le renforcement des capacités pour conduire le changement à long terme au-delà de la durée du projet. Les participants ont reconnu que les partenaires locaux ont souvent établi des relations et une confiance au sein de la communauté, ce qui a facilité l'acceptation du projet et la participation active. Des relations de collaboration étroites, en particulier entre les ONG internationales et les entités gouvernementales locales, ont permis la mise en œuvre réussie de projets de développement. Une participante à une DG a décrit comment certaines ONG peuvent entrer dans une communauté avec des idées préconçues ou une compréhension insuffisante des contextes et des besoins locaux. En revanche, elle a parlé de l'importance de l'intégration dans le contexte local dès le départ, en travaillant étroitement avec le ministère de l'Éducation et en établissant la confiance et les relations avec les principaux responsables gouvernementaux.

« Il y a tellement d'ONG qui viennent. Ils sont à mi-projet, et c'est là qu'ils découvrent ce qu'ils font. Nous avons été aux côtés [du ministère de l'Éducation]. Nous entretenons des relations très étroites avec le ministre et le sous-ministre de l'Éducation, ce qui nous aide. C'est aussi une question de relations. »
- participante aux DG/EIC

Pourtant, un autre projet, affilié à une organisation ayant une longue expérience de la mise en œuvre de projets dans la région, a exprimé des défis lors d'interactions avec des représentants du gouvernement et des éducateurs. La divergence de leur rencontre suggère les répercussions de l'absence d'autorisation du Ministère et, par conséquent, l'implication de tels partenariats.

« Nous avons senti une forte résistance de la part du ministère de l'Éducation et de nos équipes sur le terrain quant à la mise en œuvre de certains des programmes que nous voulions présenter aux enseignants. Il y a eu beaucoup de négociations à ce sujet pour déterminer ce qui était acceptable pour eux et ce que nous pensions qui le serait. [...] C'était comme : « Mais ce n'est pas la même chose que le programme du Ministère », et « Nous pourrions en parler au Ministère, mais ce serait un vrai défi. » et « Le Ministère a déjà un module. Nous n'avons pas besoin de l'autre. » Le Ministère a un module, mais il parle davantage des obstacles à l'éducation des filles et le module que nous voulions utiliser portait beaucoup plus sur les racines de l'égalité entre les genres dans notre société et sur la façon dont nous les transformons. »
- participante aux DG/EIC

Les organismes communautaires ont souvent une compréhension plus approfondie des contextes locaux et peuvent être plus réceptifs aux approches éducatives novatrices ou transformatrices. La collaboration avec de telles organisations peut fournir un soutien précieux pour surmonter la résistance des entités gouvernementales et faciliter l'adoption de changements de cursus alignés sur les objectifs du projet. De plus, le fait de travailler en étroite collaboration avec des organismes communautaires démontre un engagement ferme à l'égard de programmes socialement justes qui reconnaissent l'importance de la participation communautaire aux efforts d'éducation et qui accordent la priorité à l'équité, à la diversité et à la justice sociale. En établissant des partenariats avec des entités profondément ancrées dans les contextes locaux, les initiatives éducatives adoptent une approche participative qui valorise les perspectives, les expériences et les voix diverses au sein des communautés.

« Les partenaires locaux doivent être aux commandes pour ce qui est de l'identification des besoins. Ils ont confiance en leurs communautés et [savent] quelles sont les solutions, les lacunes qu'ils essaient de combler parce qu'ils ont une connaissance intime de ce dont leurs communautés ont besoin. Nous devrions toujours être à l'écoute des partenaires locaux en termes de conception de programmes et d'identification des lacunes et des besoins... alors des organisations comme la nôtre peuvent être le pont vers l'assistance technique et peuvent aider à apporter ces ressources. »
- participante aux DG/EIC

Bien que les collaborations avec les organisations internationales offrent des ressources précieuses, le renforcement des capacités locales est essentiel pour assurer l'efficacité continue des initiatives. La dynamique entre les entités internationales et locales peut créer des déséquilibres de pouvoir, où les décisions et l'allocation des ressources favorisent les partenaires internationaux. Par conséquent, il est nécessaire de développer des partenariats équitables accordant la priorité aux perspectives locales pour une programmation transnationale, intersectionnelle et équitable en matière de genre. De nombreux participants ont évoqué le rôle essentiel de la confiance et de l'adaptabilité dans les partenariats entre les organisations internationales et les acteurs locaux pour surmonter les difficultés à obtenir des résultats efficaces dans des contextes changeants.

Bien que les collaborations avec les organisations internationales offrent des ressources précieuses, le renforcement des capacités locales est essentiel pour assurer l'efficacité continue des initiatives. La dynamique entre les entités internationales et locales peut créer des déséquilibres de pouvoir, où les décisions et l'allocation des ressources favorisent les partenaires internationaux. Par conséquent, il est nécessaire de développer des partenariats équitables accordant la priorité aux perspectives locales pour une programmation transnationale, intersectionnelle et équitable en matière de genre. De nombreux participants ont évoqué le rôle essentiel de la confiance et de l'adaptabilité dans les partenariats entre les organisations internationales et les acteurs locaux pour surmonter les difficultés à obtenir des résultats efficaces dans des contextes changeants.

« Même dans des contextes instables, des partenaires canadiens de confiance travaillant avec des partenaires locaux peuvent toujours avoir la capacité d'être flexibles et de bouger tout en obtenant des résultats. » - participante aux DG/EIC

Les responsables des projets ont compris qu'au cœur de ces stratégies communautaires ou dirigées par la communauté se trouvait un effort pour respecter les facteurs culturels, sociaux et politiques dans chaque contexte, résumé par une participante : « Vous ne pouvez pas arriver avec un ensemble de résultats prédéfinis, parce que le contexte est sensible. Un pays n'aura pas le même niveau de complexité que l'autre... Les méthodologies efficaces sont toujours sensibles au contexte. » Un document de projet expliquait que le raisonnement derrière la collaboration avec la communauté locale (en particulier les garçons et les hommes) était de « lutter contre la violence scolaire et à l'égalité entre les genres et d'atténuer la réaction contre les filles »; la mention de l'atténuation de la réaction contre les filles suggère une prise de conscience de la résistance potentielle ou de la réaction de certains segments de la communauté en réponse aux efforts visant à lutter contre la violence fondée sur le genre. Dans d'autres DG, une participante a fait part des défis auxquels elle était confrontée lors de l'intégration de ces approches. Certains enseignants, notamment des hommes, s'opposaient toujours à la pédagogie tenant compte du genre, même lorsqu'elle était introduite par les partenaires communautaires :

« Les enseignants ont vraiment à l'esprit que 'tout n'est pas une question de genre. Toutes les conversations ne doivent pas être divisées entre filles et garçons.' Nous avons fait pas mal de travail pour aider les enseignants à comprendre comment leur enseignement influence les rôles des genres dans la classe et comment ils les modélisent. » - participante aux DG/EIC

Bien que les organismes communautaires aient un rôle essentiel à jouer, ils ne sont pas toujours équipés pour s'attaquer à la nature multidimensionnelle de l'inégalité entre les genres. Les dynamiques de genre sont profondément ancrées dans les systèmes socio-économiques, culturels et politiques plus larges, ce qui nécessite une approche holistique qui dépasse les capacités des organisations communautaires individuelles. L'un des participants a fait observer que l'on suppose que tous les fonctionnaires ou collaborateurs d'une organisation donnent la priorité à l'égalité entre les genres; les fonctionnaires peuvent aussi être en désaccord avec les pratiques de l'organisation qui tiennent compte des sexospécificités. Car les membres de la communauté qui ont vécu dans le contexte social sont toujours exposés aux normes sociétales profondément enracinées qui perpétuent les disparités entre les genres.

« Je pense que nous sommes trop prompts à passer sous silence cette idée selon laquelle on peut changer les mentalités des gens; que les employés dans ces contextes locaux, qui ont été exposés toute leur vie précisément aux normes que nous voulons contrer, vont tout simplement respecter nos règles. Parfois, ce n'est pas le cas. On l'apprend à nos dépens. Dans le cadre de notre processus de recrutement, nous mettons en place des processus pour essayer d'assurer une harmonisation entre le personnel que nous embauchons [...] mais si vous refusez d'embaucher quelqu'un parce qu'il ne correspond pas parfaitement à vos « valeurs » que vous essayez de promouvoir. On va presque à l'encontre de nos propres valeurs d'inclusivité. » - participante aux DG/EIC

Les organisations ont la possibilité d'impliquer les communautés de manière plus globale, en particulier dans la phase de conception des projets, plutôt qu'exclusivement pendant la mise en œuvre ou en tant que bénéficiaires. Une approche participative peut être intégrée pour donner la priorité au dialogue constructif, à la collaboration et à la cocréation avec les collectivités. Les organisations peuvent décrire la façon dont les communautés participent à chaque étape si elles le font déjà, ou impliquer divers membres de la communauté (âge, genre, religion, statut socio-économique, statut migratoire, etc.) dans le processus de conception du projet. Nous soupçonnons que le problème est davantage le premier cas de figure, car lors des DG et des EIC, il y a eu une discussion animée sur l'importance des partenariats.

En résumé :

- Les niveaux d'engagement communautaire variaient selon les projets, certains faisant preuve d'une participation plus significative que d'autres.
- Des progrès durables vers l'égalité entre les genres exigent une compréhension nuancée des contextes locaux et une collaboration avec diverses parties prenantes, notamment les organismes gouvernementaux, les ONG et les communautés locales.
- Les projets ont collaboré étroitement avec des organismes gouvernementaux tels que les ministères de l'Éducation et les ministères des Questions de genre; ils ont établi des partenariats conformes aux normes éducatives officielles et promu la durabilité.
- Les stratégies communautaires ou dirigées par la communauté doivent respecter les facteurs culturels, sociaux et politiques et utiliser des méthodologies adaptées aux contextes spécifiques pour être efficaces, les communautés agissant comme des agents de changement.
- La lutte contre la résistance de certains segments de la communauté exige des efforts continus d'éducation et de sensibilisation.
- La confiance et l'adaptabilité sont essentielles dans les partenariats entre les acteurs internationaux et locaux.
- Les organisations doivent mobiliser les communautés de manière globale, en particulier lors de la phase de conception des projets.

Thème 3 : Stratégies en situation de fragilité, de crise ou de conflit

Le thème trois répond aux deuxième, troisième et quatrième questions de recherche. Il se concentre sur les projets nationaux situés dans des régions caractérisées par une histoire de fragilité et d'instabilité politique, dont bon nombre sont confrontées à des conflits récurrents et complexes. Comme dans de nombreuses régions touchées par les conflits, les problèmes de sécurité constituent des obstacles importants à l'éducation des filles. Au cours de nos recherches, nous avons trouvé de nombreux exemples de filles, ainsi que leurs parents et leurs éducateurs, qui disaient craindre les attaques contre les écoles et l'instabilité générale dans la région. En réponse à cela, les projets ont intégré dès le départ des stratégies communautaires en tant que mesures d'« atténuation des risques » afin de s'adapter de manière proactive à l'évolution des circonstances (seuls certains font explicitement référence à ces stratégies en tant qu'atténuation des risques), avec des exemples présentés dans le tableau 6. Une participante a décrit l'importance d'avoir ce type de processus en place.

« Si vous obtenez les bonnes stratégies, si vous avez une bonne évaluation du contexte local et des difficultés en amont, je pense que vous pouvez prendre le 'risque' d'aller dans différents pays. »

- FGD/KII participant

Bien que la souplesse et l'adaptabilité aient souvent été citées par les participants comme essentielles à la conception de projets dans des situations de fragilité, de crise ou de conflit, les projets doivent également **élaborer des plans de gestion des risques de catastrophe et des plans d'urgence pour répondre efficacement aux crises imprévues et atténuer les perturbations potentielles à la mise en œuvre des programmes**. Néanmoins, nous reconnaissons que les projets ne peuvent pas anticiper toutes les éventualités, car de nombreux facteurs peuvent rester inconnus ou hors de leur contrôle direct, ce qui nous ramène au besoin d'adaptabilité.

Tableau 6 : Stratégies d'« atténuation des risques » dans les situations de fragilité, de crise ou de conflit, sur la base de l'analyse des documents de projet

Défi	Stratégies
Fermetures d'écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Forfaits d'apprentissage à distance (virtuels et physiques) élaborés en collaboration avec le gouvernement et des partenaires locaux • Collaboration avec les écoles pour trouver des ressources adaptables pour les élèves • utilisation de programmes d'éducation radio/MP3 • Méthodologies intégrées pour analyser diverses catégories de données pouvant être appliquées à distance • Cours d'apprentissage en ligne pour les enseignants

<p>Problèmes de sécurité accrus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'un plus grand nombre d'EIC plutôt que de DG afin d'éviter les risques associés aux DG en accordant aux personnes concernées une attention induue, conformément au principe « ne pas nuire » • Engagement de bénévoles communautaires pour mener discrètement des activités de sensibilisation à l'égalité entre les genres au sein de la communauté scolaire au sens large, y compris les parents, afin d'éviter les DG de grande taille et d'ainsi minimiser les risques pour la sécurité • Offre de cours brefs dans les villages • « Visites d'exposition » pour les enseignants dans des contextes comparables à l'extérieur du pays avec moins de restrictions sur les déplacements des femmes • Réalisation d'activités régulières pour solliciter les commentaires de la communauté sur les suggestions relatives à la sécurité
<p>Guerres et conflits</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation de chefs religieux et communautaires et de défenseurs des droits des femmes en vue de favoriser l'appropriation locale et le soutien des interventions, tout en évitant les perceptions d'insensibilité culturelle • Soutien psychosocial et ressources disponibles pour augmenter les communications directes et rapides par l'intermédiaire des médias sociaux concernant les changements d'horaire et les fermetures de campus en raison d'événements externes et de perturbations • Installation de casiers pour laisser outils, ordinateurs portables et autres, afin que les bénéficiaires n'aient pas à transporter des objets de valeur en public dans des situations de risque
<p>Changements climatiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conception de programmes reconnaissant l'impact dévastateur des changements climatiques sur les familles d'élèves, en particulier sur l'éducation de leurs enfants, qui sont souvent les plus exclus. Les changements climatiques n'ont pas souvent été mentionnés directement.

<p>Contraintes financières</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants ont reçu des boissons et des biscuits pendant les activités de projet afin de soutenir leur attention et leur engagement dans des régions où les enfants n'avaient pas un accès équitable à la nourriture • Don d'argent liquide et de bons pour réduire le fardeau financier des parents des filles qui répondaient aux critères de vulnérabilité • Programmes de bourses • Partenariats avec les soutiens existants pour les programmes d'alimentation scolaire
<p>Violence basée sur le genre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration avec des garçons et des mentors masculins pour lutter contre la violence en milieu scolaire et la violence fondée sur le genre, atténuer les réactions négatives à l'égard des filles et accroître la sécurité à l'école en établissant une large base de soutien • Ciblage des conjoints, partenaires ou membres de la famille des jeunes femmes • Les bénéficiaires ont accès à la technologie pour signaler la violence et obtenir du soutien, notamment : les lignes directes et les systèmes d'orientation, y compris les histoires de réussite des hommes. Dans plusieurs programmes, les filles ont reçu des outils et une formation pour se défendre face à la violence genrée à l'école
<p>Faiblesse des structures éducatives</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation des approches éprouvées de renforcement des systèmes locaux pour relever les défis systémiques dans les systèmes éducatifs, en mettant l'accent sur le renforcement des capacités au niveau des collectivités locales et des établissements scolaires • Utilisation d'approches qui ne minaient pas celles du ministère de l'Éducation • Intégration et alignement des interventions sur les structures existantes afin de maximiser impact et durabilité

Urgences et contextes changeants	<ul style="list-style-type: none">• Suivi des tendances émergentes et collaboration étroite avec les intervenants communautaires et gouvernementaux pour ajuster la mise en œuvre du projet• Répartition des fonds de prévoyance dans le budget en vue d'atténuer les effets négatifs des situations d'urgence sur les bénéficiaires du projet• Intégration d'un plan de gestion des risques de catastrophe• Kobo Toolbox sur tablettes• En ce qui concerne le niveau de préparation et les capacités, les risques de catastrophes sont bien compris, mais les lenteurs bureaucratiques et le manque de prise en compte de la dimension de genre dans la planification des scénarios inhibent la réponse
---	--

Malgré les défis importants qu'ils ont dû affronter, aucun des participants n'a exprimé l'opinion que le projet devrait être interrompu ou que les cadres d'intervention étaient trop risqués pour être utilisés. Au contraire, les participants ont perçu les défis inhérents à ces contextes comme une preuve supplémentaire de l'importance de leur travail.

« Notre Politique d'aide internationale féministe demeure le cadre stratégique de nos investissements dans le développement. Je dirais que cela nous oblige à travailler avec les enfants et les jeunes les plus difficiles à atteindre... Nous voulons joindre les enfants les plus difficiles à atteindre. Et c'est là que nous devrions aller. » - participante aux DG/EIC

L'objectif général de nombreux projets était de contribuer au développement et à la résilience des communautés touchées et de souligner l'importance de trouver des solutions durables dans des contextes d'incertitude. La reconnaissance de diverses dynamiques, y compris l'insécurité, les conflits, les catastrophes naturelles et les changements climatiques, indique davantage les défis complexes auxquels sont confrontés les pays en situation de fragilité, de crise ou de conflit. Un participant à une DG a reconnu que la réalisation de projets efficaces dans ces contextes exige souplesse et réactivité pour relever les défis des situations d'urgence prolongées et changeantes. La prise en compte simultanée des trajectoires futures des projets dans les situations d'urgence en cours est un exercice d'équilibre complexe dans lequel les besoins humanitaires immédiats doivent être traités parallèlement aux objectifs de développement à long terme.

« Nous nous sommes adaptés à cette crise prolongée. Nous pouvons discuter de la suite des choses pour le projet, mais nous faisons face en même temps à une urgence. Nous essayons de contribuer au développement et à la résilience de ces communautés, mais l'avenir est incertain en raison de la dynamique, de l'insécurité, des conflits, des catastrophes et des changements climatiques. » - participante aux DG/EIC

Tout en reconnaissant l'approche globale des projets visant à améliorer l'accès à l'éducation et sa qualité dans les situations de fragilité, de crise ou de conflit, une lacune fondamentale est la nécessité d'intégrer des **stratégies d'éducation spécifiques tenant compte des conflits et alignées sur la consolidation de la paix dans l'optique du triple lien** au sein des cadres de projet. Bien que des stratégies aient été définies dans ces contextes, les projets pourraient tirer profit de l'intégration de composantes de consolidation de la paix et de résolution des conflits dans leurs interventions.

« Je dois admettre que j'avais des questions toutes les semaines... Pouvons-nous utiliser le budget pour payer une escorte armée, ou pour faire notre travail de suivi? Et des trucs comme ça. Cette question n'a jamais vraiment été claire pour moi. Si nous entrons dans un pays fragile, c'est sûr que ce pays présentera des difficultés pour le projet. Nous devons en tenir compte, puis nous donner un peu plus de souplesse, parce que nous savons que nous allons avoir des difficultés. C'est un fait. C'est très important, car ça peut faire la différence entre une atteinte complète des résultats et une atteinte partielle. »

- participante aux DG/EIC

Conformément à la littérature, les organisations humanitaires et de développement traditionnelles, aux côtés des partenaires locaux, peuvent ne pas avoir le mandat ou l'expertise pour la consolidation de la paix (Garcia, 2022, p. 3). Le cadre du triple lien, aligné sur le programme de localisation, risque d'imposer des interventions multisectorielles aux agences locales sans reconnaître les avantages de l'intégration (Garcia, 2022, p. 3). Cette approche peut mettre à rude épreuve le personnel et les ressources locaux, tout en soulevant des questions quant à l'établissement des priorités (Oxfam, 2019). La réussite de la consolidation de la paix repose sur l'établissement d'un équilibre délicat entre les garanties et les ressources de sécurité externes et l'autonomie du système local pour élaborer des solutions ascendantes (de Coning, 2013).

En résumé :

- Il y a une lacune dans l'intégration des stratégies d'éducation tenant compte des conflits et alignées sur la consolidation de la paix dans les cadres des projets. L'intégration de composantes de consolidation de la paix et de résolution des conflits pourrait améliorer l'efficacité des interventions dans des contextes fragiles.
- Les projets ont mis en œuvre des solutions innovantes pour un accès continu à l'éducation malgré les perturbations dans les contextes fragiles, de crise ou de conflit.
- L'accent a été mis sur la sûreté et la sécurité des bénéficiaires, tout en facilitant la participation de la communauté, conformément au principe « ne pas nuire ».
- Les projets peuvent être renforcés par l'élaboration d'un plan de gestion des risques de catastrophe et d'urgence pour répondre efficacement aux crises imprévues et atténuer les perturbations potentielles de la mise en œuvre du programme.

Thème 4 : Souplesse dans des circonstances changeantes

Les DG/EIC ont donné lieu à des discussions sur la souplesse dans des circonstances changeantes – à la fois la capacité des projets et du personnel à s'adapter au changement, et les domaines dans lesquels ils estimaient qu'ils pourraient être mieux soutenus pour répondre efficacement à l'évolution des situations et des besoins au sein de la collectivité. En plus de relever les défis posés par la pandémie de COVID-19, nos recherches ont révélé que **tous les projets ont rencontré de multiples obstacles imprévus et croisés qui ont influencé leur mise en œuvre** : instabilité politique, processus électoraux, problèmes environnementaux et climatiques, conditions météorologiques défavorables telles que de fortes pluies, des tendances migratoires, des conflits armés, des coups d'État, des ralentissements économiques, des préoccupations en matière de sécurité, des obstacles technologiques, des perturbations dans les chaînes d'approvisionnement, des catastrophes naturelles et des litiges juridiques. Cependant, ils ont maintenu les projets sensibles aux conflits grâce à des partenariats communautaires et à la capacité existante d'adapter le financement au besoin.

« La pandémie a eu de loin l'impact le plus important sur le projet. Le projet a été conçu avant la pandémie pour une mise en œuvre en personne; toutefois, le confinement dû à la pandémie de COVID-19 a entraîné la fermeture des écoles pendant deux années scolaires complètes. Pour les enfants les plus vulnérables et les plus démunis, cela signifiait qu'ils n'avaient absolument aucun accès à l'apprentissage. Pour résoudre ce problème, les organisations ont dû procéder à des ajustements programmatiques tels que le passage à l'enseignement à distance par le biais de documents imprimés et le soutien aux enfants avec la connectivité et le matériel d'apprentissage pour motiver l'apprentissage à la maison. »

- participante aux DG/EIC

Compte tenu du contexte des régions financées par ce projet et des contextes régionaux de fragilité, de crise ou de conflit, les ajustements fondés sur l'évolution des contextes locaux et les facteurs géopolitiques ont contribué au succès global des projets. Tous les projets étaient clairement axés sur l'éducation, mais avaient des liens directs entre l'égalité entre les genres et des questions sociétales plus larges (précédemment décrites dans le tableau 4, Obstacles à l'éducation) qui interviennent dans des secteurs autres que l'éducation.

« Nous avons constaté une évolution dans tous les projets de Charlevoix sur l'égalité entre les genres, qui ont davantage adopté une perspective sexospécifique. Et s'attaquer vraiment aux obstacles qui empêchent les filles en particulier d'accéder à l'éducation. Et donc cela sort en fait de l'éducation. »

- participante aux DG/EIC

Les participants aux GD ou aux EIC ont indiqué que l'éducation de qualité signifiait plus que la simple présence des filles à l'école. Il y a eu des discussions sur ce que cela signifiait pour les projets de relever ce défi d'une manière qui intégrait les besoins localisés des apprenants touchés par la fragilité, les conflits ou les crises.

« Étant donné la nature des réalités mondiales, avec plus de conflits, il convient également d'examiner les résultats en matière de bien-être. Il s'agit de la santé mentale, du soutien psychosocial et de l'apprentissage social et émotionnel. Et je pense que ce qui est vraiment intéressant autour des projets, c'est que la plupart d'entre eux se sont engagés dans l'éducation, les urgences et les crises. Nous constatons naturellement qu'ils ont intégré cet élément de bien-être dans de nombreux projets... ce qui est une transition très positive. » - participante aux DG/EIC

Toutefois, comme les projets subissaient des changements dans leurs stratégies et approches, il était difficile de les saisir et d'en rendre compte avec précision. Deux participants ont exprimé une incertitude particulière quant à la mesure dans laquelle les projets documentaient et communiquaient efficacement leurs efforts pour obtenir des résultats supplémentaires en matière de bien-être afin de respecter les délais de déclaration d'AMC et de suivre la longévité de ces changements, étant donné le délai relativement court du projet.

« Je sais que les projets ont changé. Je ne sais pas si les projets en font rapport, nécessairement, mais je pense aussi que c'est une lutte que nous ressentons tous et que nous comprenons. Mais je pense que la première étape consistant à reconnaître que les résultats de bien-être sont tout aussi importants que les résultats d'apprentissage est très importante. » - participante aux DG/EIC

On a constaté un paradoxe dans le fait que l'intégration de la dimension de genre est trop politisée lorsqu'elle est liée à des ressources faisant l'objet de concurrence et dépolitisée lorsqu'elle devient un processus de production de trousseaux d'outils et de listes de vérification (Standing, 2007). La portée des projets peut être limitée lorsqu'ils se limitent à des mesures relativement simples des progrès réalisés. Ces mesures comprennent le dénombrement du nombre de femmes et de filles impliquées ou touchées par des interventions politiques qui ont des objectifs sociétaux et autres plus larges. Les participants ont fait part des limites de la façon dont les projets sont traditionnellement mesurés — par le nombre de bénéficiaires atteints — qui ne tient pas compte du bien-être ou de la qualité de l'éducation reçue. Cependant, on craignait également que si les projets n'avaient pas de grands nombres à partager, le financement futur serait compromis, ce qui amènerait certains à se fier à des essais normalisés pour déterminer l'impact.

Il existe une imprévisibilité inhérente à de tels environnements, et les participants ont reconnu la nécessité d'adopter cette réalité dans leur travail quotidien, mais se sont demandé si les cadres d'AMC étaient réceptifs à ce type de flexibilité. D'après la recherche, il y avait une lacune dans la façon dont les projets estimaient qu'ils étaient autorisés à relever les nouveaux défis et à s'assurer que leurs interventions demeuraient pertinentes et pratiques, mais ils jugeaient qu'il pourrait y avoir une plus grande ouverture et réceptivité à l'égard de la réorientation et de l'ajustement des plans de projet d'AMC.

« AMC doit faire preuve de plus d'ouverture et de réceptivité face aux mouvements de pivotement et de torsion là où les besoins s'en font sentir. Je pense que ce serait vraiment utile... pour faire valoir que ce travail peut et doit continuer, même en cas de perturbations. Et nous avons vu que les partenaires sont capables de faire ces changements. Il faut trouver les moyens d'amener AMC à approuver ces changements et ces pivots et à être un peu moins réfractaire au risque pour répondre en quelque sorte à l'urgence. » - participante aux DG/EIC

Les participants ont souligné l'importance de la confiance dans la capacité des partenaires de mise en œuvre à surmonter les incertitudes et à procéder aux adaptations nécessaires : les partenaires locaux sont souvent bien placés pour identifier les besoins évolutifs sur le terrain et proposer des réponses appropriées. Toutefois, pour que ces adaptations se produisent sans heurt, les donateurs doivent être disposés à approuver les changements et à fournir le soutien nécessaire.

Les résultats indiquent que plusieurs des projets ont été remis en question par les **différences entre les cadres ou les lignes directrices des donateurs et ce qui se passe sur le terrain** dans le contexte de fragilité, de crise ou de conflit.

« ... l'équipe sur le terrain voulait essayer d'autres choses, et il y a eu beaucoup de négociations entre ce que le terrain voulait faire et ce qu'il était prêt à approuver en termes de budget et ce que la proposition de projet énonçait. Beaucoup de développements inattendus. Lorsque vous avez une proposition et un budget déjà établis, cela devient difficile si vous voulez faire de nouvelles choses. »

- participante aux DG/EIC

Fondamentalement, les participants ont exprimé la nécessité d'un changement de mentalité des donateurs, d'une apparence de rigidité et d'aversion au risque à plus de flexibilité et de réactivité. De nombreuses solutions ont été proposées pour répondre aux difficultés d'opérer dans les pays fragiles. L'une des propositions consistait à inclure dans les accords contractuels des clauses permettant de réagir rapidement à des situations imprévues, telles que des dispositions permettant de prolonger des projets sans processus de renégociation trop longs. D'autres suggestions portaient sur la nécessité d'un fonds de prévoyance spécifique pour répondre aux crises potentielles, fixé à un certain pourcentage du financement global du projet. Ce fonds offrirait une certaine souplesse pour faire face aux événements imprévus, tels que des conflits, des crises sanitaires ou des situations de force majeure, sans approbations ou charges administratives supplémentaires. Une autre proposition consistait à relever le seuil de révision de la ligne budgétaire au-delà des 20 % habituels pour atteindre, par exemple, 35 à 40 % afin d'accélérer la prise de décision et d'alléger les contraintes administratives en cas d'urgence. Toutefois, lors de notre vérification auprès des membres, nous avons constaté qu'AMC offre de tels accommodements pour les projets dans ces régions; cela laisse entendre qu'il **existe des mécanismes, mais qu'il y a un décalage entre ce que les projets estimaient pouvoir faire, ce qu'ils essayaient de faire et ce qu'ils pouvaient faire.**

Le suivi des objectifs des projets est un autre domaine qui pourrait bénéficier d'une souplesse programmatique accrue, ce qui permettrait aux projets de faire non seulement des ajustements budgétaires, mais qui leur donnerait en outre plus de flexibilité dans la conception des programmes en temps de crise, par exemple lorsque la COVID-19 a nécessité des changements dans l'exécution des programmes.

« Bien sûr, il faut des freins et contrepoids pour ce qui est des mêmes investissements de fonds. Et c'est ce que nous faisons. C'est l'argent des contribuables canadiens. Et je pense que nous prenons tous cela très au sérieux et que nous voulons nous assurer que l'argent est également dépensé pour atteindre les résultats... nous devons être prudents avec l'argent que nous avons la chance de recevoir de la population canadienne. C'est ce genre d'équilibre délicat que notre PAIF recherche lorsqu'elle nous dit d'« aller dans les endroits les plus difficiles pour atteindre les enfants et s'assurer qu'ils ont accès à tous les services dont ils ont besoin. » Mais nous devons aussi être prudents. Nous devons encore nous assurer que nous gérons l'argent des contribuables canadiens... Et parfois, il y a des tensions absolues entre ces deux éléments. » - participante aux DG/EIC

Pour certains, le double objectif d'atteindre les populations vulnérables et d'assurer une gestion responsable des fonds publics demeure un défi. Bien qu'il existe un mandat clair pour prioriser les services d'éducation des filles, il est également nécessaire de trouver un équilibre entre cette priorité et la responsabilité budgétaire. Cette tension reflète le défi plus large auquel sont confrontées les organisations pour lesquelles les priorités concurrentes et les ressources limitées à court terme sont une réalité.

En résumé :

- Avec le soutien de partenaires locaux, les projets se sont adaptés avec succès à l'évolution des circonstances dans leurs approches stratégiques.
- Les projets ont réussi lorsqu'on a fait preuve d'indulgence pour ajuster leurs interventions en fonction de circonstances contextuelles changeantes.
- Une approche interventionnelle et stratifiée a été utilisée quelle que soit la région, car l'accès à l'éducation peut varier considérablement d'un pays à l'autre.
- Les projets ont exprimé le besoin d'une flexibilité accrue dans les accords contractuels et le financement afin de permettre des réponses rapides aux défis imprévus.

Section 5 : Conclusions

La recherche présentée dans ce rapport affirme que les **résultats collectifs des 21 projets de Charlevoix s'harmonisent avec les objectifs et la vision énoncés dans la Déclaration de Charlevoix.**



Section 5 : Conclusions

Plus précisément, les projets financés dans le cadre de cette entente ont démontré leur engagement à faire progresser l'égalité entre les genres, à promouvoir l'éducation inclusive et à soutenir le développement durable, qui sont au cœur des objectifs visés par la Déclaration de Charlevoix.

Les projets ont permis de s'attaquer efficacement aux obstacles qui empêchent les filles de recevoir une éducation de qualité, d'intégrer des cadres théoriques avec des solutions pratiques et d'adopter une approche holistique de l'éducation qui inclut le bien-être. Les projets ont accordé la priorité aux partenariats et à l'engagement communautaire pour assurer leur efficacité et leur durabilité. Enfin, les efforts déployés dans le cadre des projets menés dans des contextes fragiles, de crise ou de conflit témoignent de leur détermination à relever des défis complexes et à contribuer à la résilience et au développement des communautés vulnérables.

Par conséquent, selon nos constats, les **projets financés par Charlevoix ont adopté et mis en œuvre un large éventail d'interventions visant à améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les filles en situation de fragilité, de conflit ou de crise**, qui, en concordance avec la littérature sur le sujet (Aapola et al., 2005; Agapitova et Navarrete Moreno, 2017; Cobbett, 2014; GC, 2021; Karam, 2014; Khoja-Moolji, 2015; Pike et al. 2023; Somani, 2017; Nations Unies, 2023; UNGEI, 2024; UNICEF, 2021; ONU Femmes, 2023; Banque mondiale, 2023), a contribué à améliorer le niveau d'instruction à long terme des filles et leurs résultats globaux dans la vie. D'après les recherches, certains des projets ont connu de l'incertitude en raison de l'instabilité, de la fragilité et de l'imprévisibilité des conflits. Toutefois, les projets ont indiqué que la collaboration avec des partenaires locaux (y compris des organisations communautaires, des organisations religieuses et des organisations de femmes) ainsi qu'avec des parties prenantes du secteur de l'éducation (ministères, associations éducatives et groupes d'enseignants) aux côtés d'autres partenaires internationaux leur a permis de relever ces défis plus efficacement. Un participant à la recherche résume ainsi :

« Cet investissement a changé des vies et nous voulons continuer à en faire plus. Et le Canada doit continuer de jouer ce rôle de chef de file [...] on a effectué un travail formidable pendant une période réellement difficile. Le contexte des pays était très difficile. Ensuite, il faut ajouter [la COVID-19] et la complexité qui l'entoure. Mais nous obtenons toujours des résultats et observons des changements et des tendances intéressants. Nous sommes tous très fiers de tout le travail accompli – nous nous assurons que plus d'enfants apprennent et obtiennent les résultats de bien-être dont ils ont besoin à l'école. » - FGD/KII participant

Malgré ces défis, les projets ont fait preuve de résilience et d'innovation pour s'adapter aux circonstances changeantes. Des stratégies telles que des modules d'apprentissage à distance, des actions de sensibilisation communautaires et un soutien psychosocial ont été mises en œuvre pour atténuer les risques et garantir un accès continu à l'éducation. Alors que les projets mettaient en œuvre des solutions novatrices pour assurer un accès continu à l'éducation, il fallait intégrer plus explicitement dans les interventions des composantes de consolidation de la paix et de règlement des conflits.

L'approche du triple lien représente un changement de paradigme dans la façon dont nous conceptualisons et relevons les défis dans des contextes fragiles et reconnaît que les efforts humanitaires, de développement et de consolidation de la paix ne sont pas cloisonnés, mais sont intimement liés et se renforcent mutuellement. Il est essentiel de permettre des réponses intégrées dans les situations de fragilité, de conflit ou de crise dans les régions où ces perturbations se manifestent souvent sous des formes interdépendantes, ce qui nécessite des interventions coordonnées et multifformes. Cependant, malgré l'attrait théorique et le potentiel de l'approche du triple lien, la traduction de ses principes en pratique pose des défis importants, qui ont également un impact sur les projets. Les données probantes tirées de nos constats révèlent des obstacles persistants à l'harmonisation des cadres, des stratégies et des plans d'action dans l'aspect « conflit » des initiatives du triple lien. Une considération particulière a été la nécessité pour les projets d'élaborer des plans de gestion des risques de catastrophe et des plans d'urgence pour répondre efficacement aux crises imprévues et atténuer les perturbations de la mise en œuvre des programmes. Bien que la souplesse et l'adaptabilité aient été reconnues comme des attributs essentiels des projets menés dans de tels contextes, l'intégration de ces plans pourrait réduire la complexité de l'anticipation et de la réponse à ces défis. Un autre constat digne de mention a été les difficultés rencontrées par les projets pour s'orienter dans les cadres et les directives des donateurs, ce qui a souvent entravé leur capacité à répondre efficacement aux nouveaux défis. Les participants ont souligné la nécessité pour AMC d'adopter une approche plus souple et plus réactive du financement des projets, y compris des dispositions permettant de réagir rapidement à des situations imprévues et une plus grande souplesse dans les révisions budgétaires. L'écart entre les attentes des donateurs et les réalités sur le terrain peut créer des tensions et des frustrations pour les maîtres d'œuvre des projets, ce qui entraîne des retards, des inefficacités et des résultats sous-optimaux. Les suggestions de programmes adaptatifs, y compris des plans de travail flexibles et des théories non linéaires du changement, peuvent également améliorer la réactivité des organismes aux crises et donner la priorité aux aspects pertinents du lien (Garcia, 2022). Alarabed (2023) propose de mettre en œuvre un système de rapports unifiés pour surveiller l'allocation des fonds, qui comprend les dépenses associées à la participation de l'État aux missions de maintien de la paix ou à la médiation par une tierce partie, ainsi qu'aux décaissements liés à l'aide humanitaire, au développement ou à la consolidation de la paix; cette considération appuie les demandes des participants pour des cadres politiques clairs en lien avec chaque mandat, ce qui a le potentiel de remodeler les distributions de financement actuelles.

De nombreux projets visaient à adopter une approche transformatrice sur le plan du genre afin d'atteindre l'objectif d'offrir une éducation de qualité aux filles. Cependant, il a été largement reconnu que cette approche nécessite un calendrier plus long et des ressources plus importantes en raison de la persistance de défis systémiques et de normes socioculturelles perpétuant les disparités entre les genres dans l'éducation. Il a été convenu dans différentes régions du projet que ces obstacles sont profondément enracinés et ne peuvent être levés dans des délais relativement courts. Néanmoins, dans le cadre de leurs projets, les interventions visaient à remettre en question et à transformer les dynamiques de pouvoir sous-jacentes et les normes sociétales en intégrant les hommes et les garçons en tant qu'alliés dans la promotion de l'égalité entre les genres et à s'éloigner du paradigme de culpabilisation des victimes qui positionne les filles comme le problème et la solution. Mais pour être efficaces, ces approches nécessitent encore un engagement soutenu et des investissements à long terme dans le renforcement des capacités.

Autres besoins en matière de recherche

Des recherches futures sont nécessaires pour mieux comprendre les liens entre les programmes d'éducation et le triple lien entre l'aide humanitaire, le travail de développement et la consolidation de la paix. Bien que des progrès substantiels aient été réalisés en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes éducatifs dans les régions touchées par les conflits, il reste encore beaucoup à apprendre sur la manière dont les initiatives éducatives contribuent à un changement pacifique, durable et transformateur sur le plan du genre, tout en facilitant le bien-être, la cohésion sociale, la résolution des conflits et la résilience des communautés, ainsi que les impacts directs sur les bénéficiaires. Dans le contexte des efforts de consolidation de la paix, il convient d'explorer davantage la manière dont les systèmes éducatifs peuvent atténuer les facteurs de conflit et d'extrémisme violent en promouvant la pensée critique, la tolérance et l'inclusion. Enfin, une analyse et une cartographie des impacts supplémentaires peuvent être réalisées pour déterminer la meilleure façon de documenter les impacts transformateurs afin de les désagréger aux niveaux individuel, communautaire et systémique plus large.

D'après les constats de l'analyse des documents de projet, des DG et des EIC, les considérations suivantes pourraient être présentées comme des éléments essentiels pour éclairer les futures initiatives de financement :

- **Participation des intervenants** : Y compris des indicateurs d'évaluation et de financement pour la participation de divers intervenants, y compris les autorités gouvernementales, les éducateurs, les élèves, les parents, les dirigeants communautaires et les organisations de la société civile, afin de comprendre leurs points de vue, leurs besoins et leurs préoccupations en matière d'éducation.
- **Renforcement des capacités** : Renforcer les capacités des autorités, des institutions et des enseignants en matière d'éducation par le biais d'approches de l'éducation sensibles aux conflits. Offrir des formations sur la résolution des conflits, la communication interculturelle et les méthodes d'enseignement tenant compte des traumatismes.
- **Processus décisionnels inclusifs** : Promouvoir des processus décisionnels inclusifs et localisés dans la gouvernance de l'éducation, en impliquant toutes les parties prenantes concernées dans la planification, la budgétisation et la formulation des politiques.
- **Cartographie des conflits** : Cartographie des conflits ou tensions existants liés à l'allocation, l'accès et la qualité des ressources éducatives. Cerner les causes sous-jacentes telles que les inégalités, la discrimination, l'exclusion ou la marginalisation. La cartographie doit prendre en compte les divisions de genre, d'ethnie et de religion, car dans certaines régions, les minorités peuvent se sentir incapables ou réticentes à s'exprimer.

- **Analyse des risques** : Évaluation du niveau de risque et de vulnérabilité dans différentes zones, en tenant compte de facteurs tels que la violence persistante, les déplacements, la présence de groupes armés et les contraintes d'accès. Prioriser les domaines présentant les besoins les plus importants et susceptibles d'avoir un impact positif. Évaluer le besoin de mécanismes de financement souples pour aider à l'évacuation, aux dommages ou aux blessures des participants au programme, et pas seulement des personnes chargées de la mise en œuvre. Identifier les membres du programme et établir des cadres de suivi-évaluation qui prennent en compte la rémunération, la durée d'affectation du personnel de projet, un financement souple pour les formateurs ou les consultants en cas d'urgence, les mécanismes d'évaluation des projets et les recours, et les allocations budgétaires pour les circonstances atténuantes.
- **Répartition équitable des ressources** : Mettre en œuvre des politiques de financement qui assurent une répartition équitable des ressources telles que le financement, les infrastructures, les manuels scolaires et les enseignants formés. Accorder la priorité aux zones marginalisées ou touchées par des conflits afin de remédier aux disparités.
- **Collaboration intersectorielle** : Intégrer des structures d'incitation qui encouragent la coopération et rassemblent les agents de changement nécessaires pour obtenir de meilleurs résultats en matière de développement. Associer et coordonner les acteurs de la consolidation de la paix relativement à l'élaboration, au déploiement et aux résultats des programmes.
- **Suivi et évaluation** : Établir des mécanismes culturellement pertinents et sensibles pour évaluer l'impact des interventions éducatives sur la dynamique des conflits et les résultats des élèves. Évaluer l'efficacité des approches sensibles aux conflits et ajuster les stratégies au besoin, y compris les tests non normalisés. Documenter l'impact de la collaboration intersectorielle afin d'élaborer des cadres politiques visant à renforcer les interventions mondiales et nationales, en vue de valider la pertinence de la consolidation de la paix, du développement et de l'aide humanitaire et de collaborer sur la résolution des facteurs sous-jacents des conflits et de promouvoir des solutions holistiques aux défis de l'éducation.
- **Environnements d'apprentissage sécuritaires** : Créer des environnements d'apprentissage sécuritaires et inclusifs qui protègent les élèves et les éducateurs contre la violence, le harcèlement et la discrimination. Mettre en œuvre des mesures visant à prévenir et à contrer l'intimidation, les conflits et l'extrémisme.
- **Programmes d'études tenant compte des conflits** : Au besoin, élaborer un programme d'études et/ou une formation des enseignants axé-e sur la consolidation de la paix, la résolution des conflits et la tolérance. Intégrer les perspectives, les histoires et les cultures locales pour favoriser un sentiment d'appartenance et réduire les récits divisifs; noter également qu'en tant qu'objectifs de catharsis sensibles au conflit, il peut y avoir des moments où un modèle d'auto-amélioration plus générique serait préférable à ce genre de récit.

Recommandations

Selon les conclusions du rapport, on peut conclure que le **leadership du Canada dans le cadre de l'Initiative de Charlevoix, appuyé par son investissement de 400 millions de dollars canadiens, a effectivement contribué à améliorer l'accès à l'éducation des enfants réfugiés et déplacés, y compris les filles et les femmes vivant dans les régions en crise ou en conflit les plus difficiles à atteindre.**

Compte tenu des résultats décrits dans la recherche, on recommande que les futurs programmes d'éducation tiennent compte des éléments suivants.



Recommandation 1

Tirer parti des progrès en matière d'éducation qui transforment la réalité des genres pour faire en sorte que tous les jeunes, en particulier les filles, puissent accéder à l'éducation.

Areej suit des cours de formation professionnelle en Syrie. **CRÉDIT** : Christopher Wilton-Steer / Fondation Aga Khan

Bien que les projets aient été en mesure de s'attaquer aux causes profondes de l'inégalité entre les genres, le changement des normes sociétales et des attitudes culturelles à l'égard de l'égalité entre les genres est un cheminement graduel qui exige du temps et de l'engagement et qui n'a donc pas pu être pleinement réalisé dans un cycle de projet de trois ans. À cette fin, on recommande de **continuer à programmer des projets d'éducation qui transforment la problématique de l'égalité entre les genres afin d'offrir la possibilité de s'attaquer aux normes et cultures sociales qui empêchent les filles d'accéder à une éducation de qualité.**

On recommande de réaliser **des analyses comparatives entre les genres** avant la conception des futurs projets. De plus, les **projets devraient offrir une formation continue aux gestionnaires et aux participants (y compris les enseignants) pour renforcer et soutenir l'adoption de pratiques transformatrices sur le plan du genre au fil du temps.**

En outre, en termes de pratiques exemplaires, la recherche a constaté que les projets qui travaillent intentionnellement avec les hommes et les garçons ont été en mesure de traiter les déséquilibres de pouvoir systémiques. Par conséquent, on **recommande que les projets s'efforcent d'intégrer plus intentionnellement les hommes et les garçons** dans les activités et les solutions afin de mieux lutter contre les déséquilibres de pouvoir systémiques qui perpétuent l'inégalité entre les genres.

Afin de s'aligner sur la recherche mondiale et sur certaines limites notées dans la conceptualisation initiale de l'éducation transformatrice sur le plan du genre, on recommande **que les futurs projets abordent les obstacles sexospécifiques, nuancés et croisés à l'éducation** pour les filles, les garçons et d'autres groupes marginalisés, tels que les apprenants LGBTQ+, les apprenants réfugiés et les enfants et les jeunes qui vivent avec un handicap.



Recommandation 2

Travailler à l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves, y compris la littératie, la numératie et le développement de compétences sociales et émotionnelles, tout en aidant les systèmes d'éducation à produire des résultats plus larges et à les suivre.

Élèves d'une école primaire en Ouganda. **CRÉDIT** : Rich Townsend / Fondation Aga Khan

Selon la recherche, bien que les projets se concentraient sur l'accès transformateur sur le plan du genre à une éducation de qualité, il y avait une absence notable de gains réalisés en termes d'apprentissage. On **recommande donc de se concentrer sur l'amélioration des résultats d'apprentissage et d'assurer un suivi systématique**, en utilisant des outils mondiaux et locaux adaptés aux différents contextes.

Pour compléter la mesure des acquis de l'apprentissage, d'autres indicateurs devraient être inclus dans les cadres de résultats, y compris, mais sans s'y limiter, le taux de transition et le taux de rétention. De plus, les besoins sont grands dans la recherche au-delà de l'enseignement primaire, qui était au centre de la plupart des projets de l'Initiative de Charlevoix. On recommande que les **futurs programmes en matière d'éducation tiennent compte de la vaste gamme de possibilités d'éducation, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement tertiaire, formel et non formel**.

Les projets d'éducation ont eu un impact notable sur la programmation intersectorielle, entraînant des gains dans les secteurs de la santé, de l'assainissement et de la protection. **On recommande de tenir compte de la nature holistique des programmes d'éducation dans les futurs projets, et d'offrir des possibilités de financement en conséquence**.

Compte tenu de l'approche à plusieurs volets nécessaire pour améliorer les résultats d'apprentissage et du caractère unique du secteur de l'éducation dans la mesure et la réalisation des gains, on **recommande que tous les futurs projets d'éducation aient une durée minimale de cinq ans**.

Pour améliorer l'apprentissage, les données indiquent le besoin spécifique d'enseignants de qualité. À cette fin, on recommande **de développer les bonnes pratiques dans le cadre de l'Initiative de Charlevoix pour continuer à renforcer les capacités des enseignants en pédagogie sensible au genre**.

Ce faisant, et conformément aux besoins des élèves dans le cadre de l'éducation en situation d'urgence, on recommande que les **futurs projets favorisent la santé mentale et le bien-être psychosocial** dans la communauté scolaire et aux alentours, le développement social et émotionnel et les compétences telles que la collaboration, la résolution des conflits, la cohésion sociale, la pensée critique, la compréhension interculturelle et le respect de la diversité.

Enfin, on recommande **de soutenir des infrastructures scolaires sécuritaires** et des environnements **d'apprentissage sans violence** qui respectent des normes de sécurité scolaires exhaustives. Cela comprend des audits de sécurité pour les déplacements à destination et en provenance de l'école, le transport sécurisé et des latrines séparées et bien éclairées.



Recommandation 3

Accroître la flexibilité et l'adaptabilité des projets afin de permettre l'adaptation aux situations humanitaires imprévues et d'assurer la poursuite de l'éducation dans les situations d'urgence.

Un centre d'apprentissage soutenu par le Canada en Syrie. **CRÉDIT** : Christopher Wilton-Steer / Fondation Aga Khan

Les projets de l'Initiative de Charlevoix ont tous été touchés, à divers degrés, par des crises humanitaires imprévues, dont la pandémie de COVID-19 n'est pas la moindre.

Les partenaires canadiens ont fait preuve de résilience et ont été en mesure de s'adapter, d'innover et d'offrir des programmes de bonne qualité dans des contextes humanitaires en constante évolution. De plus, le travail effectué dans ces contextes difficiles a mis en évidence l'importance de ces efforts et a contribué à remplir l'engagement du Canada de venir en aide aux plus vulnérables et de soutenir les États fragiles.

On recommande que les **futurs projets intègrent des éléments de consolidation de la paix et de règlement des conflits** qui pourraient renforcer l'efficacité des interventions futures dans des contextes fragiles. Étant donné qu'un certain nombre de ces crises humanitaires pourraient être attribuées aux changements climatiques, on recommande **d'intégrer la résilience climatique dans la conception de projet afin d'atténuer l'impact sur les systèmes éducatifs** tout en renforçant la durabilité et la résilience des communautés dans la fourniture de l'éducation.

On recommande que les projets restent flexibles pour adapter les indicateurs, les objectifs et les budgets en fonction de l'évolution des risques et des charges auxquels ils sont confrontés en temps de crise. Une **approche centrée sur les personnes devrait être envisagée** pour répondre aux besoins changeants des populations, quel que soit leur contexte, dans le continuum humanitaire-développement.

Compte tenu des efforts considérables que chaque organisation a déployés pour élaborer ses projets, ses guides, ses manuels et ses outils, on recommande que, **dans la mesure du possible, les projets réalisés dans le cadre d'une initiative commune – comme l'Initiative de Charlevoix – forment une communauté de pratique – pour l'apprentissage et le partage conjoints.**



Recommandation 4

Renforcer les efforts de localisation pour des partenariats équitables, une participation égale, une forte coordination et une capacité renforcée de produire des résultats pour les enfants.

Des élèves font sécher des produits menstruels réutilisables dans une école primaire en Ouganda.

CRÉDIT : Rich Townsend / Fondation Aga Khan

En s'appuyant sur les bonnes pratiques de localisation constatées dans les initiatives des projets découlant de la Déclaration de Charlevoix, on recommande que les **futurs projets d'éducation intensifient leurs efforts pour localiser les interventions éducatives**. Cela implique d'intégrer les perspectives, les ressources et les capacités locales de manière plus globale pour s'assurer que les interventions sont culturellement pertinentes et durables.

On recommande que les **futurs projets s'appuient sur les engagements pris dans le cadre de l'Initiative de transformation des subventions et contributions, ainsi que sur les pratiques exemplaires mondiales qui renforcent les efforts visant à localiser les interventions en éducation**.

En outre, on recommande que les **futurs projets soient créés conjointement avec les principales parties prenantes**, y compris, mais sans s'y limiter, les enfants et leurs détenteurs d'obligations, afin de comprendre les besoins, les solutions et les approches locales à toutes les étapes de la mise en œuvre, ainsi que de promouvoir l'appropriation et de favoriser des environnements d'apprentissage favorables dans et autour de la communauté scolaire.

Les résultats de la recherche étaient limités en raison du manque de recherche qualitative et quantitative en dehors du suivi de début et de fin de projet. À cette fin, **davantage de recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les liens entre les programmes d'éducation et le triple lien de l'aide humanitaire, du développement et de la consolidation de la paix**.

En outre, **davantage d'investissements et de soutien devraient être consentis pour engager le dialogue avec des partenaires de recherche externes et des établissements universitaires afin de recueillir des données pertinentes sur les projets, y compris les résultats d'apprentissage, tout au long du cycle de vie des projets, afin de pouvoir apporter des ajustements en temps réel**. Cela favorisera également la prise de décisions fondées sur des données probantes concernant les mécanismes les plus efficaces pour fournir une éducation de qualité en temps de crise.



Recommandation 5

Veiller à ce que l'éducation soit au premier plan de la planification d'urgence et de l'aide humanitaire.

Des étudiants dans un centre d'apprentissage en Syrie. **CRÉDIT** : Christopher Wilton-Steer / Fondation Aga Khan

Notant la nécessité de l'éducation dans l'intervention humanitaire et reconnaissant sa valeur inhérente pour la protection, la stabilité et la garantie des droits de l'enfant, on recommande que les **donateurs s'engagent à financer des interventions éducatives prévisibles, flexibles et pluriannuelles transformatrices sur le plan du genre en temps de crise.**

À ce titre, on recommande que des programmes d'éducation appropriés et de qualité soient maintenus ou rapidement mis en œuvre à la suite de situations d'urgence aiguë, de crises prolongées et tout au long du relèvement et de la reconstruction.

L'étude a noté des lacunes dans les efforts et la coordination entre l'aide humanitaire et la coopération au développement dans le cadre de la mise en œuvre du projet et, par conséquent, on recommande **d'entreprendre une plus grande coordination entre ces organisations.**

Références

- Aapola, S., Gonick, M., & Harris, A. (2005). *Young Femininities: Girlhood, Power and Social Change*. Hampshire, England: Palgrave MacMillan.
- Affaires mondiales Canada. (2017). *Politique d'aide internationale féministe du Canada*. Gouvernement du Canada.
- Agapitova, N., & Navarrete Moreno, C. (2017). *Educate Girls: Improving the Quality and Outcomes of Girls' Learning*. World Bank, Washington, DC.
- Aggestam, K., Bergman Rosamond, A. & Kronsell, A. (2019). Theorising feminist foreign policy. *International Relations (London)*, 33(1), 23–39.
- Alarabed, W. (2023). Qatar's approach across the Triple lien in conflict-affected contexts: the case of Darfur. *Third World Quarterly*, 1–18.
- Arun, S., Badwan, K., Taibi, H., & Batool, F. (2023). *Global migration and diversity of educational experiences in the global South and North: a child-centred approach*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Assemblée générale des Nations Unies. (2022). Consolidation et pérennisation de la paix : Rapport du Secrétaire général (76e séance). *Nations Unies*. Tiré de https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org.peacebuilding/files/documents/sg_report.peacebuilding_and_sustaining_peace.a.76.668-s.2022.66.corrected.f.pdf
- Aylward, E., & Brown, S. (2020). Sexual orientation and gender identity in Canada's "feminist" international assistance. *International Journal (Toronto)*, 75(3), 313–328.
- Banque mondiale. (2023). *Count Me In! Improving Education Outcomes for Girls and Young Women*. World Bank Education Global Practice.
- Barakat, S., & Milton, S. (2020). Localisation across the humanitarian-development-peace nexus. *Journal of Peacebuilding & Development*, 15(2), 147–163.
- Brissett, N. O. M. (2020). Teaching like a subaltern: Postcoloniality, positionality, and pedagogy in international development and education. *Comparative Education Review*, 64(4), 577–597.
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies [OCHA]. (2023). Global Humanitarian Overview 2024. *Humanitarian Action: Analysing Needs and Response*. Tiré de <https://humanitarianaction.info/document/global-humanitarian-overview-2024/article/cost-inaction#footnote-paragraph-3661-1>
- Cadesky, J. (2020). Built on shaky ground: Reflections on Canada's Feminist International Assistance Policy. *International Journal (Toronto)*, 75(3), 298–312.
- Cobbett, M. (2014). Beyond 'victims' and 'heroines': Constructing 'girlhood' in international development. *Progress in Development Studies*, 14(4), 309–320.
- Cochrane, L., & Wilson, A. (2023). Nuancing the double and triple lien: analyzing the potential for unintended, negative consequences. *Development Studies Research*, 10(1).

- Conseil international des agences bénévoles [ICVA]. (2021). Topic 1: The “nexus” explained. *ICVA Learning Stream: Navigating the Nexus*. Tiré de <https://www.icvanetwork.org/uploads/2021/08/Topic-One-Briefing-Paper-The-nexus-explained.pdf>
- Cornwall, A., & Rivas, A.-M. (2015). From ‘gender equality and ‘women’s empowerment’ to global justice: Reclaiming a transformative agenda for gender and development. *Third World Quarterly*, 36(2), 396–415.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- de Coning, C. (2013). Understanding Peacebuilding as Essentially Local. *Stability (Norfolk, VA)*, 2(1), 6.
- Direction générale de la protection civile et des opérations d’aide humanitaire européennes [ECHO]. (2024). Localisation de l’aide humanitaire. *Commission européenne*. Tiré de https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/humanitarian-aid/localisation_en#:~:text=Localisation%20in%20humanitarian%20aid%20is,before%2C%20during%20and%20after%20emergencies
- Echeverri Sucerquia, P. A. (2020). Critical pedagogy and L2 education in the Global South. *L2 Journal*, 12(2), 21-33.
- Enns, C. C., & Kombe, W. J. (2023). *Child rights and displacement in East Africa: Agency and spatial justice in planning policy*. Routledge.
- Faruqui, N. (2024). Putting Southern-led research into action for disability-inclusive education. *Centre de recherches pour le développement international (CRDI)*. Tiré de <https://idrc-crdi.ca/fr/perspectives/mettre-la-recherche-menee-par-les-pays-du-sud-en-action-pour-une-education-inclusive>
- Fonds d’affectation spéciale des Nations Unies pour la sécurité humaine [UNTFHS]. (2022). *Realizing the triple lien: Experiences from implementing the human security approach*. Nations Unies. Tiré de https://www.un.org/humansecurity/wp-content/uploads/2022/03/FINAL-Triple-Nexus-Guidance-Note-for-web_compressed.pdf
- Fonds des Nations Unies pour l’enfance [UNICEF]. (2021). *Plan d’action 2022-2025 de l’UNICEF pour l’égalité des genres*. Conseil économique et social des Nations Unies: Genève.
- Gouvernement du Canada [GC]. (2019). Déclaration de Charlevoix sur l’éducation de qualité pour les filles, les adolescentes et les femmes dans les pays en développement. *Gouvernement du Canada*. Tiré de https://www.international.gc.ca/world-monde/international_relations-relations_internationales/g7/documents/2018-06-09-quality-education-qualite.aspx?lang=fr
- Gouvernement du Canada [GC]. (2021). Initiative de Charlevoix sur l’éducation. *Gouvernement du Canada*. Tiré de https://www.international.gc.ca/world-monde/international_relations-relations_internationales/g7/documents/charlevoix-education.aspx?lang=fr
- Groupe de travail sur les politiques étrangères féministes. (2020). *Conversations sur la politique étrangère féministe du Canada : Document contextuel*. Amnistie internationale.
- Groupe de travail sur les politiques étrangères féministes. (2021). *Ce que nous avons entendu : Rétroaction des discussions sur la politique étrangère féministe du Canada*. Amnistie internationale.
- Grossman, H. I. (1991). A General Equilibrium Model of Insurrections. *The American Economic Review*, 81(4), 912–921.

- Guterres, A. (2016, décembre 2012). Discours du secrétaire général, António Guterres, prononcé à l'occasion de sa prestation de serment. *Nations Unies*. Tiré de <https://www.un.org/sg/fr/content/sg/speeches/2016-12-12/secretary-general-designate-ant%C3%B3nio-guterres-oath-office-speech>
- Hirshleifer, J. (1995). *Theorizing about conflict* (Vol. 1, pp. 165–189). Elsevier B.V.
- Howe, P. (2019). The triple lien: A potential approach to supporting the achievement of the Sustainable Development Goals? *World Development*, 124, 104629.
- Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles [UNGEI]. (2024). *UNGEI Report Card 2023*. UNGEI: New York.
- Karam, A. (2014). Education as the Pathway towards Gender Equality. *UN Chronicle*. Tiré de <https://www.un.org/en/chronicle/article/education-pathway-towards-gender-equality>
- Khoja-Moolji, S. (2015). Suturing Together Girls and Education: An Investigation Into the Social (Re)Production of Girls' Education as a Hegemonic Ideology. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 9(2), 87–107.
- MacCallum, C., Mkubwa, S., Maslin, R., & Shone, N. (2022). Global citizenship education in practice: A transformative approach to global learning in Zanzibar. *Prospects (Paris)*, 53(3-4), 355–369.
- Mallon, B. (2013). Education that matters: Teachers, critical pedagogy and development education at local and global level. *Policy & Practice (Centre for Global Education)*, 17, 118–124.
- Morton, S. E., Muchiri, J., & Swiss, L. (2020). Which feminism(s)? For whom? Intersectionality in Canada's Feminist International Assistance Policy. *International Journal (Toronto)*, 75(3), 329–348.
- Mundy, K. E., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). *The handbook of global education policy*. Wiley Blackwell.
- Nations Unies. (2023). *Rapport sur les objectifs de développement durable : Édition spéciale*. Nations Unies.
- Norman, J. M., & Mikhael, D. (2023). Rethinking the Triple-Nexus: Integrating peacebuilding and resilience initiatives in conflict contexts. *Journal of Peacebuilding & Development*, 18(3), 248–263.
- Nguya, G., & Siddiqui, N. (2020). Triple lien implementation and implications for durable solutions for internal displacement: On paper and in practice. *Refugee Survey Quarterly*, 39(4), 466–480.
- Nguya, G., & Siddiqui, N. (2020). The Triple lien (H-D-P) and Implications for Durable Solutions to Internal Displacement. *Research Briefing Paper UNSG High Level Panel on Internal Displacement Work-stream*.
- Oelke, S. & Scherer, A. (2022). The humanitarian-development-peace (HDP) nexus: Challenges in implementation. *KfW Development Research*.
- Okai, A. (2023). Rightsizing peace in the triple lien. *UNDP News Centre*. Tiré de <https://www.un.org/fr/chronicle/article/leducation-pour-promouvoir-legalite-des-sexes>
- Okolie, U. C., Igwe, P. A., Mong, I. K., Nwosu, H. E., Kanu, C., & Ojemuyide, C. C. (2022). Enhancing students' critical thinking skills through engagement with innovative pedagogical practices in Global South. *Higher Education Research and Development*, 41(4), 1184–1198.

ONU Femmes. (2023). *Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot 2023*. Conseil économique et social des Nations Unies, Division des statistiques : États-Unis.

Oxfam (2019). *The Humanitarian-Development-Peace Nexus: What does it mean for multi-mandated organizations?* Oxfam Policy & Practice Discussion Paper.

Pike, C., Coakley, C., Lee, D., Daniels, D., Ahmed, N., Hartmann, M., Padian, N., & Bekker, L.-G. (2023). Lessons Learned From the Implementation of a School-Based Sexual Health Education Program for Adolescent Girls in Cape Town, South Africa. *Global Health Science and Practice*, 11(6), e2300026.

Rao, S., & Tiessen, R. (2020). Whose feminism(s)? Overseas partner organizations' perceptions of Canada's Feminist International Assistance Policy. *International Journal (Toronto)*, 75(3), 349–366.

Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence [INEE]. (2022). Tableau de bord du financement de Charlevoix. *IRessources de l'NEE*. Tiré de <https://public.tableau.com/app/profile/inee/viz/CharlevoixDashboard-French/Dashboard1>

Ridge, A., Lambert, C., Crawford, J., Clement, R., Thompson, L., & Gammage, S., Goetz, A. M. (2019). *Feminist Foreign Policy: Key Principles & Accountability Mechanisms*. International Women's Development Agency.

Sakata, N. (2022). *Learner-centred pedagogy in the Global South: Pupils and teachers' experiences (1st ed.)*. Routledge.

Sanchez Garcia, E. (2023). Unpacking the peace pillar of the Triple lien. *Development in Practice*, 33(3), 328–333.

Somani, T. (2017). Importance of Educating Girls for the Overall Development of Society: A Global Perspective. *Journal of Educational Research and Practice (Minneapolis, Minn.)*, 7(1).

Standing, H. (2004). Gender, Myth and Fable: The Perils of Mainstreaming in Sector Bureaucracies. *IDS Bulletin (Brighton. 1984)*, 35(4), 82–88.

Takayama, K., A. Sriprakash, & R. Connell. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1–S24.

Thomson, J. (2020). What's Feminist about Feminist Foreign Policy? Sweden's and Canada's Foreign Policy Agendas. *International Studies Perspectives*, 21(4), 424–437.

Tiessen, R. (2019). What's New About Canada's Feminist International Assistance Policy: The Problem and Possibilities of 'More of the Same.' *University of Calgary School of Public Policy Publications*, 44(12), 1-16.

Tronc, E., Grace, R., & Nahikian, A. (2019). *Realities and myths of the "triple lien": Local perspectives on peacebuilding, development, and humanitarian action in Mali*. Humanitarian Action at the Frontlines: Field Analysis Series. Harvard Humanitarian Initiative.

WeWorld. (2020). *The Triple lien: Questions and Answers on Integrating Humanitarian, Development and Peace Actions in Protracted Crises*. WeWorld.

Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H. & Onagoruwa, A. (2018). *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls*. World Bank Group.

Annexes

Annexe 1 : Questions de recherche fournies pour la consultation¹²

- 1. Quelles approches les organismes canadiens de développement ont-ils adoptées en réponse à la Déclaration de Charlevoix?**
 - a. Quelles sont les hypothèses théoriques/conceptuelles sous-jacentes qui ont guidé l'élaboration du projet?
 - b. Quels sont les principaux types d'interventions, ainsi que les similitudes et les différences entre les organisations et les contextes?
 - c. Quelles formes de partenariat ont été formées, ainsi que leurs mérites et leurs limites en ce qui concerne la participation communautaire authentique, la durabilité de la localisation et l'inclusion des épistémologies du Sud?

- 2. Comment les organisations conceptualisent-elles, définissent-elles et catégorisent-elles l'apprentissage et les résultats mesurables?**
 - a. Comment les organisations définissent-elles l'apprentissage?
 - b. Quels facteurs internes et externes (changements géopolitiques/changements de politique en réponse aux réfugiés, etc.) ont contribué à certains résultats d'apprentissage et à leur utilité pour la prise de décision et la réforme des programmes?
 - c. Quels ont été les défis et les obstacles à la mesure des résultats d'apprentissage au sein des organisations et entre elles en fonction d'indicateurs sélectionnés?
 - d. Quelles bonnes pratiques ont été apprises pour mesurer les acquis de l'apprentissage (dans les projets d'éducation formelle et non formelle)?

- 3. Quelles pratiques pédagogiques (occidentales et non occidentales) ont amélioré le rendement et les expériences d'apprentissage des élèves (f/m)?**
 - a. Quelles pratiques de perfectionnement professionnel des enseignants ont été appuyées (mode de prestation, domaines d'intérêt, durée, suivi, etc.)?

- 4. Quels outils et méthodes de suivi et d'évaluation les organisations ont-elles adoptés (participatifs, décolonisés, sensibles au genre, transformateurs, etc.)?**
 - a. Quels facteurs contextuels et opérationnels ont influencé le choix et l'application de ces méthodes et outils?
 - b. Quels indicateurs et repères clés les organisations ont-elles utilisés pour mesurer les progrès et l'impact de l'éducation dans les situations d'urgence?
 - c. Quels ont été les avantages et les inconvénients des cadres de suivi et d'établissement de rapports adoptés?

12 Veuillez noter que la Conférence des Parties a décidé de se concentrer sur certaines questions.

5. Comment les différents intervenants (p. ex., les organismes gouvernementaux, les ONG et les organismes communautaires) collaborent-ils et coordonnent-ils le suivi et la production de rapports sur les interventions d'EiE et utilisent-ils les données pour peaufiner les pratiques?

- a. Quels réseaux fournissent des mécanismes de partage des connaissances?
- b. Comment les organisations intègrent-elles un programme d'apprentissage plus solide pour aller au-delà du suivi au niveau du projet et concevoir des preuves pour l'apprentissage?

6. Quels concepts/cadres/formes de féminisme ont guidé les pratiques d'égalité entre les genres et d'inclusion sociale dans la conception, la mise en œuvre, le suivi et la production de rapports?

7. Comment les projets ont-ils intégré la programmation dans le triple lien?

- a. Quels sont les défis propres au travail avec les communautés touchées par un conflit ou une crise et les stratégies réactives/proactives adoptées par les organisations?
- b. Quelles synergies intersectorielles ont été efficaces?
- c. Quelles sont les implications politiques pour les programmes d'éducation dans le triple lien?
- d. Quels types de soutien auriez-vous pu recevoir qui vous auraient été bénéfiques?

Annexe 2 : Principaux obstacles à une éducation de qualité pour les filles par pays et par région

Le tableau ci-dessous présente les principaux obstacles à l'éducation identifiés par les projets basés en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, ventilés par pays.

Tableau 1 : Principaux obstacles à l'éducation – Afrique occidentale et centrale	
Burkina Faso	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Infrastructures et installations	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de pratiques d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) adaptées aux filles dans les écoles • Indisponibilité de produits de gestion de l'hygiène menstruelle • Besoins de réhabilitation pour les infrastructures scolaires
Sécurité et sûreté	<ul style="list-style-type: none"> • La peur parmi les filles, les garçons, les parents, les enseignants et les autres acteurs de l'éducation en raison de l'insécurité et des menaces d'attaques contre les écoles • La vulnérabilité à la violence, y compris les châtiments corporels et les brimades, à la fois à l'école et sur le chemin de l'école • Les risques associés aux routes autour des écoles • Les agressions contre les établissements d'enseignement et les perturbations du processus éducatif
Conflits et déplacements	<ul style="list-style-type: none"> • Restrictions à la liberté de mouvement et déplacements de familles en raison d'un conflit • Impact direct du conflit sur l'offre d'éducation, entraînant la fermeture des écoles et la migration des enseignants • Insécurité et fermetures intermittentes des écoles, qui poussent les enfants à quitter l'école
Soutien psychosocial et formation	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de soutien psychosocial pour les élèves et les enseignants traumatisés • Formation insuffisante des enseignants sur la pédagogie sensible au genre, le soutien psychosocial et l'apprentissage social émotionnel

<p>Normes et pratiques socioculturelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impact sur l'éducation des questions relatives aux droits de la personne telles que la violence à l'égard des femmes et des enfants • Les mutilations génitales féminines/excisions, les mariages d'enfants, précoces et forcés, le travail des enfants et la traite à des fins sexuelles
--	--

<h2>Burundi</h2>	
<p>Obstacles à l'éducation</p>	<p>Exemples</p>
<p>Accès et inclusion</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'inégalité des chances pour les personnes marginalisées, en particulier les personnes qui vivent avec un handicap, dans l'accès à l'éducation • La rareté des données sur les enfants qui vivent avec un handicap en Afrique subsaharienne, avec moins de 5 % inscrits dans l'enseignement primaire • Le débat sur la question de savoir s'il faut fournir une assistance étendue aux écoles pour l'éducation inclusive ou intégrer les élèves qui vivent avec un handicap dans les cours réguliers tout en répondant à leurs besoins
<p>Normes et pratiques socioculturelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normes et attitudes sociales perpétuant les disparités entre les genres dans l'éducation • Stigmatisation des filles dans les écoles en raison de croyances sur leur comportement; Femmes censées être soumises et s'acquitter des tâches ménagères, tandis que les hommes fournissent et représentent la famille • Femmes effectuant des tâches agricoles, hommes dans des cultures commerciales ou dans l'emploi • Acceptation de la violence familiale – considérée comme acceptable pour « contrôler » ou « discipliner » les épouses • Réticence des femmes à signaler la violence par crainte de répercussions telles que la perte de soutien financier
<p>Sécurité et sûreté</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Violence contre les filles à l'école de la part de leurs pairs et des enseignants • Violence sexiste dans la communauté

République Démocratique Du Congo	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Accès et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • L'inégalité des chances pour les personnes marginalisées, en particulier les personnes qui vivent avec un handicap, dans l'accès à l'éducation
Sécurité et sûreté	<ul style="list-style-type: none"> • La présence d'acteurs armés et les attaques armées fréquentes limitent la mobilité communautaire (absentéisme scolaire) • Les violences sexuelles résultant d'attaques armées (traumatismes et grossesses précoces); Les déplacements causés par les attaques.
Sécurité et sûreté	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de soutien psychosocial pour les filles traumatisées à la suite de violences sexuelles et sexistes commises par des groupes armés
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Normes et attitudes sociales qui perpétuent les disparités entre les genres dans l'éducation • Les normes culturelles contribuent à la perception que les garçons sont plus réceptifs à l'école sur le plan culturel que les filles

Mali

Obstacles à l'éducation	Exemples
Infrastructures et installations	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de pratiques d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) adaptées aux filles dans les écoles • Les besoins de réhabilitation des infrastructures scolaires • La mauvaise gouvernance dans les principales administrations de l'État conduit à la fermeture des écoles et à l'abandon des enseignants, en particulier dans les régions centrales • Moins d'écoles situées plus loin des communautés locales
Compétences et formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Faibles taux de réussite aux examens et taux de redoublement élevés, en particulier en dernière année de l'enseignement fondamental • Difficultés de rétention et de transition des élèves
Sécurité et sûreté	<ul style="list-style-type: none"> • La peur parmi les filles, les garçons, les parents, les enseignants et d'autres acteurs de l'éducation due à l'insécurité et aux menaces d'attaques contre les écoles • L'instabilité de la situation sécuritaire • La faible gouvernance dans les principales administrations de l'État exacerbe ces problèmes, conduisant à des fermetures d'écoles et à l'abandon des enseignants, en particulier dans les régions centrales
Recherche et éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Les incohérences dans les données, telles que des informations manquantes ou inexactes, entravent une planification et une prise de décision efficaces
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Les tâches ménagères et l'engagement dans le travail sur le terrain ou les soins aux animaux entravent également l'inscription, en particulier chez les garçons • Les mariages d'enfants, précoces et forcés • La violence sexiste et les agressions sexuelles ont été signalés dans les zones touchées par le conflit

Nigéria	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Infrastructures et installations	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de pratiques d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) adaptées aux filles dans les écoles • Indisponibilité de produits de gestion de l'hygiène menstruelle • Besoins de réhabilitation pour les infrastructures scolaires
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Les communautés défendent les croyances traditionnelles au sujet des rôles des genres, en faisant porter principalement aux filles et aux femmes le fardeau des responsabilités ménagères et de garde des enfants • La stigmatisation des filles à l'école, fondée sur la croyance que la scolarisation mène à un comportement immoral, persiste au sein des communautés • Les normes de genre fermement ancrées dans les communautés perpétuent des croyances préjudiciables, comme l'acceptation des menaces à la sécurité des filles • Les filles se sentent poussées par les perceptions des familles et des communautés à se marier jeune (c.-à-d., mariage d'enfants, mariage précoce et mariage forcé)
Inégalité entre les genres	<ul style="list-style-type: none"> • Les adolescentes peuvent éprouver des difficultés à exercer leurs droits parmi leurs pairs en raison d'une connaissance inégale des droits entre les filles et les garçons • Les hommes soignants ont tendance à prendre des décisions finales concernant l'éducation des enfants, ce qui peut avoir un impact sur l'accès des filles à la scolarisation • Les filles manquent souvent l'école en raison des tâches ménagères et des responsabilités, ce qui renforce les disparités entre les genres dans l'éducation • Les garçons se perçoivent comme participant davantage en classe, considérant les filles comme des « apprenantes lentes »

Contraintes financières	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de ressources, exacerbé par l'impact économique de la COVID-19, est identifié comme le principal obstacle à l'éducation pour les filles et les garçons • Les contraintes financières conduisent souvent les ménages à donner la priorité à l'éducation des garçons lorsqu'ils sont forcés de choisir, perpétuant ainsi les disparités entre les genres en matière d'accès à la scolarité
Sécurité et sûreté	<ul style="list-style-type: none"> • Les filles expriment un sentiment d'insécurité sur le chemin de l'école, en particulier lorsqu'elles rencontrent des hommes inconnus dans leur communauté, ce qui affecte leur capacité à aller régulièrement à l'école • Vulnérabilité à la violence, y compris les châtiments corporels et le harcèlement, à la fois à l'école et sur le chemin de l'école

Sierra Leon	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Compétences et formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Faible nombre d'enseignantes et absence de pédagogie tenant compte de la problématique de l'égalité entre les genres dans les salles de classe • Nombre limité d'enseignants préparant des plans de cours avec des expériences d'apprentissage stimulantes
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Normes et attitudes sociales qui perpétuent les disparités entre les genres dans l'éducation • Les normes culturelles contribuent à la perception que les garçons sont plus réceptifs à l'école sur le plan culturel que les filles

Le tableau 2 présente les principaux obstacles à l'éducation recensés par les projets basés en Afrique orientale et australe, ventilés par pays.

Tableau 2 : Principaux obstacles à l'éducation – Afrique orientale et australe	
Kenya	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Normes et attitudes sociales qui perpétuent les disparités entre les genres dans l'éducation • Les normes culturelles contribuent à la perception que les garçons sont plus réceptifs à l'école sur le plan culturel que les filles
Infrastructures et installations	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de pratiques d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) adaptées aux filles dans les écoles • Les lois, les politiques et les systèmes limitent les résultats d'apprentissage et augmentent la participation au marché du travail des adolescentes et des jeunes femmes.

Rwanda	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Accès et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • L'inégalité des chances pour les personnes marginalisées, en particulier les personnes qui vivent avec un handicap, dans l'accès à l'éducation.
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Normes et attitudes sociales qui perpétuent les disparités entre les genres dans l'éducation • Les normes culturelles contribuent à la perception que les garçons sont plus réceptifs à l'école sur le plan culturel que les filles

Somalie	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Les normes et attitudes sociales perpétuent les disparités entre les genres en matière d'éducation • Les filles sont confrontées à des tâches ménagères et à une charge de travail accrue pendant la pandémie de COVID-19, ce qui a une incidence sur leur accès à l'éducation • Les normes culturelles contribuent à la perception que les garçons ont une plus grande acceptation culturelle de fréquenter l'école régulièrement que les filles • Alors que les filles se sentent généralement en sécurité à l'école, la sécurité sur le chemin de l'école reste un problème en raison des craintes de harcèlement
Compétences et formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Faibles niveaux d'alphabétisation chez les filles, en particulier celles qui ont des handicaps non mentaux
Contraintes financières	<ul style="list-style-type: none"> • De nombreux ménages peinent à répondre à leurs besoins essentiels sans aide caritative, ce qui affecte l'accès des filles à l'éducation

Soudan du Sud	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Accès et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Les prestataires de services éducatifs expriment leur mécontentement quant à la disponibilité des ressources et des informations pour soutenir des environnements inclusifs, malgré les efforts signalés pour s'améliorer
Infrastructures et installations	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de pratiques d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) adaptées aux filles dans les écoles; • Indisponibilité de produits de gestion de l'hygiène menstruelle • Besoins de réhabilitation pour les infrastructures scolaires
Compétences et formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Perception limitée des compétences des enseignants • Piètre performance en matière d'alphabétisation chez les 14-24 ans, ce qui met en évidence des disparités potentielles dans l'efficacité des programmes ou les méthodes d'enseignement
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes sociétales persistantes dévalorisant l'éducation des filles, limitant leur capacité d'agir et contribuant à des problèmes tels que le mariage précoce et les risques d'abandon scolaire • Acceptation de la violence sexuelle et sexiste contre les filles et les femmes
Contraintes financières	<ul style="list-style-type: none"> • Les contraintes financières, y compris les frais de scolarité, forcent souvent les adolescentes à renoncer à l'éducation pour des raisons économiques, ce qui affecte leur capacité à participer à l'apprentissage ou au travail
Infrastructures et installations	<ul style="list-style-type: none"> • Des environnements scolaires incohérents, le manque de ressources ou d'installations essentielles telles que les salles de classe, les installations d'hygiène, les manuels scolaires et les stylos, entravent les expériences d'apprentissage efficaces pour les élèves

Ouganda	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Accès et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Les prestataires de services éducatifs expriment leur mécontentement quant à la indisponibilité des ressources et des informations pour soutenir des environnements inclusifs, malgré les efforts d'amélioration
Compétences et formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Perception limitée des compétences des enseignants • Piètre performance en matière d'alphabétisation chez les 14-24 ans, ce qui met en évidence des disparités potentielles dans l'efficacité des programmes ou les méthodes d'enseignement
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes sociétales persistantes dévalorisant l'éducation des filles, limitant leur libre arbitre et contribuant à des problèmes tels que le mariage précoce et les risques d'abandon scolaire

Zimbabwe	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Accès et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Les filles qui vivent avec un handicap courent un risque plus élevé d'abandon scolaire que les filles qui vivent sans handicap • Les parents sont deux fois plus susceptibles de payer pour l'éducation des filles qui n'ont pas de handicap que des filles qui en ont un
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes sociétales persistantes dévalorisant l'éducation des filles, limitant leur capacité d'agir et contribuant à des problèmes tels que le mariage précoce et les risques d'abandon scolaire • Acceptation de la violence sexuelle et sexiste contre les filles et les femmes • Les communautés défendent les croyances traditionnelles sur les rôles de genre, en plaçant le fardeau des responsabilités ménagères et de garde d'enfants principalement sur les filles et les femmes
Contraintes financières	<ul style="list-style-type: none"> • Pauvreté et incapacité de payer les frais de scolarité, ce qui limite l'engagement durable des filles dans l'enseignement secondaire ou la formation

Le tableau 3 présente les principaux obstacles à l'éducation identifiés par les projets basés au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et en Asie du Sud, ventilés par pays.

Tableau 3 : Principaux obstacles à l'éducation – Moyen-Orient, Afrique du Nord et Asie du Sud	
Afghanistan	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Les communautés défendent les croyances traditionnelles sur les rôles des genres, en faisant porter principalement aux filles et aux femmes le fardeau des responsabilités ménagères et de garde des enfants • Les attitudes donnent la priorité à l'éducation des filles sur les garçons • Le système éducatif a du mal à répondre à la demande d'enseignants qualifiés, en particulier les enseignantes, en raison de problèmes de sécurité et de mauvaises conditions de travail
Infrastructures et installations	<ul style="list-style-type: none"> • L'insuffisance des établissements scolaires dans les zones reculées ou touchées par le conflit • De nombreux districts manquent d'écoles spécialement destinées aux filles qui, en vertu de la législation locale, exigent des classes séparées • La prédominance masculine dans les structures de gouvernance scolaire (départements d'éducation de district et de province)
Sécurité et sûreté	<ul style="list-style-type: none"> • Menaces de conflit, violence et insécurité • Le régime taliban limite l'éducation des filles

Palestine	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Les communautés défendent les croyances traditionnelles sur les rôles des genres, en faisant porter principalement aux filles et aux femmes le fardeau des responsabilités ménagères et de garde d'enfants • Les attentes concernant les activités et les comportements appropriés pour les femmes (épouses, mères et gardiennes) • La privatisation et le coût élevé des services de garde d'enfants restreignent les femmes, car elles sont souvent responsables des tâches de garde d'enfants au sein de la famille • La restriction de la mobilité par le mari (les femmes mariées doivent obtenir l'autorisation de leur mari pour l'emploi ou le voyage) • Les filles touchées de manière disproportionnée par la violence sexuelle et le cyberharcèlement
Accès et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Obstacles physiques et administratifs (points de contrôle, fouilles et longs trajets en raison du mur de séparation) • Difficultés pour les personnes qui vivent avec un handicap d'accéder aux institutions ou aux transports
Compétences et formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Perception limitée des compétences des enseignants • Commentaires ou comportements inappropriés de la part des instructeurs masculins
Sécurité et sûreté	<ul style="list-style-type: none"> • Les écoliers de Gaza souffrent de détresse psychologique, ce qui nuit à leur capacité d'apprendre et de s'engager dans des activités éducatives • Les enseignants n'ont peut-être pas reçu une formation suffisante pour identifier et évaluer les enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire ou fournir un soutien psychosocial par le biais d'activités en classe • Les châtiments corporels; La violence entre pairs contre les nouveaux arrivants

Syrie	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Accès et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Les prestataires de services éducatifs expriment leur mécontentement quant à l'indisponibilité des ressources et des informations pour soutenir des environnements inclusifs, malgré les efforts d'amélioration
Compétences et formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Perception limitée des compétences des enseignants • Piètre performance en matière d'alphabétisation chez les 14-24 ans, ce qui met en évidence des disparités potentielles dans l'efficacité des programmes ou les méthodes d'enseignement
Normes et pratiques socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes sociétales persistantes dévalorisant l'éducation des filles, limitant leur libre arbitre et contribuant à des problèmes tels que le mariage précoce et les risques d'abandon scolaire

Le tableau 4 présente les principaux obstacles à l'éducation recensés par le projet basé en Amérique latine, ventilés par pays.

Tableau 4 : Principaux obstacles à l'éducation – Amérique latine	
Colombie	
Obstacles à l'éducation	Exemples
Inégalités entre les genres et violence fondée sur le genre	<ul style="list-style-type: none"> • La sous-évaluation du droit des filles à l'éducation et la priorisation des rôles domestiques dans le travail • Les niveaux élevés de violence sexuelle et sexiste, les grossesses précoces et l'exploitation sexuelle perpétués par des normes de genre néfastes • Les taux d'abandon scolaire plus élevés pour les filles et les adolescentes, souvent en raison de la grossesse, du mariage avec des membres de groupes armés, ou des responsabilités de gardiennes
Obstacles sociaux pour les migrants et les rapatriés vénézuéliens	<ul style="list-style-type: none"> • La xénophobie et les tensions avec les communautés d'accueil entravent l'accès à l'éducation pour les migrants et les rapatriés vénézuéliens • L'absence de certification accréditée et la discrimination, en particulier la xénophobie envers les filles migrantes, découragent la fréquentation scolaire
Contraintes financières	<ul style="list-style-type: none"> • Les familles qui n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité, comme les uniformes et les transports : attentes envers les enfants, en particulier des filles, de contribuer à la génération de revenus familiaux et au travail ménager • Les aidants qui subissent des pressions pour trouver des moyens de subsistance, ce qui limite leur capacité à soutenir l'apprentissage à la maison ou à s'engager dans le système scolaire

Annexe 3 : Guide de recherche

Les tableaux suivants mettent en évidence le cadre de recherche appliqué à l'analyse de documents et aux DG/EIC.

Questions d'analyse des documents de projet	
Catégorie	Question
Approches et hypothèses théoriques	Quelles approches globales et cadres théoriques sont explicitement énoncés ou sous-entendus dans les documents de projet relatifs à la Déclaration de Charlevoix?
Interventions, partenariats et variations contextuelles (triple lien)	Quels ont été les principaux obstacles à l'égalité entre les genres et à la qualité de l'enseignement primaire et secondaire?
	Comment les documents de projet décrivent-ils les interventions mises en œuvre dans le contexte de fragilité, de crise ou de conflit, et quels partenariats sont mis en évidence ou mentionnés?
	Comment les variations contextuelles sont-elles prises en compte dans les documents de projet, en particulier dans le cadre du triple lien (humanitaire, développement et consolidation de la paix)?
Apprentissage et pratiques pédagogiques efficaces	Comment les documents du projet définissent-ils et mesurent-ils les résultats d'apprentissage?
	Quelles pratiques pédagogiques efficaces sont mises en évidence ou recommandées dans les documents?
Suivi et évaluation des interventions financées par Charlevoix	Quelles méthodes et quels outils sont proposés dans les documents de projet pour le suivi et l'évaluation des interventions financées?
	Comment les contextes dynamiques ou émergents sont-ils reconnus et pris en compte dans les stratégies de suivi et d'évaluation décrites dans les documents?

Questions posées dans les discussions de groupe (DG) et les entrevues avec des informateurs clés (EIC)	
Catégorie	Question
Approches et hypothèses théoriques	Comment l'approche de votre projet s'est-elle alignée ou a-t-elle différé de ce qui était décrit dans les documents du projet?
Interventions, partenariats et variations contextuelles	De votre point de vue, dans quelle mesure les interventions ont-elles été efficaces pour relever les défis éducatifs dans des contextes de fragilité, de crise ou de conflit?
	Merci de partager vos idées sur le rôle des partenariats dans la mise en œuvre de ces projets. Quels partenariats avez-vous formés et quelle a été leur efficacité?
	Comment les communautés locales ont-elles été activement impliquées dans la conception et la mise en œuvre des initiatives éducatives?
Apprentissage et pratiques pédagogiques efficaces	Comment percevez-vous la définition et la mesure des acquis d'apprentissage dans le contexte des projets financés par Charlevoix?
	Dans quelle mesure les pratiques pédagogiques favorisent-elles l'inclusion et la représentation de voix, de perspectives et d'antécédents divers dans le matériel d'apprentissage, les activités et les discussions en classe?
	D'après votre expérience, quelles pratiques pédagogiques ont été particulièrement fructueuses ou difficiles?
Suivi et évaluation	Dans quelle mesure les méthodes et les outils proposés dans les documents de projet ont-ils bien saisi l'impact des interventions?
	Dans quelle mesure les projets ont-ils pu s'adapter à des contextes dynamiques ou émergents, et quels ajustements ont été apportés?
	Comment le contexte dynamique ou émergent a-t-il influencé le processus de suivi et d'évaluation dans la pratique?
	Quelles leçons ont été tirées des projets financés par Charlevoix qui peuvent éclairer les initiatives futures dans des contextes similaires?

Annexe 4 : Manuel de codes

Livre de Codes	
Code	Question
1.0 Approches et hypothèses théoriques	
1.1 Cadres théoriques	Mentionner des cadres théoriques précis qui guident les organismes canadiens de développement en réponse à la Déclaration de Charlevoix.
1.2 Approches	Approches communes à toutes les organisations (utilisées pour comparer les similitudes et les différences).
2.0 Interventions, partenariats et variations contextuelles (triple lien)	
2.1 Interventions (types)	Des informations sur les types d'interventions mises en œuvre dans des contextes de fragilité, de crise ou de conflit au sein du triple lien.
2.1 Interventions (efficacité)	Des indications sur la façon dont les participants perçoivent efficacement leurs interventions dans le cadre de projets pour relever les défis éducatifs dans des contextes fragiles, de crise ou de conflit au sein du triple lien.
2.3 Partenariats (description)	Détails sur les partenariats formés et leur rôle pour relever les défis éducatifs.
2.4 Partenariats (positif)	Informations sur le rôle des partenariats et leurs effets positifs.
2.5 Partenariats (négatif)	Informations sur le rôle des partenariats et leurs effets négatifs.
2.6 Participation de la communauté	Un aperçu de la façon dont les communautés locales ont participé activement à la conception et à la mise en œuvre des initiatives éducatives.
2.7 Variations contextuelles	Un aperçu de la façon dont les variations contextuelles (géographiques, sociopolitiques ou économiques) sont prises en compte dans le cadre du triple lien.
2.8 Obstacles à l'égalité entre les genres et à une éducation de qualité	Informations sur les principaux obstacles à l'égalité entre les genres et à la qualité de l'enseignement primaire et secondaire identifiés.

3.0 Apprentissage et pratiques pédagogiques efficaces	
3.1 Définitions de l'apprentissage	Comment les organisations définissent l'apprentissage.
3.3 Pratiques pédagogiques (description)	Informations sur les pratiques pédagogiques (méthodes, stratégies et techniques) mises en évidence par les organisations que les éducateurs utilisent pour faciliter des expériences d'enseignement et d'apprentissage efficaces.
3.4 Pratiques pédagogiques (positives)	Points de vue des participants sur les pratiques pédagogiques qui ont porté fruit.
3.5 Pratiques pédagogiques (négatives)	Points de vue partagés par les participants sur les pratiques pédagogiques difficiles.
3.6 Pédagogies socialement justes	Lorsqu'elles abordent ou impliquent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques alignées sur des principes socialement justes.
4.0 Suivi et évaluation des interventions financées par Charlevoix	
4.1 Méthodes et outils (description)	Précisions sur les méthodes et outils proposés pour le suivi et l'évaluation.
4.2 Méthodes et outils (positif)	Des indications sur la façon dont les méthodes et les outils ont permis de mesurer l'efficacité des interventions.
4.3 Méthodes et outils (négatif)	Des indications sur la façon dont les méthodes et les outils utilisés pour saisir l'impact des interventions n'ont pas été efficaces.
4.2 Approches collaboratives	Informations sur les approches collaboratives dans le processus de suivi et d'évaluation.
4.3 Adaptabilité et ajustements	Informations sur les modifications apportées au projet en fonction des contextes émergents ou changeants.
5.0 Leçons apprises et recommandations	
5.1 Leçons apprises	Discussions sur les leçons tirées des projets financés par Charlevoix qui peuvent éclairer les initiatives futures dans des contextes similaires.
5.2 Recommandations	Recommandations fournies par les participants pour améliorer les projets futurs dans des contextes similaires.
0.0 Code général	Remarques générales ou informations qui ne correspondent pas aux catégories spécifiées.

Annexe 5 : Résumé des questions de recherche des DG/EIC

Annexe 5 : Résumé des questions de recherche des DG/EIC

Thème : Quelles sont les approches et les hypothèses théoriques?

Catégorie : Cadres théoriques guidant le projet

Théorie des réseaux : Le projet visait à établir et à exploiter des relations de réseau au sein du gouvernement et dans différents domaines de l'éducation. Ce réseau s'étendait des représentants de district de l'éducation aux ministres de l'Éducation. L'objectif était d'assurer la visibilité et la participation aux différents niveaux de gouvernance et d'éducation.

Pédagogie sensible au genre : Le projet a mis l'accent sur une pédagogie sensible au genre, qui implique des méthodes et du matériel pédagogiques conçus pour lutter contre les disparités entre les genres et promouvoir l'égalité entre les genres dans l'éducation. Ce cadre a guidé l'élaboration de matériel didactique, de programmes de formation pour les enseignants et d'initiatives visant à soutenir les élèves et les enseignantes.

Approches communautaires : Bien que le projet ait principalement porté sur la mise en place de systèmes éducatifs et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'importance de la participation communautaire a été reconnue, en particulier par le biais des comités de gestion des écoles. Cette approche reconnaît le rôle des communautés dans l'éducation, mais met l'accent sur l'engagement de l'école vers l'extérieur plutôt que de la communauté vers l'intérieur.

Gestion adaptative : La conversation a mis en évidence le besoin de flexibilité et d'adaptabilité dans la mise en œuvre du projet. L'équipe du projet a reconnu l'importance de répondre à l'évolution des défis et des contextes, ce qui peut nécessiter des ajustements aux plans et stratégies initiaux. Ce cadre souligne l'importance d'apprendre de l'expérience et d'apporter des améliorations itératives au fil du temps.

Approche décolonisée : On a beaucoup insisté sur l'adoption d'une approche décolonisée de la mise en œuvre des projets, en particulier dans le contexte des initiatives en faveur de l'égalité entre les genres. Cette approche implique de comprendre et de respecter les contextes locaux, de s'engager dans des processus collaboratifs et co-constructifs et d'éviter l'imposition d'idéologies ou de solutions externes.

Perspective à long terme : Le projet a mis l'accent sur la nature à long terme de la transformation de l'éducation, soulignant la nécessité d'un investissement soutenu et d'une cohérence dans le temps. Ce cadre reconnaît qu'un changement significatif dans les systèmes d'éducation nécessite un soutien continu et des efforts de renforcement des capacités, en particulier pour les enseignants.

Réflexion critique sur les mécanismes de financement : La conversation a également porté sur les mécanismes de financement et leur influence sur la mise en œuvre des projets. Les participants ont reconnu les limites imposées par les structures de financement rigides, qui peuvent entraver les efforts d'adaptabilité et de localisation. Un appel a été lancé en faveur de modèles de financement qui permettent une plus grande souplesse et un partenariat avec les petites ONG, ce qui favoriserait une planification ascendante et une réactivité aux contextes locaux.

Approches multisectorielles intégrées : Bon nombre des projets ont bénéficié d'informations supplémentaires provenant d'autres secteurs et ont collaboré avec des organismes locaux et internationaux. Par exemple, les programmes WASH et les programmes alimentaires.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Obstacles à l'égalité entre les genres et à une éducation primaire et secondaire de qualité

Normes culturelles et rôles traditionnels des genres : Les discussions ont mis en lumière l'influence des normes culturelles et des rôles traditionnels des genres sur l'éducation. Ces normes perpétuent souvent les inégalités en limitant les opportunités pour les filles et en renforçant les stéréotypes sur les rôles des genres dans la société. Il est essentiel de s'attaquer à ces croyances et pratiques enracinées pour promouvoir l'égalité entre les genres dans l'éducation.

Violence fondée sur le genre : La violence fondée sur le genre est apparue comme un obstacle important à l'éducation des filles et à l'égalité entre les genres. La prévalence de la violence fondée sur le genre dans les milieux scolaires, ainsi que dans les communautés au sens large, crée des environnements hostiles qui compromettent la sécurité et le bien-être des filles, ce qui finit par nuire à leur capacité d'accéder à l'éducation et d'en bénéficier.

Grossesses et mariages précoces : Les entrevues ont fait référence aux difficultés liées aux grossesses et aux mariages précoces, qui affectent de manière disproportionnée les résultats scolaires des filles. Les normes et pratiques sociales qui cautionnent le mariage précoce et découragent la poursuite de l'éducation des filles enceintes contribuent à des taux élevés d'abandon scolaire et à des possibilités limitées pour les filles de terminer leur scolarité.

Manque d'enseignants qualifiés : La pénurie d'enseignants qualifiés, en particulier dans les régions éloignées ou défavorisées, a été mentionnée comme un obstacle à une éducation de qualité. Une formation et un soutien inadéquats des enseignants peuvent compromettre la qualité de l'enseignement, ce qui a des répercussions sur les résultats scolaires des filles comme des garçons.

Accès limité aux ressources éducatives : L'accès aux ressources éducatives, y compris les manuels scolaires, le matériel didactique et l'infrastructure scolaire, a été identifié comme un défi. Une répartition inégale des ressources et un financement insuffisant de l'éducation peuvent entraver les expériences d'apprentissage des élèves et perpétuer les disparités dans le niveau d'instruction.

Mécanismes de financement rigides : Les entrevues ont mis en évidence les limites des mécanismes de financement rigides d'AMC, qui peuvent limiter la souplesse et la réactivité dans la mise en œuvre des projets. Les structures de financement qui favorisent les grandes organisations ou qui ne parviennent pas à donner la priorité aux initiatives de renforcement des capacités à long terme peuvent entraver les efforts visant à éliminer les obstacles systémiques à l'égalité entre les genres et à une éducation de qualité.

Manque d'engagement communautaire : Bien que la participation communautaire ait été reconnue comme importante, certains signes indiquent qu'il pourrait y avoir un manque d'engagement significatif avec les communautés, en particulier dans les processus décisionnels liés à l'éducation. Il est essentiel d'établir des partenariats solides avec les communautés pour créer des environnements favorables à l'égalité entre les genres et à une éducation de qualité pour tous.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : La façon dont leur projet s'attaquera aux obstacles cernés

Pédagogie sensible au genre : Les projets ont accordé la priorité à la pédagogie sensible au genre, qui implique l'intégration des considérations de genre dans les pratiques d'enseignement et l'élaboration des programmes d'études. Cette approche visait à remettre en question les normes traditionnelles en matière de genre et à promouvoir la participation et les chances égales des filles et des garçons dans la salle de classe. En intégrant diverses perspectives et histoires dans le matériel pédagogique et en formant les enseignants à des méthodes d'enseignement tenant compte du genre, les projets ont cherché à créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs et plus favorables.

Formation des enseignants et renforcement des capacités : Reconnaisant le rôle essentiel des enseignants dans la promotion de l'égalité entre les genres et la prestation d'une éducation de qualité, les projets ont investi dans la formation des enseignants et les initiatives de renforcement des capacités. Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel aux éducateurs, en mettant l'accent sur des sujets comme la pédagogie tenant compte du genre, la prévention de la violence fondée sur le genre et l'éducation en matière de santé sexuelle des adolescents. En améliorant les connaissances, les compétences et la confiance des enseignants dans la résolution des problèmes liés au genre en classe, les projets visaient à améliorer les résultats d'apprentissage et à créer des environnements scolaires plus sûrs et plus favorables.

Engagement communautaire et partenariats : Les projets ont mobilisé activement les collectivités et les intervenants locaux pour favoriser la collaboration et l'appropriation des initiatives éducatives. Ils ont impliqué les membres de la communauté, y compris les parents, les comités de gestion des écoles et les dirigeants communautaires, dans les processus décisionnels et la mise en œuvre des programmes. En établissant des partenariats solides avec les collectivités et en tirant parti des connaissances et des ressources locales, les projets visaient à s'assurer que les interventions étaient pertinentes au contexte et qu'elles répondaient aux besoins et aux priorités des collectivités qu'elles desservaient.

Plaidoyer politique et renforcement des systèmes : Outre la mise en œuvre d'interventions au niveau local, les projets ont préconisé des changements de politique et des réformes à l'échelle du système pour éliminer les obstacles structurels à l'égalité entre les genres et à une éducation de qualité. Ils ont mené des recherches, recueilli des données probantes et communiqué leurs conclusions aux décideurs et aux intervenants afin d'éclairer l'élaboration des politiques et la prise de décisions. En plaidant pour des changements de politiques qui soutiennent l'égalité entre les genres, l'éducation inclusive et l'investissement dans la formation des enseignants et les ressources éducatives, les projets visaient à créer des environnements propices à un changement durable aux niveaux national et régional.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Types d'interventions mises en œuvre

Pédagogie sensible au genre :

- **Élaboration de programmes d'études** : Élaboration de matériel et de ressources pédagogiques qui favorisent l'égalité entre les genres et remettent en question les stéréotypes traditionnels.
- **Formation des enseignants** : Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel aux enseignants sur les méthodes et les stratégies d'enseignement tenant compte du genre.
- **Pratiques en classe** : Encourager les enseignants à adopter des pratiques d'enseignement inclusives qui impliquent activement les filles et les garçons dans le processus d'apprentissage.
- **Prévention de la violence fondée sur le genre (VFG)** : Organisation de séances de formation et d'ateliers pour sensibiliser aux questions de VFG et doter les enseignants d'outils pour prévenir et combattre la VFG dans les écoles.

Engagement communautaire et partenariats :

- **Participation des intervenants** : Mobiliser les membres de la collectivité, les parents, les comités de gestion des écoles et les dirigeants locaux pour assurer leur participation active et leur soutien aux initiatives éducatives.
- **Processus décisionnels** : Faire participer les intervenants aux processus décisionnels liés à la mise en œuvre des programmes, à l'élaboration des programmes et à l'affectation des ressources.
- **Collaboration et coordination** : Établir des partenariats avec des organisations locales, des organismes gouvernementaux et d'autres intervenants afin de tirer parti des ressources, de l'expertise et des réseaux pour une prestation de programmes plus efficace.

Plaidoyer politique et renforcement des systèmes :

- **Recherche et production de données probantes** : Réalisation d'études et d'évaluations de recherche pour recueillir des données probantes sur l'incidence des interventions et cerner les domaines où des réformes stratégiques et des améliorations du système s'imposent.
- **Dialogue et mobilisation sur les politiques** : Plaider en faveur de changements et de réformes des politiques par le dialogue avec les décideurs, les responsables gouvernementaux et les autres parties prenantes.
- **Renforcement des capacités** : Renforcement de la capacité des organismes gouvernementaux et des établissements d'enseignement à concevoir, mettre en œuvre et surveiller des politiques et des programmes d'éducation tenant compte de la problématique de l'égalité entre les genres.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Partenariats impliqués dans le projet

Partenariats gouvernementaux :

- Collaboration avec les organismes gouvernementaux à divers niveaux, notamment les ministères de l'Éducation et les représentants de district de l'éducation.
- Engagement avec les responsables gouvernementaux liés à l'éducation des filles, tels que le ministère de l'Éducation, le ministère de la Santé, le ministère des Affaires de genre, entre autres.
- Participation des représentants des collectivités locales aux séances de formation et aux ateliers.

Partenariats communautaires :

- Mobilisation des intervenants communautaires, y compris les comités de gestion des écoles, les parents et les dirigeants locaux.
- Collaboration avec les organisations communautaires, les ONG et les donateurs internationaux pour mettre en œuvre des initiatives conjointes.
- Participation des membres de la communauté aux consultations, aux réunions et aux activités de sensibilisation afin de recueillir des commentaires et d'établir un consensus.

Partenariats universitaires :

- Collaboration avec des établissements universitaires pour des projets de recherche et d'élaboration de programmes d'études.
- Engagement avec des experts universitaires et des chercheurs pour contribuer à la conception et à l'évaluation des interventions éducatives.

Partenariats avec les ONG locales :

- Collaboration avec des ONG travaillant dans des domaines connexes, tels que l'égalité entre les genres, l'éducation et le développement.
- Établir des partenariats avec des organisations comme Vision mondiale, Oxfam et CARE pour tirer parti des ressources, partager l'expertise et mettre en œuvre des projets de collaboration.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Implication communautaire dans le projet

- **Participation à des séances de formation** : Des représentants communautaires, y compris des représentants de l'éducation de district et des enseignants, ont participé aux séances de formation organisées par les projets.
- **Participation aux comités de gestion des écoles** : Les projets ont travaillé en étroite collaboration avec les comités de gestion des écoles, des structures communautaires qui gèrent les écoles locales. Ces comités ont joué un rôle essentiel dans les projets et ont participé activement à diverses activités.
- **Réunions communautaires** : Les enseignants, les représentants communautaires et les chefs d'établissement ont participé à des réunions dans lesquelles ils ont discuté des activités du projet, partagé leurs commentaires et contribué aux processus décisionnels.
- **Engagement du leadership communautaire** : Les projets ont mobilisé le leadership communautaire par l'intermédiaire des écoles locales où ils ont été mis en œuvre. Des représentants de la collectivité, y compris des chefs d'établissement, des enseignants et des dirigeants communautaires, ont participé aux discussions et aux décisions concernant les activités du projet.
- **Mobilisation des parents** : Les pères et mères d'élèves ont participé à la prévention des mariages précoces pour les filles et sont devenus des formateurs d'élèves, d'enseignants et de membres de la communauté sur la prévention de la violence sexuelle et sexiste, y compris l'importance de l'éducation des filles. Les communautés ne se contentent pas de recevoir des formations, de participer aux processus décisionnels, mais elles deviennent des facteurs de changement pour promouvoir l'éducation des filles.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Variations contextuelles pertinentes en matière d'aide humanitaire, de développement et de consolidation de la paix (guerre, grèves, etc.)

Zones de guerre et de conflit :

- Présence de conflits et d'instabilité dans certaines régions qui ont un impact sur les infrastructures éducatives et l'accès aux services.
- Difficultés de mise en œuvre des projets en raison de préoccupations sécuritaires et du risque de violence contre le personnel et les bénéficiaires.

Troubles sociaux et grèves :

- Occurrence de troubles sociaux et de grèves affectant les établissements d'enseignement et la mise en œuvre des projets.
- Nécessité de souplesse et d'adaptabilité dans la planification et la réalisation des projets afin d'atténuer l'impact des perturbations.
- Mobilisation des communautés locales et des parties prenantes pour répondre aux griefs et assurer la continuité des initiatives éducatives.

Instabilité politique et questions de gouvernance :

- La diversité des philosophies politiques et des structures de gouvernance influence les approches des discussions sur l'égalité entre les genres et l'équité.
- Difficultés à s'y retrouver dans les sensibilités politiques et les règlements lors de la mise en œuvre de projets liés au genre, à l'éducation et aux efforts humanitaires.

Défis environnementaux :

- Impact des facteurs environnementaux tels que les catastrophes naturelles ou les changements climatiques sur les communautés vulnérables, exacerbant les disparités sociales et économiques.
- Intégration de l'éducation et de la sensibilisation à l'environnement dans des initiatives éducatives plus larges, favorisant la durabilité et la résilience.
- Adaptation des projets pour relever les défis environnementaux et renforcer la résilience des communautés afin d'atténuer les risques futurs.

Inégalités économiques et pauvreté :

- Facteurs socio-économiques influençant l'accès à l'éducation et les possibilités pour les femmes et les filles, en particulier dans les communautés marginalisées.
- Importance de s'attaquer à la pauvreté et à l'autonomisation économique dans le cadre des efforts globaux de développement et de consolidation de la paix.

Thème : Apprentissage et pratiques pédagogiques efficaces

Catégorie : (le cas échéant) Pratiques pédagogiques mises en évidence ou recommandées

Pédagogie sensible au genre :

- Mettre l'accent sur la création de matériel éducatif sensible au genre, comme des manuels et des ressources.
- Former les enseignants à une pédagogie sensible au genre afin de modéliser l'égalité entre les genres en classe.
- Intégrer des histoires de filles et de garçons dans le matériel éducatif pour briser les stéréotypes de genre.
- Promouvoir l'égalité entre les genres dans les salles de classe.

Une éducation sexuelle complète :

- Élaboration et diffusion de ressources éducatives sur la santé sexuelle des adolescents.
- Offrir une formation aux enseignants sur les droits en matière de santé sexuelle et reproductive.
- Lutter contre la violence fondée sur le genre au moyen de programmes d'éducation et de sensibilisation sexuelles.

Renforcement des capacités des enseignants :

- Offrir une formation approfondie aux enseignants sur la pédagogie tenant compte de la dimension de genre.
- Aider les étudiantes en enseignement issues de milieux défavorisés à obtenir des qualifications.
- Mettre l'accent sur le renforcement des capacités à long terme des enseignants pour promouvoir la qualité et la durabilité de l'éducation.

Collaboration et partenariats :

- Collaborer avec les intervenants locaux, y compris les représentants du gouvernement, les premières dames et les communautés confessionnelles, pour mettre en œuvre des initiatives éducatives.
- Établir des partenariats avec des établissements d'enseignement, comme l'Université Columbia, pour élaborer du matériel et des ressources pédagogiques.
- Participer à des projets de recherche pour évaluer l'impact des interventions éducatives et éclairer les initiatives futures.

Normes de genre et autonomisation des filles :

- Fournir aux filles l'éducation et les outils pour se défendre (par exemple, HERO in ME) lorsqu'elles sont confrontées à la violence sexuelle et sexiste à l'école.
- Séances qui intègrent une approche de l'éducation et de l'apprentissage fondée sur les droits.

Thème : Suivi et évaluation des interventions financées par Charlevoix

Catégorie : Méthodes et outils de suivi et d'évaluation des projets

Observations en classe : Participer à la réalisation d'observations en classe pour évaluer la mise en œuvre d'une pédagogie sensible au genre et pour surveiller les pratiques des enseignants en matière d'égalité et d'inclusion des genres. Cette méthode a permis l'observation directe des méthodes d'enseignement et des interactions dans l'environnement de la classe.

Examen du matériel pédagogique en fonction du genre : Un processus d'examen du genre a été utilisé pour évaluer et assurer l'inclusivité du matériel pédagogique, comme les livres et les ressources élaborés pour les projets. Il s'agissait d'examiner le contenu pour s'assurer qu'il représentait les deux genres également et abordait les questions liées au genre de manière appropriée.

Formation et ateliers : Les enseignants ont reçu une formation et des ateliers approfondis sur la pédagogie tenant compte du genre, la violence fondée sur le genre et la santé sexuelle et reproductive. Ces séances de formation visaient à renforcer la capacité des enseignants à intégrer les principes d'égalité entre les genres dans leurs pratiques d'enseignement et à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif.

Projets de recherche : Menés pour évaluer l'impact des initiatives et des interventions mises en œuvre dans le cadre des projets. Ces efforts de recherche ont consisté à évaluer l'efficacité des interventions dans l'atteinte de leurs objectifs et à cerner les domaines à améliorer.

Enquêtes et évaluations : Des enquêtes et des évaluations ont été utilisées pour recueillir des données sur divers aspects des projets, y compris les changements dans les connaissances, les attitudes et le comportement des élèves et des enseignants. Ces outils ont fourni des données quantitatives qui ont pu être analysées pour mesurer les résultats et l'impact des projets.

Mécanismes de rétroaction concertée : Les projets ont mis l'accent sur la collaboration et les mécanismes de rétroaction faisant intervenir des intervenants comme les enseignants, les élèves et les membres de la collectivité. Ces mécanismes ont facilité la communication et le dialogue continu pour recueillir des commentaires, cerner les défis et apporter des ajustements à la mise en œuvre des projets au besoin.

Thème : Suivi et évaluation des interventions financées par Charlevoix

Catégorie : Stratégies de réponse aux changements dans les contextes de fragilité, de crise ou de conflit

Capacité d'adaptation et flexibilité : Les projets ont souligné l'importance de la réactivité et de l'adaptabilité à l'évolution de la situation sur le terrain, en particulier dans les zones touchées par la crise.

Engagement et cohérence à long terme : Reconnaissance de la nécessité d'un engagement et d'une cohérence à long terme pour faire face à la transformation de l'éducation, en particulier dans les régions touchées par la crise.

Renforcement des capacités locales : Un appel a été lancé en faveur de mécanismes de financement qui soutiennent la localisation et permettent aux petites ONG de répondre efficacement aux besoins locaux. Il s'agit de mobiliser les partenaires et les communautés locales, ainsi que d'investir dans le renforcement des capacités des éducateurs et des institutions locaux.

Engagement avec le gouvernement et les politiques : Plaidoyer en faveur de changements de politiques et engagement avec les organismes gouvernementaux pour soutenir les initiatives éducatives durables, en veillant à ce que les projets s'alignent sur les priorités et les politiques nationales.

Annexe 6 : Résumé des questions de recherche sur l'analyse des documents de projet de Charlevoix

Résumé des questions de recherche sur l'analyse des documents de projet de Charlevoix

Thème : Quelles sont les approches et les hypothèses théoriques?

Catégorie : Cadres théoriques guidant leur projet

Théorie de l'apprentissage social : Implicite dans les projets visant à réduire les obstacles à l'éducation, tels que la violence sexiste et les facteurs socio-économiques, en fournissant des compétences et un soutien aux enseignants et aux communautés.

Théorie féministe : De nombreux projets abordent explicitement les inégalités entre les genres et visent à autonomiser les filles et les femmes par l'éducation, en remettant en question les normes socioculturelles et les obstacles systémiques.

Théorie des systèmes : Les projets ciblant différents niveaux du système éducatif, depuis les interventions en classe jusqu'à la planification et la coordination des politiques, reflètent une approche systémique de la lutte contre les disparités entre les genres dans l'éducation.

Approche fondée sur les droits de la personne : Plusieurs projets inscrivent leurs interventions dans un cadre de défense des droits de la personne visant à garantir le droit à une éducation sûre, inclusive et de qualité pour tous, en mettant particulièrement l'accent sur les groupes marginalisés comme les filles, les adolescents et les personnes qui vivent avec un handicap.

Approche transformatrice sur le plan du genre : Soulignées dans les projets visant à remettre en question et à transformer les normes et les stéréotypes de genre, ces approches visent à créer des environnements éducatifs plus inclusifs et plus équitables.

Modèles d'engagement communautaire : Les projets mobilisent divers intervenants, y compris les collectivités, les familles, les enseignants et les autorités locales, ce qui reflète une approche communautaire pour éliminer les obstacles à l'éducation et promouvoir l'égalité entre les genres.

Théorie du changement et modèle logique : Utilisés dans la planification et l'évaluation des projets, ces cadres ont fourni une approche structurée pour comprendre les voies par lesquelles les interventions mènent aux résultats souhaités, en incorporant souvent des éléments d'autonomisation, de renforcement des capacités et de changement systémique.

Exemples:

- Adopter une approche à plusieurs niveaux, avec la participation des écoles, des communautés, des familles et des organisations locales, pour éliminer les obstacles socioculturels, économiques et institutionnels à l'éducation (engagement communautaire)
- Identifier les principaux obstacles et tirer parti des points de changement, en se concentrant sur l'augmentation de la fréquentation, l'amélioration des environnements d'apprentissage et l'amélioration de l'environnement propice à l'éducation des filles (théorie du changement)

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Obstacles à l'égalité entre les genres et à une éducation primaire et secondaire de qualité

Normes socioculturelles et rôles de genre : Les normes de genre perpétuent la dynamique du pouvoir qui tolère la violence contre les femmes et les filles. La violence familiale peut être considérée comme acceptable, et les filles sont souvent chargées de tâches ménagères, ce qui limite leur temps d'éducation.

Obstacles à l'éducation des filles : Il s'agit notamment des mariages précoces et forcés, des grossesses précoces, de la violence contre les filles à l'école, de la violence sexiste dans la communauté, des stéréotypes de genre, du manque d'installations sensibles au genre comme les toilettes, de la stigmatisation à l'égard des enfants qui vivent avec un handicap et de la discrimination (xénophobie) à l'égard des filles migrantes.

Problèmes d'inscription et de fréquentation scolaire : Les taux d'abandon scolaire sont plus élevés chez les filles en raison de diverses raisons telles que la grossesse, le mariage avec des membres de groupes armés, les tâches de soins, les contraintes financières, l'absence de certification accréditée et la peur de la stigmatisation. Les filles peuvent également manquer l'école en raison de tâches ménagères, de problèmes de sécurité sur le chemin de l'école et d'attitudes culturelles.

Problèmes de sécurité : Les filles comme les garçons sont exposés à des risques de violence, notamment de châtiments corporels, de brimades, d'attaques de groupes armés et de harcèlement sur le chemin de l'école. Les problèmes de sécurité s'étendent également à l'insuffisance des infrastructures scolaires et des installations sanitaires.

Obstacles économiques : Les contraintes financières, exacerbées par des facteurs tels que la pandémie de COVID-19, conduisent souvent à donner la priorité aux garçons pour l'éducation par rapport aux filles. De nombreux ménages peinent à payer les frais de scolarité, et les enfants, en particulier les filles, peuvent être amenés à contribuer au revenu familial par le travail, y compris des tâches qui peuvent impliquer une exploitation sexuelle.

Normes culturelles et sociétales : Les attitudes conservatrices et les restrictions à la mobilité des femmes et à leur participation à l'éducation et à l'emploi limitent les possibilités pour les filles et les femmes. Les filles peuvent être stigmatisées parce qu'elles vont à l'école et peuvent être soumises à des restrictions imposées par des hommes de leur famille.

Formation et soutien des enseignants : Les enseignants manquent souvent de formation en pédagogie et en soutien psychosocial tenant compte du genre, et il est nécessaire d'améliorer les interactions entre les enseignants et les élèves et de recourir à des méthodes de discipline non punitives.

Conflit et insécurité : Dans les zones touchées par le conflit, l'insécurité perturbe l'éducation, ce qui entraîne des fermetures d'écoles, la migration des enseignants et des risques accrus pour les élèves. Les conflits armés entraînent également des déplacements de populations, ce qui perturbe encore davantage l'accès à l'éducation pour les filles et les garçons.

Exemples :

- Les attitudes culturelles conservatrices et les restrictions à la mobilité des femmes entravent l'accès des filles à l'éducation. Les normes sociétales exigent que les filles endossent les rôles traditionnels d'épouses et de tutrices, limitant leurs opportunités d'éducation formelle et d'emploi. En outre, les obstacles physiques et administratifs, tels que les postes de contrôle et les longs trajets, limitent encore davantage la capacité des filles à aller à l'école, en particulier celles qui vivent avec un handicap.
- Les filles sont confrontées à de multiples obstacles à l'éducation, notamment la violence sexiste, les mariages précoces et l'insécurité. La présence d'acteurs armés accroît les risques auxquels sont confrontés les enfants, ce qui entraîne des fermetures d'écoles et la migration des enseignants. En conséquence, les filles sont plus susceptibles d'abandonner l'école en raison de problèmes de sécurité et de la pression de la famille pour prioriser les tâches ménagères par rapport à l'éducation.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : La façon dont le projet s'attaquera aux obstacles cernés.

Amélioration de la professionnalisation des enseignants : Les projets ont souligné la nécessité d'améliorer la professionnalisation des enseignants pour assurer la qualité de l'éducation, l'équité et l'inclusion. Il s'agissait de promouvoir le bien-être psychosocial, de développer des compétences reflétant les valeurs de l'ONU et de fournir une formation et un soutien aux enseignants, aux conseillers et aux administrateurs.

Renforcement des capacités des principaux responsables : Des efforts ont été faits pour renforcer les capacités des principaux responsables tels que les enseignants, les conseillers, les administrateurs scolaires et les parents à protéger les enfants. Il s'agissait notamment d'améliorer l'environnement protecteur des enfants, de sensibiliser aux préoccupations relatives aux droits de l'enfant et de travailler avec les structures existantes pour soutenir la protection de l'enfance.

Ateliers de la communauté de pratique (CdP) : Les projets ont organisé des ateliers/réunions de la CdP au niveau des grappes afin de recueillir des commentaires et des contributions au niveau local, en veillant à répondre aux besoins locaux. Ces ateliers ont permis de réunir des intervenants, des mentors et des superviseurs pour discuter des stratégies et échanger des pratiques exemplaires.

Approche par grappes : Les écoles ont été regroupées en grappes pour faciliter un soutien et une intervention ciblés. Chaque groupe comprenait plusieurs écoles, ce qui a permis des interventions adaptées et des efforts de collaboration pour relever des défis spécifiques.

Distribution de ressources éducatives : Les projets ont distribué des ressources éducatives telles que des radios MP3, des panneaux solaires, des cahiers de travail et des anthologies aux écoles, en particulier dans les régions touchées par des conflits. L'objectif était d'améliorer l'accès au matériel pédagogique et de créer un environnement propice à l'apprentissage.

Éliminer les obstacles liés au genre : Des efforts ont été faits pour réduire les normes de genre néfastes et les obstacles socioéconomiques à l'éducation des filles, y compris celles qui vivent avec un handicap. Il s'agissait notamment de promouvoir des services éducatifs inclusifs, équitables, sûrs et résilients et d'offrir des possibilités de formation professionnelle.

Renforcer les partenariats : Des partenariats solides ont été noués avec les ministères, les autorités locales et les intervenants communautaires afin d'assurer l'efficacité et la durabilité des projets. La collaboration avec des intervenants influents au niveau local a été mise en avant pour faire progresser le système d'éducation.

Approche transformatrice sur le plan du genre : Les projets ont utilisé une approche transformatrice sur le plan du genre et des droits de la personne pour s'attaquer aux causes profondes de l'inégalité entre les genres et aux obstacles multidimensionnels à l'éducation. Cela a impliqué le renforcement des capacités, la sensibilisation, l'autonomisation des filles et la mobilisation des communautés pour lutter contre les normes de genre néfastes.

Initiatives novatrices : Des initiatives novatrices, comme des transferts d'argent, des émissions de radio dans les écoles et des projets communautaires, ont été mises en œuvre pour appuyer l'éducation des filles, lutter contre la violence fondée sur le genre et promouvoir l'égalité entre les genres. Ces initiatives visaient à autonomiser les filles, à améliorer leur accès à l'éducation et à créer des environnements favorables.

Suivi et évaluation : Des cadres robustes de suivi et d'évaluation ont été élaborés pour mesurer les progrès, attribuer les changements aux interventions du projet et éclairer la programmation future. Des études de base, des questions de recherche et des cadres de mesure du rendement ont été utilisés pour suivre les résultats et assurer l'efficacité du projet.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Types d'interventions mises en œuvre

Programmes éducatifs et soutien :

- Offrir des séances d'apprentissage des compétences de vie, des programmes de mentorat et de la formation en leadership pour doter les adolescentes et les jeunes femmes de connaissances et de compétences essentielles.
- Mettre en œuvre des programmes de mentorat en ligne pour entrer en contact avec des mentors de la diaspora.
- Fournir une éducation de rattrapage, des bourses et des cours supplémentaires pour soutenir l'éducation des filles.
- Aider les écoles à élaborer des plans tenant compte de l'égalité entre les genres et à fournir une formation aux enseignants pour créer des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs.
- Distribuer du matériel éducatif, des lampes à énergie solaire et une aide en nature pour surmonter les obstacles à l'éducation.
- Animation de séances d'apprentissage et de sensibilisation fondées sur les technologies de l'information et des communications pour sensibiliser les parents et les membres de la communauté.

Initiatives en matière d'égalité entre les genres et d'inclusion sociale :

- Mener des campagnes multimédias tenant compte des questions de genre et faciliter les dialogues communautaires pour lutter contre les normes de genre néfastes et promouvoir l'éducation des filles.
- Soutenir les groupes de discussion ségrégués selon le genre et mobiliser les champions masculins pour défendre les droits des filles.
- Intégrer les concepts d'égalité entre les genres dans les programmes de formation et promouvoir la participation des filles aux processus décisionnels.
- Mettre en œuvre des mécanismes souples de financement d'intervention pour mettre à l'essai des solutions qui éliminent les obstacles à l'éducation des filles, en faisant participer les dirigeants communautaires et religieux.
- Renforcer les services psychosociaux sensibles au genre et fournir un soutien aux aidants pour réduire les obstacles à l'éducation.

Renforcement des capacités et formation :

- Offrir aux enseignants des cours de perfectionnement professionnel fondés sur des données probantes et des séances de formation pour les adultes afin de renforcer leur capacité à protéger les enfants et à promouvoir l'éducation.
- Organiser des consultations communautaires, des GD et des EIC pour recueillir des renseignements et faire participer les intervenants à la planification du projet.
- Organiser des formations sur la prévention de la violence basée sur le genre, la réponse aux traumatismes et les mécanismes de signalement pour les parties prenantes de l'éducation.

Améliorations environnementales et infrastructurelles :

- Promouvoir les pratiques environnementales et améliorer les infrastructures scolaires pour créer des environnements d'apprentissage sûrs et propices.
- Soutenir des modalités d'éducation alternatives, telles que des programmes radiophoniques et des programmes d'apprentissage accéléré, afin d'assurer la continuité de l'éducation dans les zones touchées par les conflits.
- Organiser des visites d'exposition et des formations de sensibilisation pour promouvoir l'égalité entre les genres et l'autonomisation économique.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Partenariats impliqués dans le projet

L'EUMC (Entraide universitaire mondiale du Canada) et la **Fondation Aga Khan Canada**: Initiative conjointe au Soudan du Sud, en Ouganda et en Syrie.

Windle International Uganda et **Windle Trust International** au Soudan du Sud, ainsi que **Charlie Goldsmith Associates** et **l'Église épiscopale du Soudan du Sud**.

Société syrienne pour le développement social (SSSD) : partenaire local de mise en œuvre en Syrie.

Association of Language and Literacy Educators (TALLE) et **Faculté d'éducation de l'Université McGill**.

TGEP : Partenaires de la pédagogie sensible au genre.

Ministères : Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire (MoPSE), ministère de l'Enseignement supérieur et supérieur, ministère des Affaires féminines, Développement communautaire des petites et moyennes entreprises (MoWACSMED), ministère de la Jeunesse, des Sports, des Arts et des Loisirs (MYSAR), Département du développement social.

Organisations locales : Diverses organisations locales impliquées dans des municipalités spécifiques.
Association malienne pour la survie au Sahel (AMSS), Association Subaahi Gumo (ASG), Association Éveil « waalde Pinal » et Association malienne pour la solidarité et le développement (AMSODE) , ainsi que l'assistance technique de Charlie Goldsmith Associates (CGA) .
Académies d'enseignement (AE), centres d'animation pédagogique (CAP), comités de gestion scolaire (CGS), et associations de mères d'élèves (AME) .
Dirigeants communautaires et religieux dans les municipalités et les autorités locales ciblées.
War Child et Caritas Développement .
Système des Nations Unies : FNUAP, UNICEF, MONUSCO.
ONG internationales : IRD, War Child, Oxfam.
ONG nationales : UIA, structures étatiques comme DIVAS.
Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) .
Conseiller socio-économique du gouverneur de la province de Ruyigi et d'autres responsables provinciaux.
Parties prenantes locales : représentants de diverses organisations et comités.
Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) et Comité international de secours (CIS) : opérant dans les camps de réfugiés.
Plan International, Conseil danois pour les réfugiés, et Help Age International .
Organisations gouvernementales : Windle International Kenya (WIK) et Danish Refugee Council (DRC).
Plan International Canada, Plan International Burkina Faso, Stromme Foundation Norway, et Stromme Foundation Burkina Faso .
Écoles locales et diverses structures de gestion.
Organismes gouvernementaux : Ministère fédéral de l'éducation, de la Culture et de l'Enseignement supérieur de la Somalie, ministère de l'Éducation et des Sciences du Somaliland, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Puntland, ministère d'État de l'Éducation du Jubaland.

Représentants de l'ambassade du Canada.
Les enfants, les enseignants, le personnel et les membres des associations parents-enseignants (APT) / comités de gestion scolaire (CGS).
Fédération luthérienne mondiale Jérusalem (FMT Jérusalem), CLWR, et FMT-VTP.
Ministère de l'Éducation générale et de l'Instruction (MoGEI) et ministère de la Santé (MOH).
Croix-Rouge néerlandaise.
Vision mondiale Canada et Aide à l'enfance Canada.
Thème : Interventions et partenariats (triple lien)
Catégorie : Comment la communauté est impliquée dans le projet
Participation aux consultations : Des membres de la communauté, y compris ses adultes et des adolescents des deux genres, ont participé aux consultations avec divers intervenants, dont l'UNRWA, des enseignants, des conseillers, des superviseurs, des directeurs d'école et des responsables de l'éducation.
Formation et renforcement des capacités : Les membres de la communauté, notamment les enseignants, les comités de gestion des écoles, les enseignants chargés de l'orientation et du conseil et les comités de protection de l'enfance, ont suivi des séances de formation et de renforcement des capacités afin de renforcer leur rôle dans la promotion de l'éducation, la lutte contre la violence sexiste et le soutien aux élèves vulnérables.
Participation à la prise de décisions : Les parents, les dirigeants communautaires et les chefs religieux ont participé aux processus décisionnels liés aux initiatives éducatives, y compris la formation de comités de gestion des écoles, la défense de l'éducation des filles et la promotion de la masculinité positive.
Mobilisation et sensibilisation de la communauté : Des membres de la communauté, y compris des enseignants, des entraîneurs, des parents et des soignants, ont participé à des activités de mobilisation et de sensibilisation de la communauté sur divers sujets tels que la protection de l'enfance, les droits en matière de santé sexuelle et reproductive (DSGS) et l'égalité entre les genres.
Soutien à la réintégration et à l'accès à l'éducation : Les membres de la communauté, y compris les membres de RECOPE, ont soutenu la réintégration des enfants dans les systèmes éducatifs formels ou informels et ont facilité l'accès à l'éducation pour les groupes marginalisés, y compris les élèves déscolarisés ou abandonnés.

Participation au suivi et à la rétroaction : Les membres de la collectivité, y compris des représentants d'organisations de jeunes, de groupes de femmes et de comités consultatifs, ont participé aux activités de suivi, fourni des commentaires sur la mise en œuvre du projet et suggéré des changements ou des améliorations.

Participation à la conception du projet : Les membres de la communauté, y compris les filles, les jeunes femmes et les bénéficiaires de projets pilotes, ont contribué à la conception d'initiatives éducatives, y compris les pratiques d'hygiène menstruelle, la distribution de serviettes hygiéniques et l'amélioration des installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement dans les écoles.

Thème : Interventions et partenariats (triple lien)

Catégorie : Variations contextuelles pertinentes en matière d'aide humanitaire, de développement et de consolidation de la paix (guerre, grèves, etc.)

Sierra Leone :

- Impact de la COVID-19 sur l'éducation, dont des fermetures d'écoles pendant de nombreux mois.
- Utilisation de la radio comme moyen de diffusion de la programmation éducative pendant les fermetures d'écoles.
- Proposition d'une activité sur les leçons apprises pour examiner les programmes éducatifs mis en œuvre pendant les fermetures liées à la COVID-19.

Mali :

- Des efforts pour stabiliser le pays après le conflit grâce à des initiatives telles que l'Accord de paix d'Alger et le programme PRODEC II.
- Les défis en matière d'éducation dus aux conflits et à la COVID-19, notamment la fermeture des écoles et les perturbations de l'apprentissage.
- Intensification des opérations militaires contre les groupes armés qui entravent l'accès aux zones de projet et aux activités humanitaires.

Colombie :

- Défis dans le système éducatif, y compris les écoles surpeuplées et les déficits budgétaires affectant le recrutement des enseignants.
- Instabilité politique, y compris l'élection d'un président de gauche, et difficultés à signer des accords de coopération pour l'éducation des filles.
- Impact du phénomène de la Niña provoquant des inondations et des dommages aux écoles dans différentes régions.

Nigéria :

- Destruction systématique de l'éducation par les insurgés de Boko Haram, entraînant la fermeture d'écoles et entravant l'accès à l'éducation.
- Le fait de cibler les filles lors d'attaques, entraînant des enlèvements et des restrictions de leur éducation et de leur liberté de mouvement.
- Les agences humanitaires s'efforcent d'améliorer l'accès à l'éducation, mais des difficultés demeurent en raison de déficits de financement et de l'insécurité persistante.

Tanzanie :

- L'accueil d'un grand nombre de réfugiés burundais, avec des restrictions sur leurs déplacements et leur emploi.
- Dépendance à l'égard de l'aide humanitaire et des ONG pour les besoins de base dans les camps de réfugiés.
- Difficultés rencontrées par les réfugiés pour accéder à l'éducation formelle et générer des revenus en raison des restrictions et des opportunités limitées.

Thème : Apprentissage et pratiques pédagogiques efficaces

Catégorie : (le cas échéant) Pratiques pédagogiques mises en évidence ou recommandées

Outil d'observation en classe :

- Utilisé pour évaluer la compréhension, l'adoption et l'adaptation par les enseignants des méthodes pédagogiques enseignées dans le programme.
- Permet de suivre les progrès et d'orienter les sujets et le soutien futurs de la communauté de pratique.

Encourager la participation égale :

- Les enseignants encouragent activement les garçons et les filles à participer de manière égale aux activités en classe.
- Réussir à créer des environnements de classe inclusifs qui favorisent la participation des filles.

Combinaison de travail individuel et de groupe :

- L'approche pédagogique comprend un mélange de réflexion individuelle et de travail de groupe.
- Les méthodes telles que la narration et la coécriture, bien que moins utilisées, ont des objectifs et des applications spécifiques.

Plan pour l'égalité entre les genres :

- Aborde les obstacles socioculturels et les concepts liés au genre ayant une incidence sur l'éducation des enfants.
- Vise à donner aux filles et aux jeunes femmes les moyens d'apporter des changements positifs à différents niveaux.

Défense de la masculinité constructive :

- Plaide pour la promotion des expressions constructives de la masculinité afin d'atténuer la violence basée sur le genre.
- Cherche à remettre en question les normes patriarcales et à valider l'autorité et les avantages des hommes.

Éducation et formation inclusives :

- Améliore les compétences des enseignants en matière d'éducation inclusive et de droits des enfants grâce à la collaboration avec les écoles de formation professionnelle des enseignants.
- Vise à prévenir les conséquences négatives de la réaffectation du personnel.

Engagement des parties prenantes :

- Implique toutes les parties prenantes et les institutions dans les domaines de l'éducation, de la santé et de l'enfance dans la mise en œuvre et la supervision.
- Fait participer les autorités municipales, les dirigeants locaux et les personnes qui vivent avec un handicap aux activités d'inclusion éducative.

Renforcement des capacités et autonomisation :

- Met en œuvre des initiatives visant à renforcer les capacités des femmes par des activités génératrices de revenus et la formation professionnelle.
- Renforcer la capacité des structures et infrastructures de garde d'enfants à soutenir les personnes touchées par diverses formes de violations.

Modification du programme d'études :

- Adapte les programmes scolaires pour les élèves des zones touchées par des problèmes de sécurité, en utilisant des écoles mobiles pour les communautés déplacées.

Formation en compétences de vie et en entrepreneuriat :

- Améliore la confiance et les compétences des cibles grâce à des espaces sûrs, au développement des compétences de vie et à la formation à l'entrepreneuriat.
- Se concentre sur l'intégration des individus sur le marché du travail et leur fournir les compétences nécessaires en matière d'alphabétisation et de formation professionnelle.

Engagement des instructeurs :

- Encourage les instructeurs des collèges de formation des enseignants à utiliser des méthodes pédagogiques modernes telles que des méthodes de pensée créative et critique.
- Vise à promouvoir l'utilisation de ces pratiques dans les salles de classe des enseignants stagiaires.

Thème : Suivi et évaluation des interventions financées par Charlevoix

Catégorie : Méthodes et outils de suivi et d'évaluation des projets

Enquêtes quantitatives :

- Collecte de données au moyen de tablettes à l'aide d'un logiciel comme Kobo Toolbox pour des enquêtes quantitatives ciblant les participants au projet, les parents et les soignants.
- Les sondages visent à recueillir de l'information sur les principaux indicateurs de projet et les résultats précisés dans le cadre de mesure du rendement (CMR).

Collecte de données qualitatives :

- Entrevues avec des informateurs clés (EIC) et discussions de groupe (DG) menées auprès d'intervenants ciblés afin de recueillir des perspectives et des idées qualitatives sur la pertinence, l'efficacité, l'impact et la durabilité du projet.
- Examens approfondis de la documentation disponible, y compris des documents de projet et des sources externes, pour compléter la collecte de données qualitatives.

Approche mixte :

- Une approche méthodologique à la fois quantitative et qualitative est utilisée pour évaluer le projet, garantissant à la fois la profondeur et l'étendue de l'analyse des données.
- Les méthodes quantitatives comprennent les enquêtes auprès des ménages, tandis que les méthodes qualitatives comprennent les groupes de discussion et les entrevues semi-structurées avec les principaux intervenants du projet.

Cadre de mesure du rendement :

- Utilisation du CMR pour préciser les indicateurs et les résultats des projets, par rapport auxquels les progrès et les réalisations sont mesurés.
- Le CMR sert de guide pour le suivi et l'évaluation de l'avancement du projet vers les résultats prévus.

Triangulation des données :

- Triangulation des données provenant de diverses sources, y compris des enquêtes, des entrevues et des groupes de discussion, afin de renforcer la fiabilité des résultats des évaluations et d'améliorer l'analyse des données.

Données sur la participation communautaire et scolaire :

- Participation de mobilisateurs communautaires pour recueillir des mises à jour en temps réel sur les inscriptions, la fréquentation, les taux de transition et les perceptions concernant les indicateurs de qualité et de sécurité à l'aide de la technologie mobile.
- Collecte de données géospatiales sur des écoles formelles et non formelles ciblées afin de suivre les activités et les résultats du projet.

Méthodes d'échantillonnage et de recensement :

- Combinaison de méthodes d'échantillonnage et de recensement pour recueillir des données à divers niveaux, y compris les collectivités, les écoles et les administrations locales.
- Des sondages par échantillonnage ont été menés pour recueillir divers points de vue et données démographiques, y compris des enfants, des adolescents, des parents, des enseignants et des intervenants communautaires.

Collecte de données électroniques :

- Utilisation de tablettes et de logiciels de collecte de données électroniques comme Kobo Toolbox pour une saisie efficace et précise des données pendant les enquêtes et les évaluations.

Processus d'autorisation et de consentement :

- Avant de mener les entrevues, des processus d'autorisation éclairés sont lancés, les parents et les tuteurs donnant leur consentement au nom de leurs adolescents participants.

Thème : Suivi et évaluation des interventions financées par Charlevoix

Catégorie : Stratégies de réponse aux changements dans les contextes fragiles, de crise ou de conflit

Services de soutien psychosocial : Fournir un accès à des services et des ressources de soutien psychosocial pour aider les personnes à faire face aux défis et aux traumatismes, en particulier en réponse à la pandémie de COVID-19.

Amplification des programmes existants : Accroître la diffusion et l'utilisation des trousseaux éducatifs existants pour aider à préparer les parents, les enseignants, les chefs d'établissement et les apprenants au retour à l'école après des fermetures prolongées.

Utilisation de la programmation radiophonique : Utiliser la programmation radiophonique pour appuyer l'éducation en temps de crise, comme la suspension des activités parascolaires, afin d'offrir des possibilités d'apprentissage et un soutien supplémentaires.

Bourses d'études et apprentissage à distance : Offrir des bourses d'études et un soutien à l'apprentissage à distance pour assurer une éducation continue aux populations vulnérables, malgré les perturbations causées par des crises comme la COVID-19.

Analyse comparative et consultations : Mener des analyses et des consultations pour comprendre les obstacles et les questions liés à l'accès à l'éducation, à la dynamique entre les genres et aux relations de pouvoir dans les régions touchées par la crise.

Mobilisation et engagement communautaires : Mobiliser les dirigeants communautaires, les chefs religieux, les défenseurs des droits des femmes et les comités d'éducation communautaire pour accroître la prise en charge et le soutien locaux de l'éducation, en particulier pour les groupes marginalisés comme les filles et les enfants déplacés.

Interventions souples et adaptatives : Concevoir des interventions souples, adaptatives et réactives aux tendances et aux risques émergents dans les contextes touchés par les crises, avec des plans d'urgence pour atténuer les impacts négatifs.

Apprentissage en ligne et formation des enseignants : Mettre en œuvre des cours d'apprentissage en ligne pour les enseignants et fournir une formation sur la discipline constructive, la pédagogie sensible au genre et la gestion des questions d'hygiène des enfants, en particulier en rapport avec la menstruation.

Développement de l'infrastructure et fourniture de ressources : Aider les écoles à améliorer l'infrastructure, assurer la disponibilité des ressources éducatives et répondre aux besoins spécifiques des populations vulnérables, y compris les femmes.

Initiatives parascolaires : Mettre en place des initiatives parascolaires ciblant les adolescents et les enfants afin de promouvoir l'égalité entre les genres, l'autonomisation des individus et l'exercice de leurs droits.

Examen approfondi et collaboration : Mener des examens approfondis sur les causes profondes de problèmes tels que les grèves des enseignants, l'utilisation de la force physique par les éducateurs et les obstacles à l'éducation, et collaborer avec les intervenants pour répondre aux préoccupations et trouver des solutions.

Plaidoyer et sensibilisation : Plaider en faveur d'une compréhension parentale de l'importance de l'éducation, renforcer la sensibilisation à la gestion de l'hygiène menstruelle et promouvoir l'importance de l'éducation pour l'avenir et le bien-être de tous les enfants.

Thème : Autres

Catégorie : Remarques générales ou informations qui ne correspondent pas aux catégories spécifiées

Recommandations pour l'amélioration du projet :

- Donner la priorité à l'engagement des parties prenantes, à la planification de la durabilité, au ciblage des hommes pour un soutien accru à l'éducation des filles et à la mise en œuvre de stratégies de communication sur le changement de comportement.
- Redéfinir les objectifs des projets en fonction des informations de base et réfléchir aux points forts du programme afin de modifier et d'étendre les activités pour atteindre plus efficacement les bénéficiaires.
- Mettre en œuvre des pratiques éducatives inclusives, améliorer la gestion de l'hygiène menstruelle et promouvoir des infrastructures sûres et sensibles au genre.
- Mobiliser les dirigeants locaux, intégrer les initiatives en faveur de l'égalité entre les genres et fournir des ressources éducatives pour soutenir la poursuite de la scolarisation, en particulier pour les filles et les personnes qui vivent avec un handicap.

Dynamique des ménages et de l'éducation :

- Les aidants, en particulier les hommes, jouent un rôle crucial en décidant de la participation des filles à l'éducation.
- L'instabilité financière affecte les ménages, et les femmes qui s'occupent des enfants ont généralement des niveaux d'éducation inférieurs.
- Les adolescentes sont généralement conscientes de leurs droits, mais la sensibilisation des garçons varie, ce qui a un impact sur l'environnement scolaire.



Une école primaire dans le nord de l'Ouganda. **CRÉDIT** : Rich Townsend / Fondation Aga Khan Canada

L'Initiative pour l'éducation des adolescentes en situation de crise (AGENCI) s'est concentrée sur l'autonomisation des adolescentes et des jeunes femmes qui poursuivent leurs études dans les régions du Sud-Soudan, de la Syrie et de l'Ouganda touchées par une crise. Ce rapport a été financé par l'AGENCI.

PARTENAIRES MONDIAUX

En collaboration avec les gouvernements et les communautés locales, et :



SOUTIEN FINANCIER

Le projet AGENCI de 17,97 M\$ a été entrepris de 2019 à 2024 avec le soutien financier de :

