



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



LUTTE CONTRE **LA VIOLENCE** DE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE

ORIENTATIONS MONDIALES

**LUTTE
CONTRE
LA VIOLENCE
DE GENRE
EN MILIEU
SCOLAIRE**

Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
et ONU Femmes, 220 East 42nd St, New York, NY10017, États-Unis d'Amérique

© UNESCO et ONU Femmes, 2017

UNESCO ISBN 978-92-3-200114-6



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-NC-SA 3.0 IGO)

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>).

Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr), du site web de l'UNESCO, du Centre de connaissances virtuel pour mettre fin à la violence contre les femmes et les filles (<http://endvawnow.org>) et du site web d'ONU Femmes. Les utilisateurs sont tenus de respecter les conditions générales d'utilisation.

Titre original : *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*

Publié en 2016 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et ONU Femmes

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou d'ONU Femmes aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue des Nations Unies, y compris ceux de l'UNESCO ou ONU Femmes, ou des États Membres de l'Organisation des Nations Unies.

La conception graphique de la couverture et de l'intérieur de la publication comprend des icônes modifiées à partir de <https://thenounproject.com> disponibles sous <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/us/> aux adresses suivantes :

<https://thenounproject.com/search/?q=school&i=23692>
<https://thenounproject.com/search/?q=school+bag&i=41282>
<https://thenounproject.com/search/?q=world&i=415753>
<https://thenounproject.com/search/?q=law&i=428934>
<https://thenounproject.com/search/?q=school+bag&i=41282>
<https://thenounproject.com/search/?q=workstation&i=108261>
<https://thenounproject.com/search/?q=handshake&i=398961>
<https://thenounproject.com/search/?q=book&i=137857>
<https://thenounproject.com/search/?q=book&i=24396>
<https://thenounproject.com/search/?q=boy+and+girl&i=582374>

Conception graphique : Aurélia Mazoyer

Impression : UNESCO

Imprimé en France

AVANT-PROPOS

Elles s'appellent Fatmata, Ana Lucià, Samreen et Gulnur. Ce ne sont que quatre enfants parmi les dizaines qui ont témoigné dans des études réalisées aux quatre coins du monde au sujet de la maltraitance, du harcèlement, de la violence psychologique et du harcèlement sexuel subis à l'école. Et ce ne sont que quatre enfants parmi les 246 millions qui sont victimes chaque année d'une forme ou une autre de violence liée au genre à l'école et dans ses environs. Pour ces enfants, l'école n'est pas le lieu sûr qu'elle devrait être.

Certains de ces enfants, en particulier des filles, sont victimes de harcèlement verbal ou physique, tandis que d'autres subissent des châtiments corporels ou des abus sexuels. Certains sont confrontés à cette violence en classe, tandis que d'autres le sont dans la cour ou sur le chemin de l'école.

Toutefois, il existe une constante : la violence liée au genre en milieu scolaire (VGMS) est un phénomène mondial. Si elle est plus présente dans les pays touchés par un conflit, elle ne connaît généralement pas de frontières géographiques, culturelles, sociales, économiques ou ethniques.

Ses effets sur les jeunes y compris les enfants sont considérables. Au-delà de la souffrance imperceptible et des conséquences sur la santé, la violence entraîne de l'anxiété, une faible estime de soi, la dépression, et elle a des répercussions négatives sur la performance scolaire et les résultats éducatifs à long terme.

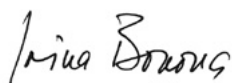
Tant que la VGMS ne sera pas éliminée à l'intérieur et à l'extérieur des écoles du monde entier, nombre de défis ambitieux fixés par la communauté internationale dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD) – fournir des environnements d'apprentissage sûrs et favorables, mettre un terme à la violence exercée à l'encontre des enfants dans tous les contextes, parvenir à l'égalité des sexes et à éliminer la violence à l'encontre des femmes et des filles – ne seront pas atteints.

C'est dans ce contexte qu'interviennent les Directives mondiales sur la lutte contre la violence liée au genre en milieu scolaire. Résultat de l'expertise et du leadership combinés de l'UNESCO, d'ONU Femmes et d'autres partenaires, ces Directives amélioreront nos chances d'aider les pays à mettre un terme à ce problème mondial.

Les Directives mondiales fournissent des informations essentielles aux gouvernements, aux responsables de l'élaboration des politiques, aux enseignants, aux praticiens et aux membres de la société civile qui souhaitent prendre des mesures concrètes contre la VGMS. Elles présentent des approches, des méthodologies, des outils et des ressources qui ont obtenu des résultats positifs en matière de prévention et de gestion de la VGMS. Nous sommes convaincus qu'elles contribueront à promouvoir davantage la production de connaissances, de données et de normes pour lutter contre ce problème généralisé. Maintenant que nous disposons des Directives mondiales, le temps est venu pour chacun d'entre nous de veiller à ce que la VGMS ne demeure pas un obstacle à la réalisation des ODD.

Il est de notre devoir de fournir à tous une éducation de qualité inclusive et équitable, qui n'est pas entravée par le harcèlement, la violence ou les abus. L'UNESCO et ONU Femmes invitent la communauté internationale à affirmer cet important message et à aider à garantir qu'aucun enfant, aucun jeune, n'est privé de son droit fondamental à l'éducation à cause de la VGMS.

Signé :



Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO



Phumzile Mlambo-Ngcuka
Secrétaire générale adjointe de l'ONU,
Directrice exécutive d'ONU Femmes

REMERCIEMENTS

Ces Orientations mondiales en matière de lutte contre la violence de genre en milieu scolaire est le fruit d'un effort de collaboration, rendu possible grâce au soutien et aux conseils de nombreuses personnes et organisations. Elles ont été rédigées conformément aux recommandations du Groupe de travail mondial sur la violence liée au genre en milieu scolaire.

Les principaux auteurs, le Dr Erika McAslan Fraser et Khadijah Fancy, toutes deux membres de l'organisation Social Development Direct, ont bénéficié du soutien de Harri Lee, Jenny Holden et Anna Parke pour leur travail de recherche.

L'élaboration et la production de ce guide ont été coordonnées par Joanna Herat (UNESCO) et Dina Deligiorgis (ONU Femmes). Nos remerciements aux collègues de la Division pour l'Inclusion, la Paix et le Développement Durable, sous la direction Mme Soo-Hyang Choi, Directrice, pour leurs révisions et contributions : Jenelle Babb, Chris Castle, Mary Guinn Delaney, Xavier Hospital, Patricia Machawira, Scott Pulizzi, Justine Sass, Marina Todesco et Tigran Yepoyan. Merci également à l'équipe de l'ONU Femmes pour l'Élimination de Violences contre les Femmes, sous la direction de la Directrice des Politiques, Mme Purna Sen, particulièrement à Kalliopi Mingeirou et Philippe Lust-Bianchi pour la relecture du texte, leurs contributions et leur appui au projet.

Nous souhaitons remercier tout particulièrement les collaborateurs suivants pour le temps précieux qu'ils ont consacré à la relecture et à la formulation de commentaires sur les projets, pour l'énergie qu'ils ont déployée et l'engagement dont ils ont fait preuve. Victorine Djitrinou (ActionAid), Jenny Hobbs (Concern Worldwide), Madeleine Kennedy Macfoy (Éducation internationale), Elisabeth Hoffman (Genre en Action), Dorothea Coppard (GIZ), Randi Gramshaug (NORAD), Sarah Hendriks et Alexander Munive (Plan International), Emily Echessa (Save the Children), Jenny Parkes et Freya Johnson Ross (Institute of Education, Université de Londres), Leyla Sharafi et Borghild Berge (UNFPA), Nora Fyles et Sujata Bordoloi (UNGEI), Alexandra dos Reis (anciennement UNGEI), Clarice da Silva e Paula, Theresa Kilbane et Changu Mannathoko (UNICEF), Kalliopi Mingeirou et Philippe Lust-Bianchi (ONU Femmes), Julie Hanson Swanson et Katharina Anton-Erxleben (USAID) et Berit Kieselbach (OMS).

TABLE DES MATIÈRES

Listes des figures et des encadrés	7
Acronymes	9
Glossaire	10
Résumé	13
Utilisation du document d'orientation	16
SECTION 1 – COMPRENDRE LA VGMS	19
1.1 INTRODUCTION	20
1.2 CONTEXTE	23
SECTION 2 – CONSEILS PRATIQUES POUR UNE RÉPONSE HOLISTIQUE À LA VGMS	35
Stratégies directrices pour une action nationale relative à la VGMS	36
2.1 LEADERSHIP : LOIS, POLITIQUES ET RÉFORMES DE L'ÉDUCATION	38
Lois et politiques	39
Systèmes de protection de l'enfance	44
Examen et réforme de l'ensemble du système	46
2.2 POUR DES ÉCOLES DANS UN ENVIRONNEMENT SÛR ET FAVORABLE	51
Écoles sûres et accueillantes	52
Organes directeurs et gestion scolaire	56
Codes de conduite	57
2.3 PRÉVENTION : PROGRAMME SCOLAIRE, ENSEIGNEMENT ET FORMATION	61
Approches dans la prévention de la violence et la promotion de l'égalité des genres dans les programmes scolaires	62
Pédagogie et formation des enseignants	66
Espaces sûrs et activités parascolaires	70
2.4 RÉPONSES : À L'ÉCOLE ET AUTOUR	75
Mécanismes de signalement	76
Conseils et soutien	78
Structures d'orientation	81

2.5	PARTENARIATS : COLLABORATION AVEC, ET ENGAGEMENT DES PRINCIPALES PARTIES PRENANTES	85
	Coordination et collaboration avec d'autres secteurs	86
	Partenariats avec des syndicats d'enseignants	88
	Mobilisation des communautés	89
	Engagement des familles	93
	Participation et leadership des jeunes	95
2.6	PREUVES : SUIVI ET ÉVALUATION DE LA VGMS	97
	Cadres de suivi et d'évaluation de la VGMS	98
	Indicateurs de suivi des progrès	99
	Collecte de données et suivi à l'échelle du système (SIGE)	100
	Analyse de la situation/évaluation des besoins (recherches formatives)	102
	Évaluation de l'impact et des processus	104
	Considérations relatives à l'éthique, à la sécurité et à la méthodologie	107
	ANNEXES	111
	Annexe I : Accords et engagements politiques régionaux sur les enfants et la violence	112
	Annexe II : Liste de vérifications relative à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un cadre de S&E pour la lutte contre la VGMS	113
	Annexe III : Critères éventuels ou « normes relatives aux indicateurs » à prendre en compte lors de l'élaboration et de la sélection d'indicateurs en matière de VGMS	116
	Bibliographie	118

LISTES DES FIGURES ET DES ENCADRÉS

FIGURES

- | | |
|--|--|
| Figure 1 : Les différentes formes de VGMS | Figure 8 : Théorie du changement de la VGMS |
| Figure 2 : Lieux où la VGMS est perpétrée | Figure 9 : Schéma démontrant que les espaces de l'école sont corrélés au genre au Viet Nam |
| Figure 3 : Kazakhstan : des enfants s'expriment sur la violence à l'école | Figure 10 : Exemple de voies officielles et non officielles d'orientation identifiées dans une étude sur la VGMS au Libéria |
| Figure 4 : Facteurs de risque de la VGMS | Figure 11 : Exemple de l'ensemble de partenaires impliqués dans une réponse à la VGMS dirigée par le Secteur de l'éducation |
| Figure 5 : Conséquences de la VGMS | |
| Figure 6 : Six stratégies directrices pour une action nationale relative à la VGMS | |
| Figure 7 : Exemples de cadres politiques et réglementaires sur la VGMS à l'échelle mondiale | |

ENCADRÉS

- | | |
|--|---|
| Encadré 1 : Groupe de travail mondial sur la violence liée au genre en milieu scolaire | Encadré 7 : Difficultés liées au signalement de la VGMS |
| Encadré 2 : Quelques défis concernant la mesure de l'ampleur de la VGMS | Encadré 8 : Recommandations pour et de la part des syndicats d'enseignants pour lutter contre la VGMS |
| Encadré 3 : Chronologie des engagements politiques et des accords internationaux | Encadré 9 : Défis relatifs au processus de S&E dans le cadre des interventions de lutte contre la VGMS |
| Encadré 4 : Lacunes et obstacles dans les cadres politiques nationaux | Encadré 10 : Analyses de la situation |
| Encadré 5 : Principes-clés de l'élaboration d'un cadre politique national de lutte contre la VGMS | Encadré 11 : Synthèse et utilisation des types d'évaluation dans le cadre de la programmation de la lutte contre la VGMS |
| Encadré 6 : Modèle d'école « amie des enfants » de l'UNICEF | Encadré 12 : Consentement éclairé – Principes fondamentaux |

TABLEAUX – MESURES CONCRÈTES

- | | |
|--|--|
| Tableau 1 : Comment mettre en place un cadre juridique relatif à la VGMS ? | Tableau 3 : Comment aborder la VGMS via une réforme et un examen du système éducatif ? |
| Tableau 2 : Comment s'assurer que les systèmes de protection de l'enfance intègrent la VGMS ? | Tableau 4 : Comment assurer la sécurité des espaces physiques à l'école ? Liste de vérification explicative |

Tableau 5 :	Comment utiliser la cartographie participative des sites dangereux et des formes de violence subies à l'école ?	Tableau 11 :	Comment créer des espaces sûrs ?
Tableau 6 :	Que peuvent appliquer la direction et les organes directeurs pour lutter contre la VGMS ?	Tableau 12 :	Comment utiliser les activités parascolaires pour lutter contre la VGMS ?
Tableau 7 :	Comment élaborer et mettre en œuvre un code de conduite pour lutter contre la VGMS ? Liste de vérification explicative	Tableau 13 :	Comment concevoir des mécanismes de signalement de la VGMS ? Principales considérations
Tableau 8 :	Comment appliquer des approches de programmes scolaires pour prévenir la VGMS ? Liste de vérification explicative	Tableau 14 :	Comment conseiller et soutenir les victimes ou anciennes victimes de VGMS ? Liste de vérification explicative
Tableau 9 :	Comment enseigner une masculinité non violente et positive ?	Tableau 15 :	Comment orienter et signaler des cas de VGMS ? Principales considérations
Tableau 10 :	Comment appliquer la discipline positive ?	Tableau 16 :	Que peuvent faire les syndicats d'enseignants pour lutter contre la VGMS ?
		Tableau 17 :	Exemples d'indicateurs de VGMS

LISTE D'EXEMPLES PAR PAYS

p. 45 – Liens entre l'éducation et les systèmes de protection de l'enfance	p. 79 – Stratégies de conseil et de soutien aux victimes/anciennes victimes
p. 49 – Mise en œuvre d'une réforme globale via des actions multi-niveaux	p. 83 – Programme d'orientation, projet de prévention de la VGMS « C-Change » de l'USAID, RDC
p. 57 – Comités de contrôle, projet de prévention de la VGMS « C-Change » de l'USAID, RDC	p. 87 – Coordination de la lutte contre la VGMS avec d'autres secteurs
p. 58 – Élaboration d'un code de conduite en Sierra Leone	p. 88 – En Malaisie, des syndicats d'enseignants conçoivent un plan d'action de lutte contre la VGMS
p. 63 – Programmes ou sujets pertinents dans la prévention de la VGMS	p. 90 – Comment collaborer avec les communautés sur la question de la VGMS ?
p. 65 – Apprentissage et mise en œuvre de compétences d'observateur sûrs : PATHS to Adulthood, Hong Kong	p. 94 – Programme d'éducation parentale « Fast Track », États-Unis
p. 65 – Programmes de cybersécurité, Australie-Méridionale	p. 94 – The Incredible Years, Plusieurs pays
p. 66 – Utilisation du jeu de société traditionnel chinois « Go » pour promouvoir la paix dans les écoles vénézuéliennes	p. 95 – MEJNIN (meyeder jonno nirapad nagorikotta – La citoyenneté en toute sécurité pour les filles), Bangladesh
p. 69 – Doorways III, manuel de formation des enseignants sur la prévention et la réponse à la VGMS, Ghana et Malawi	p. 96 – Campagne Purple My School, région Asie-Pacifique
p. 71 – Clubs de filles en milieu scolaire Stop Violence Against Girls in School (SVAGS), Ghana, Kenya et Mozambique	p. 101 – Utilisation d'une plateforme de collecte de données par téléphonie mobile, EduTrac, Ouganda
p. 72 – Utilisation de l'ensemble d'outils « It's All One » dans les espaces sûrs. Camp de réfugiés de Dadaab, Kenya	p. 103 – Recherches formatives sur la VGMS : « The Abuse spider », Malawi
p. 72 – Clubs de garçons de cricket en milieu scolaire de Parivartan, Inde	p. 104 – Exemple de pays : Étude nationale de la VGMS fondée sur des méthodes mixtes - Liban
p. 77 – Mécanismes de signalement de la VGMS	p. 106 – Évaluation de l'impact de l'approche « Good Schools Toolkit », Ouganda

ACRONYMES

AMGE	Association mondiale des guides et des éclaireuses
CAP	Connaissances, attitudes et pratiques
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
CEDEF	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
DGD	Débat de groupe de discussion
DFID	Département pour le développement international (Department for International Development), Royaume-Uni.
EI	Internationale de l'éducation
EPT	Éducation pour tous
ERC	Essais randomisés contrôlés
ESC	Éducation sexuelle complète
ETII	Équipe de travail inter-institutions
FRESH	Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace
GEC	Girls' Empowerment Club
GEMS	Mouvement pour l'égalité des genres à l'école
ICRW	Centre international de recherche sur les femmes
IRC	Comité international de secours
IST	Infection sexuellement transmissible
LGBTI	Lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres/transsexuels et intersexués
MdE	Ministère de l'Éducation
ODD	Objectif de développement durable
OMS	Organisation mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
RDC	République démocratique du Congo
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
S&E	Suivi et évaluation
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
SWAGAA	Groupe d'action du Swaziland contre les violences
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VACS	Violence Against Children Surveys (enquêtes sur la violence à l'égard des enfants)
VAWG	Violence contre les femmes et les filles
VG	Violence fondée sur le genre
VGMS	Violence de genre en milieu scolaire
VIH/Sida	Virus de l'immunodéficience humaine/Syndrome d'immunodéficience acquise

GLOSSAIRE

Harcèlement/ Intimidation	Comportement répété dans le temps qui consiste à infliger intentionnellement des blessures ou des désagréments par le contact physique, les agressions verbales ou la manipulation psychologique. Les harcèlements/intimidations impliquent un déséquilibre des relations de pouvoir.
Coercition	Action de contraindre quelqu'un par la force ou sous la menace.
Programme scolaire	Le programme scolaire définit les connaissances et les compétences que doivent acquérir les élèves, en fonction de leur âge, ainsi que les fondements, la méthodologie et le pourcentage de réussite.
Cyber-harcèlement	Utilisation des moyens de communication électroniques pour brutaliser une personne, généralement par l'envoi de messages intimidants ou menaçants.
Discrimination	Tout traitement injuste ou distinction arbitraire fondé sur la couleur de peau, le sexe, la religion, la nationalité, l'origine ethnique, l'orientation sexuelle, le handicap, l'âge, la langue, l'origine sociale, entre autres, d'une personne.
Équité	Traitement juste et impartial, y compris le traitement égal ou différentiel visant à corriger les déséquilibres par rapport aux droits, aux avantages, aux obligations ainsi qu'aux opportunités.
Gay	Personne essentiellement attirée par des personnes du même sexe et/ou ayant une relation avec ces personnes. Si ce terme est couramment utilisé pour les hommes, certaines femmes l'emploient également.
Genre	Ce terme fait référence aux opportunités et aux attributs sociaux associés au sexe masculin et au sexe féminin, ainsi qu'aux relations entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, et les femmes et les hommes entre eux. Ces attributs, opportunités et relations sont construits en société et acquis via des processus de socialisation.
Violence fondée sur le genre	Violence donnant lieu ou susceptible de donner lieu à une souffrance ou à une blessure physique, sexuelle ou psychologique, exercée à l'encontre d'une personne en raison de son genre, du rôle attendu de ce genre et/ou des stéréotypes associés à ce genre, ou fondée sur les rapports de force entre les genres.
Manipulation psychologique	Comportement visant à prendre pour cible des enfants et des jeunes gens et à les préparer à des violences et à une exploitation sexuelle. Souvent subtil et difficile à reconnaître.
Harcèlement	Tout comportement indécent et gênant raisonnablement perçu comme offensant ou humiliant pour une autre personne. Le harcèlement peut prendre la forme de mots, de gestes ou d'actions tendant à importuner, effrayer, abuser, dévaloriser, intimider, rabaisser, humilier ou gêner autrui ou instaurant un environnement intimidant, hostile ou blessant.
Violence homophobe	Type de harcèlement fondé sur le genre : sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre présumée (avérée ou non) d'une personne.

Éducation inclusive	Processus visant à renforcer la capacité des systèmes éducatifs à développer des parcours d'apprentissage pour tous les enfants.
Consentement éclairé	Processus visant à obtenir un accord volontaire de participation à des recherches ou à une intervention.
Pédagogie	La pédagogie est la façon dont le contenu est enseigné. Elle implique le recours à plusieurs méthodologies permettant à des enfants différents d'appréhender le contenu éducatif et d'apprendre de façon plus efficace, d'après le postulat que chaque personne apprend différemment.
Discipline positive	La discipline positive est une approche de la discipline des élèves axée sur le renforcement du comportement positif plutôt que sur la seule punition du comportement négatif.
Violence de genre en milieu scolaire	Actes ou menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique perpétrés dans les écoles et leur environnement, résultant de normes et stéréotypes de genre, et imposés par des rapports de force inégaux.
Stéréotype	Idée généralisée ou simplifiée relative à des personnes et fondée sur leur(s) caractéristique(s).
Stigmatisation	Opinion ou jugement porté(e) par des individus ou par la société, ayant une incidence négative sur une personne ou un groupe. La discrimination résulte de la stigmatisation.
Trolling	Fait de provoquer délibérément autrui par un langage incendiaire et un contenu bouleversant, généralement en ligne. Terme souvent synonyme de harcèlement en ligne.
Violence	Tout acte, explicite ou symbolique, responsable de souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, ou susceptible d'en provoquer.
Approche scolaire globale	Les approches scolaires globales impliquent plusieurs parties prenantes au niveau de l'école, ainsi qu'au niveau du gouvernement et de la communauté locale, et ce, dans une série d'activités différentes, dans le but de sécuriser les écoles, de les adapter davantage aux enfants et de favoriser un meilleur environnement d'apprentissage.

RÉSUMÉ

La violence de genre en milieu scolaire (VGMS) est un phénomène qui touche des millions d'enfants, de familles et de communautés. Il concerne l'ensemble des pays dans le monde, ainsi que toutes les cultures, toutes les régions et toutes les économies. La VGMS désigne des actes ou des menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique perpétrés dans les écoles et leur environnement, résultant de normes et stéréotypes de genre, et imposés par des rapports de force inégaux. Dans chaque pays et chaque région du monde où la VGMS a fait l'objet d'études, des incidents ont été signalés mais les données restent limitées en termes de couverture et de portée. Un obstacle de taille qui, ajouté à l'absence de compréhension qui entoure le concept et à la nature sensible des problèmes en question, empêche de formuler une réponse appropriée.

La VGMS enfreint les droits fondamentaux de l'enfant et constitue une forme de discrimination sexiste. Les enfants ont le droit d'être protégés de toutes les formes de violence, y compris à l'école. La VGMS exercée sur un enfant peut avoir des conséquences néfastes sur son bien-être, sa santé physique et psychologique, ainsi que sur son développement cognitif et émotionnel. L'expérience prouve que la VGMS peut également avoir d'importantes conséquences à long terme sur les jeunes qui ont été témoins de cette violence. En grandissant, ils seraient plus susceptibles de reproduire les comportements « appris » et les considérer comme acceptables.

En 2014, un Groupe de travail mondial sur la violence liée au genre en milieu scolaire a été établi sous la direction de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), afin de rassembler un grand nombre de partenaires engagés dans la lutte contre la violence fondée sur le genre (VG) à l'école et dans l'environnement scolaire.

Le groupe a identifié une série d'actions prioritaires pouvant contribuer à modifier la réponse locale, nationale et mondiale à la VGMS. Parmi celles-ci, il a reconnu la nécessité de tirer des leçons et d'établir les bonnes pratiques pour éclairer un ensemble de recommandations stratégiques concernant les efforts supplémentaires à fournir. Sous la direction de l'UNESCO, l'Équipe de travail inter-institutions (ETII) du Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA) sur l'éducation et la santé à l'école et ONU Femmes, en collaboration avec un groupe consultatif de principales parties prenantes du groupe de travail, ce document d'orientations globales a pour vocation de fournir une ressource essentielle sur la VGMS à l'intention des ministères de l'Éducation et des principaux acteurs du secteur de l'Éducation.

La VGMS est un processus complexe et à multiples facettes. Les causes profondes ne résident pas dans une culture, une tradition ou une institution quelconque, mais dans des aspects d'ordre structurel plus vastes, ainsi que dans des normes sociales et des convictions profondément ancrées, ainsi que des comportements et pratiques quotidiennes qui façonnent le genre et l'autorité.

Pour qu'elle soit solide, la réponse à la VGMS nécessite une analyse minutieuse à même de déterminer les points de départ appropriés pour le renforcement de la prévention et de la réponse à ce phénomène dans chaque contexte. Si aucun programme minimum ou élémentaire d'intervention n'est recommandé dans ce document d'orientations, plusieurs domaines stratégiques ont été identifiés d'après les recommandations fondées sur

des rapports-clés tels que *A girl's right to learn without fear* (Greene et al, 2013) de Plan International et *World Report on Violence against Children* (Pinheiro, 2006).

La VGMS doit être intégrée à **des politiques et des plans d'action nationaux** qui reconnaissent le besoin de prévention, de réponses au phénomène afin d'en atténuer l'impact, et d'esprit de responsabilité. L'engagement et l'efficacité des gouvernements nationaux dans leur tâche de direction constituent un point de départ nécessaire pour atteindre ces objectifs. Les gouvernements doivent démontrer leurs compétences en matière de direction, aux niveaux national et local, en élaborant et en appliquant des lois et des politiques sur la VGMS. Ils doivent également renforcer les liens entre l'éducation et les systèmes de protection de l'enfance, appliquer des réformes et veiller à ce que les établissements d'enseignement nationaux répondent de façon exhaustive au problème de la VGMS. (Voir la Section 2.1 Leadership : lois, politiques et réformes de l'éducation.)

L'une des clés de la lutte contre la VGMS à l'école repose sur **la qualité de l'environnement** d'enseignement et d'apprentissage, de travail et d'étude. Des approches scolaires globales sont indispensables pour sécuriser les écoles, leur permettre de se concentrer davantage sur les élèves et favoriser un meilleur cadre d'apprentissage pour les enfants. Ce type d'approche est mis en œuvre par les organes directeurs et les chefs d'établissement, en partenariat avec la communauté scolaire en général. Les approches scolaires globales ont pour but la création d'espaces sûrs et accueillants par la mise en avant, via des messages forts, du rejet de la VGMS et la mise en application de codes de conduite détaillant les normes éthiques reconnues et les normes de conduite pour tout le personnel pédagogique et éventuellement, les élèves et leurs parents. (Voir la Section 2.2 sur l'Environnement : pour des écoles sûres et accueillantes.)

L'éducation a un rôle essentiel à jouer dans **la transformation des causes profondes de la violence**, et en particulier de la VG. L'éducation est un mécanisme important du développement social, émotionnel et psychologique des jeunes. Elle est aussi cruciale que la mise en place de systèmes et de politiques de lutte contre la VGMS. L'enseignement dont bénéficient les élèves et les méthodes employées à cette fin, sont essentiels pour la prévention de la VGMS. L'élaboration de programmes scolaires visant à prévenir la violence et à promouvoir l'égalité des genres, la formation du personnel éducatif et la transmission des outils nécessaires pour prévenir la VGMS et y répondre, ainsi que l'instauration d'espaces sûrs, où les interventions parascolaires peuvent servir de point de départ à la lutte contre la VGMS, contribuent à modeler le contenu éducatif et les mécanismes de diffusion de la prévention de ce phénomène. (Voir la Section 2.3 sur la Prévention : programme scolaire, enseignement et formation.)

Lorsqu'un cas de VGMS se produit, **des procédures et des mécanismes clairs, sûrs et accessibles doivent être en place pour signaler** les incidents, assister les victimes et transmettre les informations aux autorités compétentes. Les réponses à la VGMS doivent assurer la disponibilité de mécanismes de signalement facilement accessibles, adaptés aux enfants et confidentiels, de services de santé englobant conseils et soutien, et d'orientation vers le respect des lois. (Voir la Section 2.4 sur les Réponses : à l'école et autour.)

La réponse à un problème complexe comme la VGMS dans l'optique d'un changement durable nécessite une collaboration avec des parties prenantes clés et leur engagement dans **des partenariats stratégiques**. La coordination à tous les niveaux est nécessaire pour comprendre les perspectives de ces différentes parties prenantes : ce qui les limite et leur permet d'agir, ainsi que le soutien, la formation et les ressources dont elles ont besoin. Les autres secteurs gouvernementaux, les syndicats d'enseignants, les communautés, les familles et les jeunes sont des parties prenantes du secteur de l'Éducation qui doivent s'engager. (Voir la Section 2.5 sur le Partenariat : collaboration avec les principales parties prenantes et engagement de celles-ci.)

Les mesures nationales sur la VGMS doivent être éclairées par la recherche et les données qui en résultent. Investir dans **la surveillance, l'évaluation et la recherche sur la VGMS** permet aux programmes de déterminer clairement leurs objectifs et de suivre les progrès réalisés dans la lutte contre ce phénomène, tout en favorisant la responsabilité et la transparence de ces programmes. Un cadre clair de suivi et d'évaluation (S&E), des indicateurs pertinents et faisables, et des systèmes de collecte de données nationaux exhaustifs peuvent permettre aux programmes de déterminer les modifications, au moment où elles se produisent, et ainsi d'améliorer l'élaboration de politiques en matière de VGMS et la mobilisation des ressources. (Voir la Section 2.6 sur les Preuves : suivi et évaluation de la VGMS.)

UTILISATION DU DOCUMENT D'ORIENTATION

QUEL EST L'OBJECTIF DE CE DOCUMENT D'ORIENTATION ? Ce document d'orientation se veut une ressource centralisée, unique et complète sur la violence de genre en milieu scolaire (VGMS). Il comporte des orientations claires et fondées sur la connaissance, ainsi que diverses études de cas tirés d'exemples de pratiques prometteuses, et des outils recommandés pour le secteur de l'éducation et ses partenaires engagés dans la lutte contre la violence fondée sur le genre. Il concentre des connaissances tirées de la documentation existante au niveau mondial, des pratiques prometteuses, des recommandations d'experts ainsi que des consensus de praticiens.

À QUI CE DOCUMENT D'ORIENTATION EST-IL DESTINÉ ? Ce document est principalement destiné au secteur de l'Éducation nationale, notamment aux responsables politiques, aux ministères de l'Éducation, aux dirigeants et au personnel d'établissements scolaires, ainsi qu'aux éducateurs. Ce document peut également intéresser, à plus grande échelle, les autres parties prenantes, au niveau national et international, engagées dans la lutte contre la VGMS, notamment les ONG, les agences bilatérales et multilatérales, les syndicats d'enseignants et les décideurs dans d'autres secteurs domestiques. Si ce document se destine principalement aux pays à bas et moyen revenu, il s'appuie cependant sur des normes et des principes universels.

QUE COMPORTE CE DOCUMENT D'ORIENTATION ? Les différentes sections de ce document comportent des études de cas présentant des pratiques prometteuses et des recommandations d'outils. Le lecteur découvre ainsi des exemples de mise en œuvre dans des situations concrètes. Ces exemples de mise en œuvre réussie peuvent s'avérer utiles et être adaptés et appliqués dans d'autres contextes.

Ce document d'orientation complète les autres documents et outils existants à la disposition des agences bilatérales, multilatérales et des ONG sur la violence à l'égard des femmes et des filles, et la violence à l'école. Une version plus longue et régulièrement mise à jour de ce document est disponible à l'adresse www.endvawnow.org

EXPLORATION DU DOCUMENT D'ORIENTATION Ce document d'orientation se compose de deux sections :

LA SECTION 1 : COMPRENDRE LA VGMS présente l'introduction et le contexte.

LA SECTION 2 : CONSEILS PRATIQUES POUR UNE RÉPONSE HOLISTIQUE À LA VGMS comporte six chapitres thématiques, que le lecteur peut utiliser indépendamment les uns des autres.

2.1 Leadership : lois, politiques et réformes de l'éducation

2.2 Environnement : Pour des écoles dans un environnement sûr et favorable

2.3 Prévention : programme scolaire, enseignement et formation

2.4 Réponses : à l'école et autour

2.5 Partenariat : collaboration avec les principales parties prenantes et engagement de celles-ci

2.6 Preuves : suivi et évaluation de la VGMS

Les icônes suivantes qui émaillent le texte servent de repère au lecteur :



MESURE CONCRÈTE QUE LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION PEUT PRENDRE



EXEMPLES DE PAYS



RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES SUR CE THÈME PROPOSÉES À LA FIN DE CHAQUE CHAPITRE

SECTION 1

COMPRENDRE LA VGMS

1.1 INTRODUCTION

QU'EST-CE QUE LA VGMS ET POURQUOI EST-CE IMPORTANT ?

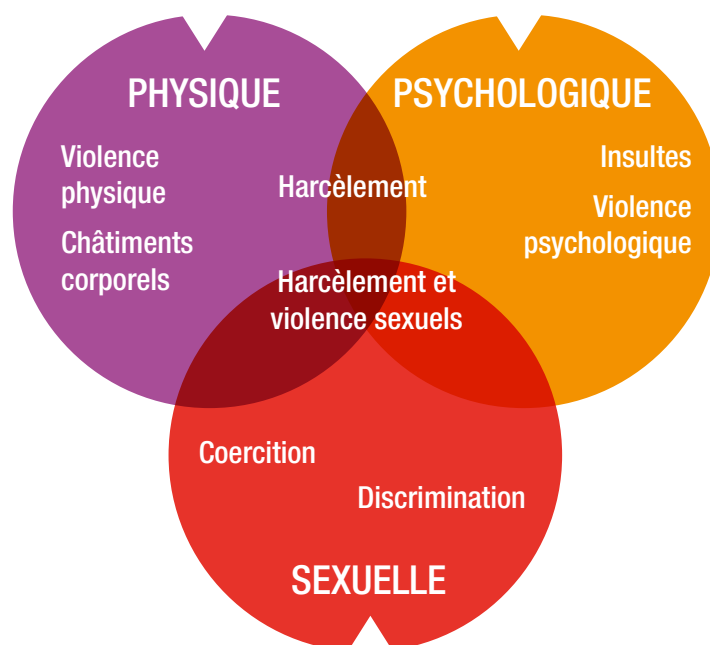


« Les violences de genre en milieu scolaire sont définies comme des actes ou menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique au sein et autour des écoles, perpétrés par les normes et les stéréotypes de genre, et imposés par des rapports de force inégaux. »

Source : UNESCO/UNGEI (2015)

La violence de genre en milieu scolaire (VGMS) est un phénomène qui touche des millions d'enfants, de familles et de communautés, dans tous les pays du monde. La VGMS désigne des actes ou des menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique perpétrés dans les écoles et leur environnement, résultant de normes et stéréotypes de genre et imposés par des rapports de force inégaux. Dans chaque pays et région du monde où la VGMS a été étudiée, des incidents ont été signalés. Cette forme de violence est omniprésente et touche toutes les cultures, toutes les régions et toutes les économies.

La VGMS est un processus complexe à multiples facettes. Elle se manifeste sous différentes formes de violence physique, sexuelle et/ou psychologique : insultes, intimidation, harcèlement et abus sexuels, coercition et agression, viol. Souvent, ces différentes formes de VGMS se recoupent et se renforcent mutuellement (voir la Figure 1). La VGMS est une forme importante et omniprésente de violence scolaire ; les questions de genre représentent un facteur vecteur de nombreuses formes de violence et la prise en compte du genre dans l'analyse de cette violence peut aider à élaborer les approches de prévention et de lutte contre ce phénomène.

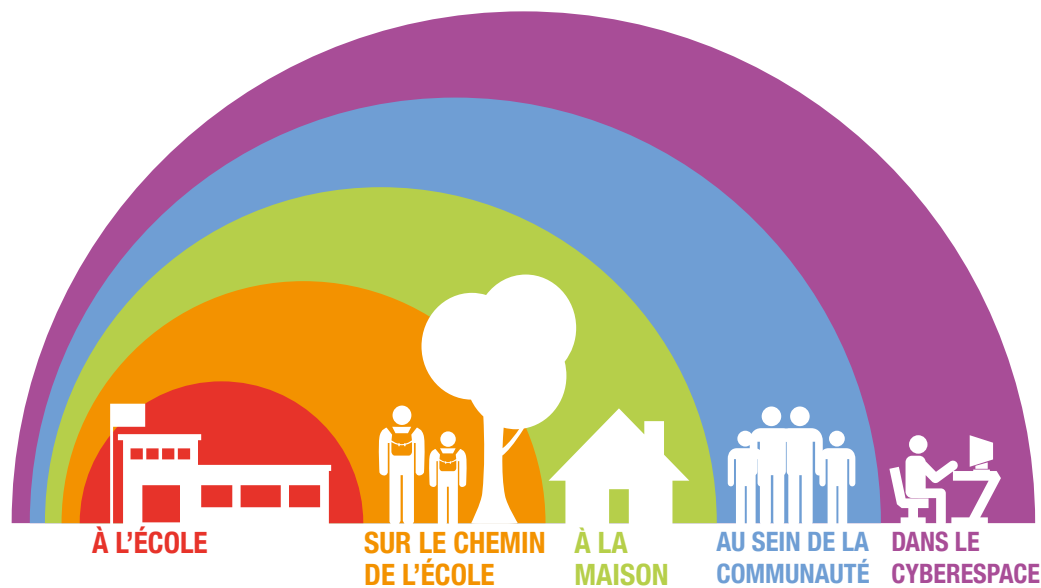
■ **Figure 1** : Les différentes formes de VGMS

Source : Adapté de UNESCO/UNGEI (2015)

Les jeunes subissent la VGMS de manière différente selon leur sexe, leur identité de genre, leur pays et le contexte dans lequel ils évoluent. Par exemple, les études prouvent que les filles sont plus souvent victimes de harcèlement psychologique, de cyber-harcèlement, de harcèlement et de violences sexuelles. D'autre part, les garçons sont davantage confrontés aux châtiments corporels que les filles, et censés réagir « en hommes » (Pinheiro, 2006 ; UNESCO/UNGEI, 2015 ; UNICEF, 2011). Un nombre croissant de données démontrent également que la plupart des élèves LGBT (lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres) se disent victimes d'intimidation/harcèlement ou de violences liées à leur orientation sexuelle ou à leur expression ou identité de genre (Plan International/ICRW, 2015 ; UNESCO, 2012a ; UNESCO et al, 2014). Les enfants et les jeunes perçus comme rebelles, ou ne rentrant dans aucune catégorie de genre traditionnelle ou binaire, sont particulièrement exposés à la violence. Les enfants peuvent être victimes ou auteurs de VGMS. Les adultes présents dans l'environnement scolaire peuvent également être auteurs de violences ou parfois victimes, reflet des rapports de force et de la hiérarchie entre les générations et entre les élèves et le personnel pédagogique.

La violence fondée sur le genre (VG) peut survenir à l'école et dans l'environnement scolaire, ainsi que sur le chemin entre l'école et le domicile. Les réseaux sociaux, les messages électroniques et les téléphones mobiles servent à véhiculer cette violence via des méthodes telles que le cyber-harcèlement, la manipulation psychologique en ligne et le trolling (voir le Glossaire). Ces agressions sévissent dans de nouveaux lieux (par exemple, dans les salles de chat en ligne) qui entretiennent et renforcent la VGMS à l'école et au-delà.

La VGMS enfreint les droits fondamentaux de l'enfant et constitue une forme de discrimination sexiste. Les enfants ont le droit d'être protégés de toutes les formes de violence, y compris à l'école. La VGMS exercée sur un enfant peut avoir des conséquences néfastes sur son bien-être, sa santé physique et psychologique, ainsi que sur son développement cognitif et émotionnel.

■ **Figure 2 : Lieux où la VGMS est perpétrée**

Source : Adapté de UNESCO (2016)

La VGMS affecte le parcours scolaire de nombreux jeunes. Elle majore généralement le risque d'échec scolaire. Elle constitue également un frein à la réalisation de nombreux objectifs globaux sur le plan éducatif, ainsi qu'à des objectifs de développement durable (ODD) spécifiques : mettre un terme à la maltraitance, à l'exploitation, à la traite et à toutes les formes de violence dont sont victimes les enfants dans tous les environnements (Objectif 16.2) ; Faire construire des établissements scolaires adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif sûr, exempt de violence et accessible à tous (Objectif 4.a) ; et parvenir à l'égalité des sexes et réduire la violence fondée sur le genre (Objectif 5).

L'éducation est un mécanisme important de socialisation. Elle est essentielle pour le développement social, émotionnel et psychologique des jeunes. En tant que tel, l'éducation est un vecteur de la transformation des comportements individuels et des normes sociales plus vastes autour de la violence, de l'égalité des genres et de la discrimination.

Encadré 1 : Groupe de travail mondial sur la violence liée au genre en milieu scolaire

En août 2014, une coalition de gouvernements, d'organisations de développement, de militants de la société civile et d'instituts de recherche se sont regroupés pour collaborer dans la lutte contre la VGMS. Le Groupe de travail mondial sur la violence liée au genre en milieu scolaire a été établi sous la direction de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), et grâce au financement du gouvernement suédois, du gouvernement norvégien et de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID). Le groupe offre une plateforme pour rechercher, guider et sensibiliser afin de mieux comprendre la violence de genre en milieu scolaire et y répondre de manière plus efficace.

Pour obtenir plus d'informations sur le Groupe de travail mondial sur la violence liée au genre en milieu scolaire et les ressources sur la VGMS produites par les agences membres du Groupe de travail, veuillez consulter <http://www.ungei.org/index.php>

1.2 CONTEXTE



« L'éducation est essentielle au cadre mondial intégré des objectifs de développement durable. Elle est au cœur des efforts que nous déployons, d'une part pour nous adapter aux changements, et d'autre part pour transformer le monde dans lequel nous vivons »

Source : UNESCO, (2015a)

OBJECTIF DE L'ÉDUCATION ET SON RÔLE DANS LA CONTESTATION CONTRE LES NORMES SOCIALES ET DE GENRE AUTOUR DE LA VIOLENCE

L'éducation joue un rôle particulièrement important et formateur dans la société, et représente un bien commun mondial (UNESCO, 2015a). Elle peut contribuer au développement de sociétés pacifiques et prospères, et favoriser une bonne gouvernance. La communauté internationale a accepté le rôle crucial de l'éducation dans l'autonomisation des enfants pour qu'ils deviennent acteurs de la transformation de leur société. Elle reconnaît également que l'éducation doit insister sur les valeurs, les attitudes et les comportements à même de permettre aux individus de vivre ensemble, dans un monde diversifié et pluriel.

En vertu des instruments et des conventions internationales des droits de l'homme (décrits ultérieurement dans cette section), le droit à une éducation sûre, inclusive et de qualité va de pair avec notre capacité à comprendre le rôle central qu'il a dans la société. Véritable violation des droits de l'enfant, la VGMS limite la capacité des enfants à bénéficier pleinement de l'éducation et à participer à leur propre développement et par conséquent au développement de la société. La nature et le rôle de l'éducation supposent que les actions menées contre la VGMS doivent aller au-delà des politiques en place et des systèmes qui tentent de la sanctionner, de la contrôler et de la poursuivre, pour lutter également contre les causes profondes de la VGMS.

Dans son rôle d'institution formatrice contribuant à créer les valeurs, les attitudes et les comportements des individus et des sociétés, l'éducation a un rôle important à jouer dans la transformation des causes profondes de la violence, et en particulier de la VG. Elle est aussi cruciale que la mise en place de politiques et de systèmes nécessaires à la lutte contre la VGMS.

L'éducation a prouvé son efficacité dans de nombreux contextes pour impliquer les jeunes dans des réflexions critiques sur les normes sociales et de genre, sur les stéréotypes autour de la masculinité et de la féminité, et sur la façon dont ces normes et ces stéréotypes peuvent affecter les relations et la vie des personnes. L'éducation peut doter les jeunes des attitudes et des aptitudes nécessaires pour instaurer des relations saines avec leurs semblables et contribuer à la prévention de la violence. Les efforts visant à renforcer la pédagogie

et les programmes tenant compte du genre et à proposer une éducation complète à la sexualité (ECS) sont essentiels à cet égard.

Le secteur de l'Éducation a également contribué à prévenir la violence en mettant en valeur les principes de paix, d'égalité, de tolérance et de cohésion sociale. Les approches reconnaissant et incluant de façon positive la notion de différence (éducation à la paix, éducation à la tolérance et éducation civique), sont importantes pour la défense de la tolérance, de la paix et de l'acceptation de la diversité. En enseignant des stratégies de gestion des conflits sans recours à la force, l'éducation a un rôle essentiel à jouer dans la diminution de la violence. Une approche cruciale, non seulement pour réduire la VGMS, mais également pour doter les jeunes des capacités nécessaires pour éviter et réduire la violence dans la communauté en général et dans leur propre vie future.

Dans la section 2 de ce document, nous examinons comment le système éducatif peut lutter contre la VGMS. Cela passe par l'examen minutieux des mécanismes, des structures et des politiques de signalement en place, et des façons d'accroître la transparence, la surveillance et la responsabilité.

LA VGMS

QUELLE EST SON AMPLEUR ?

Nous n'avons pas encore de preuves de l'ampleur totale de la violence de genre en milieu scolaire, et les données restent limitées, tant en termes de couverture que de portée. Nombre d'agences, de gouvernements et de chercheurs se sont efforcés de réunir des informations sur les incidents de VGMS, et les données collectées jusqu'alors révèlent une situation nécessitant une prise en charge urgente.

Le rapport de l'UNICEF (2014a) *Hidden in Plain Sight (Cachée sous nos yeux)* comporte la plus longue compilation de données sur la violence contre les enfants. Il montre l'ampleur inquiétante des agressions physiques, sexuelles et psychologiques, la plupart se produisant dans l'enceinte de l'école. Certaines formes de violence semblent très répandues :

- **Les harcèlements** constituent la forme la plus répandue de violence à l'école. Ils touchent régulièrement plus d'un élève sur trois entre 13 et 15 ans dans le monde entier.
- Dans le monde entier, près de 120 millions de filles (une sur dix) de moins de 20 ans ont été confrontées à **la violence sexuelle**. Bien que ces données ne soient pas décomposées de façon géographique, des taux élevés de harcèlement sexuel ont été signalés dans de nombreux pays. Par exemple, en Afrique orientale et australe, deux directeurs d'établissement sur cinq ont reconnu l'existence de harcèlement sexuel entre leurs élèves de niveau primaire, selon une étude du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation (SACMEQ) (citée dans UNESCO/UNGEI, 2015).
- Des millions d'enfants vivent dans la crainte de **violences physiques sous couvert de discipline** : dans certains pays, plus de 80 % des élèves subissent des châtiments corporels à l'école (Greene et al, 2013). Dans le monde entier, la moitié des enfants vivent dans des pays n'appliquant aucune protection juridique contre les châtiments corporels.
- **Les groupes marginalisés présentent un risque accru**. Dans une enquête réalisée auprès de 3 706 élèves d'école primaire en Ouganda, 24 % des jeunes filles âgées de 11 à 14 ans atteintes de handicap ont signalé avoir été victimes de violences sexuelles à l'école, contre 12 % des jeunes filles non handicapées (Devries et al, 2014).
- **Le harcèlement homophobe** constitue l'une des formes de harcèlement les plus courantes. Des études de l'UNESCO (2012a et 2014) ont révélé que plus de 60 % des enfants LGBTI au Chili, au Mexique et au

Pérou faisaient l'objet de harcèlement tandis que plus de 55 % des élèves auto-identifiés comme LGBTI en Thaïlande ont signalé avoir été victimes de harcèlement ; au Royaume-Uni, plus de 90 % des élèves d'école secondaire ont fait état d'intimidation homophobe dans leur établissement. En Nouvelle-Zélande, les élèves lesbiens, gays et bisexuels étaient trois fois plus exposés au harcèlement que leurs camarades hétérosexuels et, en Norvège, 15 à 48 % des élèves lesbiens, gays et bisexuels faisaient l'objet de harcèlement contre 7 % des élèves hétérosexuels, ce qui témoigne que les élèves LGBT sont plus souvent victimes de violence à l'école que leurs camarades non-LGBT (UNESCO, 2016).

- **Le cyber-harcèlement**, qui se recoupe souvent avec les intimidations en milieu scolaire, sont de plus en plus inquiétantes. Une étude réalisée auprès de 20 426 lycéens des États-Unis a révélé qu'une majorité (60 %) de victimes de cyber-harcèlement était également victimes d'intimidations à l'école. La même étude a également révélé que les filles étaient plus susceptibles de signaler le cyber-harcèlement dont elles étaient victimes que les garçons (Schneider et al, 2012).

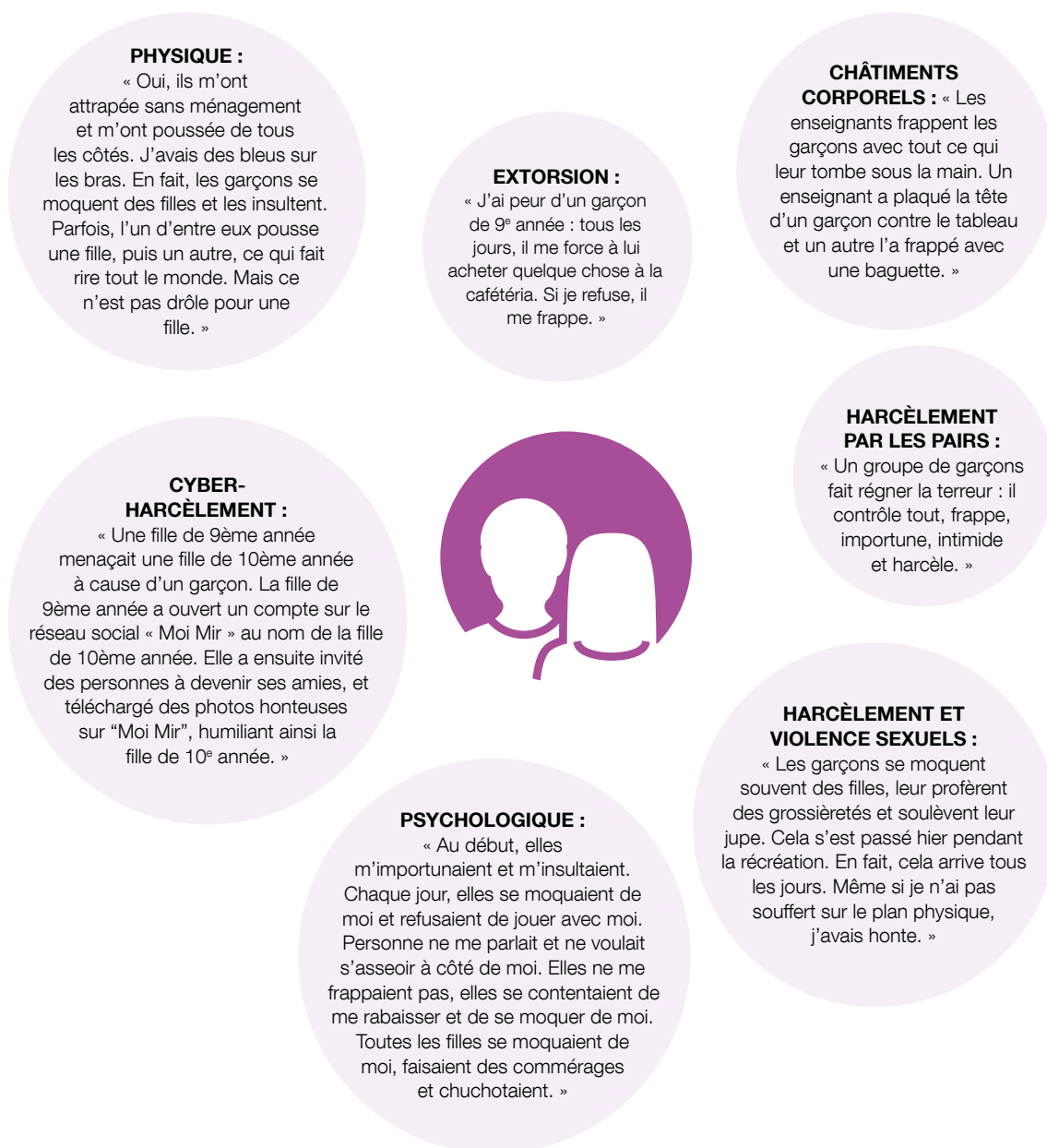
Encadré 2 : Quelques défis concernant la mesure de l'ampleur de la VGMS

La base de données concernant la nature et l'ampleur globale de la VGMS est limitée en raison de divers facteurs : Leach et al (2014); Pinheiro (2006); RTI International (2016)

- Manque de conceptualisation commune de la VGMS.
- La plupart des actes de violence ne sont pas signalés, ni reconnus, en particulier lorsque les normes sociales et de genre empêchent les enfants de signaler ou même de reconnaître comme tels certains actes et certains comportements violents.
- Les enfants les plus vulnérables manquent parfois cruellement de soutien et de liens pour signaler les violences subies.
- La capacité des systèmes de suivi et d'analyse de données est généralement minimale dans les régions et les pays où les enfants sont le plus vulnérables.
- Les données sur la violence sont rarement décomposées par sexe et lieu de l'incident.
- Lorsque les données dépendent de canaux officiels de signalement ou d'auto-signalements par le biais d'études et d'enquêtes, de la capacité d'un enfant à comprendre et à reconnaître la violence, de la subjectivité et des compétences des chercheurs, et de la nature sensible des points abordés, le signalement peut s'en trouver plus délicat.
- Les difficultés de vérification ou de réplication des études peuvent constituer un frein aux comparaisons internationales.
- Disparités au niveau géographique : la plupart des études se sont concentrées sur l'Afrique subsaharienne en raison de l'intérêt que représentait le lien entre VGMS et prévalence du VIH/sida.
- Certains types de violence font l'objet d'un meilleur suivi que d'autres (par ex., violence physique et corporelle contre violence psychologique et sexuelle).

Des études supplémentaires sont nécessaires pour identifier et comprendre l'ampleur du phénomène des violences moins visibles, comme le harcèlement psychologique, qui peut être insuffisamment signalé ou même ignoré par les enseignants ou les décideurs politiques (UNESCO/UNGEI, 2015).

■ **Figure 3 : Kazakhstan : des enfants s'expriment sur la violence à l'école**



Source : Adapté de Haarr (2013)

QUELLES SONT LES CAUSES PROFONDES ?

La violence à l'encontre des enfants touche toutes les régions et tous les pays, quels que soient les contextes. Les causes profondes ne résident pas dans une culture, une tradition ou une institution quelconque, mais dans des aspects d'ordre structurel plus vastes, ainsi que dans des normes sociales et des convictions profondément ancrées, et des comportements qui façonnent le genre et l'autorité.

- **Les normes de discrimination sexuelle** qui façonnent l'asservissement des femmes, la domination des hommes et le droit de de la maintenir par la violence, sont présentes sous une forme ou une autre dans pratiquement chaque culture. Les individus doivent impérativement se conformer aux normes sexuelles dominantes. Les jeunes qui choisissent de ne pas s'y soumettre ou qui ne le peuvent pas (personnes LGBTI ou personnes n'ayant pas appris les « bons » comportements) peuvent être sanctionnés par la violence.
- **Les normes sociales** qui façonnent l'autorité, traditionnellement des hommes adultes, incluent généralement la légitimité d'enseigner, de discipliner et de contrôler, et d'user de la violence pour maintenir cette autorité. Ces normes assoient l'autorité des enseignants, hommes et femmes, sur les enfants, qui font souvent recours à une certaine forme de violence pour maintenir cette autorité et renforcer les normes sociales et de genre.
- **Parmi les facteurs contextuels et structurels plus vastes**, citons les conflits, l'inégalité des revenus, la privation ou la marginalisation, et la faiblesse des systèmes. En outre, la nature transfrontalière des réseaux sociaux favorise la violence (notamment le cyber-harcèlement, la manipulation psychologique en ligne et le trolling) car ils constituent des espaces difficiles à contrôler et à réglementer avec les outils nationaux existants.

Les écoles et le système éducatif dans son ensemble évoluent dans des cadres sociaux et structurels. Au sein du système éducatif, ces dynamiques produisent et reproduisent des environnements qui ne protègent pas les enfants. En fait, le système les expose potentiellement à des formes de violence qui reproduisent, renforcent et recréent les normes et les rapports de force des sociétés, des communautés et des familles qui les entourent. Les décideurs politiques, les détenteurs de l'autorité, les enseignants, les parents, les autres élèves et les membres de la communauté participent à ces dynamiques et les créent. Les modifier nécessite une coordination des efforts à tous les niveaux et dans tous les secteurs.

QUELS SONT LES FACTEURS DE RISQUE ?

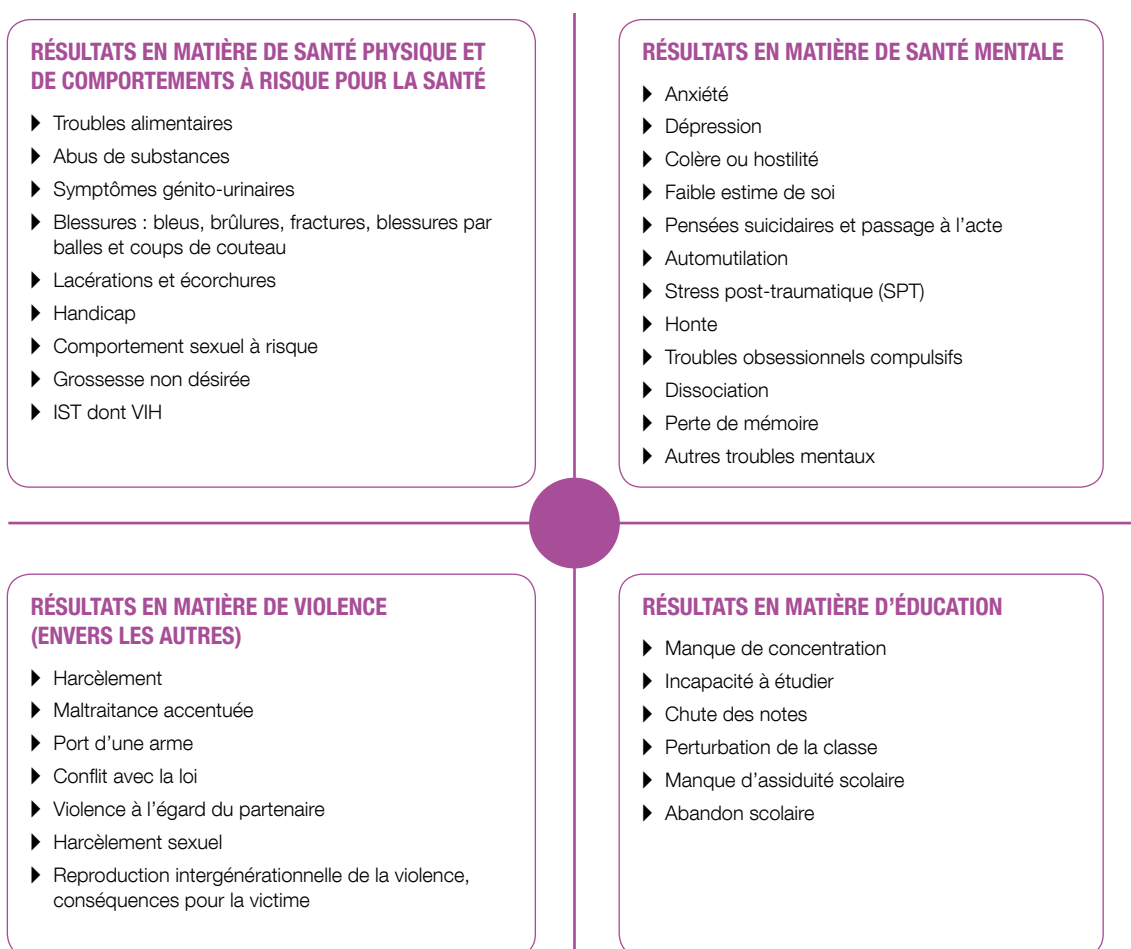
Plusieurs facteurs de risque se recoupent au niveau individuel, familial, scolaire, communautaire et sociétal (niveau institutionnel/national compris) et sont susceptibles d'accroître la VGMS. Ces facteurs, représentés dans le modèle écologique de la Figure 4, varient en fonction du contexte. Par conséquent, une analyse approfondie est nécessaire au niveau local avant de mettre en place des interventions (voir la Section 2.6 *Analyse de la situation/évaluation des besoins [recherches formatrices]*).

■ **Figure 4 : Facteurs de risque de la VGMS**

QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES DE LA VGMS ?

La VGMS à laquelle sont exposés les enfants et les jeunes, ou dont ils sont victimes, laisse des blessures profondes, tant au niveau de leur bien-être mental et physique, que de leur niveau d'instruction et de leur santé (notamment par rapport au VIH ou aux grossesses précoces). De même, être témoin ou victime de violences dans l'enfance est incontestablement lié à une acceptation de la violence ou à une reproduction de celle-ci à l'âge adulte (Heise, 2011). La VGMS peut ainsi avoir d'importantes conséquences à long terme. En grandissant, d'aucuns reproduiront les comportements « appris » et les considéreront comme acceptables. La Figure 5 présente les nombreux impacts possibles de la VGMS sur un enfant.

■ **Figure 5 : Conséquences de la VGMS**



Source : Adapté de UNICEF (2014b)

Conséquences financières – Coûts directs : Traitements, consultations à l'hôpital et dans d'autres services de santé. Coûts indirects : perte de productivité, une scolarité écourtée ou entrecoupée nuit à la capacité d'insertion professionnelle, désavantage l'individu en recherche d'emploi, réduit la qualité de vie et entraîne des décès prématurés. Coûts véhiculés par la justice pénale, l'éducation et autres institutions : Dépenses liées à l'arrestation et aux poursuites des agresseurs, y compris des enseignants. Coûts pour les organisations d'aide sociale, coûts associés aux familles d'accueil, coûts pour le système éducatif associés à la perte d'apprentissage et coûts pour le secteur de l'emploi résultant de l'absentéisme et d'une faible productivité.

QUELS SONT LES COÛTS DE LA VGMS ?

Il n'est pas facile de déterminer le coût de la VGMS. Les études sur le mode de calcul des coûts (en matière de coûts pour la société actuelle et à venir) en sont encore à leurs débuts. Toutefois, le travail d'analyse soutenu par l'USAID montre que la VGMS peut être associée à la perte d'une année scolaire en primaire, qui se traduit par un coût annuel de près de 17 milliards de dollars dans les pays à bas et moyen revenu. Ce chiffre est supérieur au montant total dépensé chaque année pour les bourses d'études internationales (RTI International, 2015a).

Une analyse transnationale sur le coût de la violence à l'encontre des enfants, soutenue par l'UNICEF (2013a), a révélé les données suivantes :

- En Australie, le coût de la maltraitance des enfants a été estimé à plus de 24 milliards de dollars en 2007 et les coûts à long terme, à plus de 31 milliards de dollars.
- Aux États-Unis, chaque année, les coûts cumulés du traitement, des poursuites et des pertes de revenus à long terme générées par la violence à l'égard des enfants sont estimés à plus de 124 milliards de dollars.
- Au Brésil, le coût de la violence véhiculée par l'école est estimé à près de 1 milliard de dollars par an.
- Les bénéfices de la prévention sont également élevés, avec un rendement social estimé à plus de 87 € pour chaque euro dépensé pour la prévention dans l'Union européenne.

Quel que soit le mode de calcul de ces conséquences, qu'il s'agisse des impacts actuels ou à venir, de la souffrance ou de la perte, des répercussions sur les autres membres de la communauté ou de la famille, ou des coûts monétaires pour l'État ou le système scolaire, la conclusion est claire. Les coûts sont trop élevés, et il est impératif et urgent de prendre des mesures efficaces de prévention et de lutte contre la VGMS.

QUELLE EST LA CHRONOLOGIE DES ENGAGEMENTS POLITIQUES ET DES ACCORDS INTERNATIONAUX ?

Les évolutions historiques présentées dans l'encadré 3 démontrent le dynamisme et l'intérêt croissants pour la lutte contre la VGMS aux niveaux international et régional.

Encadré 3 : Chronologie des engagements politiques et des accords internationaux

1960 : La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement est adoptée en 1960. Les signataires affirment le principe de la non-discrimination et proclament le droit de toute personne à l'éducation. La Convention déclare qu'un environnement sûr et dépourvu de tout type de violence est essentiel à une éducation de qualité.

1979 : La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF) est adoptée (entrée en vigueur en 1981). Les signataires doivent prendre des mesures positives pour prévenir les actes de violence fondée sur le genre, enquêter sur ces actes et les sanctionner. Ces actes sont condamnés en tant que forme de discrimination enfreignant les droits des filles et des femmes (Recommandation générale n° 28 – Paragraphe 2).

1989 : La Convention relative aux droits de l'enfant (CRC) est adoptée (entrée en vigueur en 1990), obligeant les États à veiller à ce que les enfants soient bien traités et protégés de la violence, de la maltraitance et de la négligence de leurs parents, ou de toute personne à qui ils ont été confiés (Article 19 : Protection contre toutes les formes de violence), sans discrimination (Article 2), et dans le meilleur intérêt des enfants (Article 3).

2000 : Le Cadre d'action de Dakar – Éducation pour tous : le cadre d'action définit un plan d'action visant à atteindre les six objectifs internationaux de l'Éducation pour tous (EPT). Le Cadre d'action de Dakar expose les stratégies-clés devant permettre d'atteindre les objectifs EPT, notamment la prévention de la violence et des conflits, et l'instauration d'un environnement éducatif sûr.

2006 : Le rapport World Report on Violence against Children (Pinheiro, 2006) est publié. Il est le fruit de la première initiative mondiale visant à déterminer de manière exhaustive l'ampleur de toutes les formes de violence à l'encontre des enfants et de leurs conséquences. Il comprend un chapitre sur la violence à l'encontre des enfants à l'école et dans les environnements éducatifs (Chapitre 4).

Mars 2015 : Plateforme d'action de Beijing (Beijing+20) : Les 189 États membres de l'ONU qui ont adopté la Déclaration et le Programme d'action de Pékin ont souscrit à l'appel mondial pour l'élimination de toutes les formes de violence envers les femmes et les filles en faisant de la violence l'un de leurs 12 domaines de préoccupation. Ils ont convenu d'une définition complète de ce qu'était la violence, qu'elle se produise au sein de la famille ou de la communauté ou qu'elle soit commise ou tolérée par l'État. En outre, ils définissent l'éducation et la formation des femmes comme l'un des 12 principaux domaines de préoccupation.

Avril 2015 : Le Conseil exécutif de l'UNESCO, composé de 58 États membres, adopte la décision Apprendre sans peur, qui consiste à concevoir et mettre en place des politiques et des plans d'action nationaux visant à assurer des espaces d'apprentissage sûrs, inclusifs et de qualité pour tous les enfants. La toute première décision des Nations Unies sur la VGMS reconnaît ses conséquences négatives sur la santé des enfants, leur apprentissage, leur assiduité et l'achèvement de leur scolarité.

Mai 2015 : Déclaration d'Incheon : les participants au Forum mondial de l'éducation (organisé à Incheon, en République de Corée) ont approuvé la Déclaration d'Incheon – Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. L'Article 8 stipule : « Nous reconnaissons l'importance de l'égalité des genres dans la réalisation du droit à l'éducation pour tous. Par conséquent, nous prenons l'engagement de soutenir les politiques, la planification et les environnements d'apprentissage sensible à la dimension du genre, d'intégrer les questions de genre dans la formation des enseignants et dans les programmes d'enseignement, ainsi que d'éliminer les discriminations et la violence fondées sur le genre à l'école. »

Septembre 2015 : Objectifs de développement durable : l'objectif 4 vise à « Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous ». L'objectif 16 vise à « réduire nettement, partout dans le monde, toutes les formes de violence et les taux de mortalité qui y sont associés ». L'objectif 5 comprend plusieurs objectifs relatifs à l'égalité des genres et à l'autonomisation des femmes et des filles, à l'élimination, de toutes les formes de violence faite aux femmes et aux filles, y compris la traite et l'exploitation sexuelle et d'autres types d'exploitation tant dans la vie publique et de la vie privée

QUELS SONT LES PRINCIPAUX DÉFIS CONCERNANT LA LUTTE CONTRE LA VGMS ?

Au vu de la nature complexe de la VGMS, du manque de compréhension qui entoure le concept et de la nature sensible des problèmes en question, les systèmes éducatifs, les gouvernements et les décideurs politiques, ainsi que les individus à l'école et au sein des communautés font face à de nombreux défis en matière de lutte contre la VGMS :

- **Les normes sociales et culturelles** dissuadent le signalement de la VGMS et appliquent des consentements sociaux implicites, voire explicites, de certaines formes de VGMS. En raison de normes culturelles et sociales, certaines personnes (y compris les enseignants, les chefs d'établissements scolaires et les décideurs politiques) éprouvent une grande réticence à parler aux enfants des questions relatives au genre, à la violence et au sexe, et redoutent également de devoir proposer des documents sensibles dans certains contextes. Pour surmonter ces obstacles, il est impératif d'entreprendre un travail minutieux auprès des communautés, des parents et des décideurs du domaine de la culture. La mise en place d'une consultation appropriée pour remettre en cause des intérêts enracinés et bien établis prendra du temps et peut s'avérer coûteuse, mais peut vraisemblablement produire des résultats plus durables.
- **Les inégalités de genre** déprécient et défavorisent les femmes et les jeunes filles, et peuvent susciter un sentiment de légitimité de cet ascendant chez les hommes et les garçons. Par exemple, une étude réalisée en milieu scolaire en Éthiopie a révélé que, bien que 93 % des garçons connaissent le caractère illégal de la violence à l'encontre des filles, près de 33 % d'entre eux pensent qu'il est normal pour un garçon d'obtenir ce qu'il veut, soit par la séduction, soit par la force. Qui plus est, 21 % d'entre eux ont avoué se comporter ainsi (ActionAid, 2004).
- **Les limites au niveau de la capacité** des systèmes éducatifs, déjà submergés et saturés dans de nombreux pays, influent de façon négative sur le travail de prévention de la VGMS. Autre défi majeur : soutenir des enseignants peu ou non formés et débordés à l'aide des outils et des ressources appropriés, et susciter une prise de conscience afin qu'ils intègrent dans les programmes la lutte contre la violence et la mise en avant de l'égalité des genres. Pour obtenir la portée nécessaire à un changement réel, il est impératif de trouver un moyen d'introduire peu à peu les modules, de déterminer avec précision les responsabilités, ainsi que les compétences et les connaissances nécessaires, et de planifier les ressources suffisantes.
- **La faiblesse des mécanismes de surveillance et de coordination** limite la coordination et la collaboration multisectorielles entre les ministères de l'Éducation, de la Police, de la Santé, des Services sociaux, de la Protection de l'enfance et d'autres secteurs-clés essentiels pour la prévention de la VGMS et la lutte contre ce phénomène. Toutefois, un changement de la culture organisationnelle peut être requis pour surmonter les obstacles institutionnels au partage d'informations.
- **La faiblesse du soutien des services et de l'orientation des victimes** limite l'accès à des services de qualité, notamment en matière de santé, de services sociaux et de protection de l'enfance, souvent absents ou inadéquats, en particulier dans les communautés fragiles et touchées par des conflits.
- **Un manque de mécanismes de gouvernance et de responsabilité** est à déplorer. En effet, la plupart des pays ne disposent pas encore d'une législation pour protéger les enfants de la violence en milieu scolaire. Certains pays ont récemment adopté une loi interdisant la violence en particulier dans le contexte scolaire. Toutefois, elle n'est pas suffisamment appliquée, ce qui représente un problème permanent. Pour mettre fin à l'impunité des auteurs de violences, il convient de mettre en place des poursuites et des sanctions adéquates.
- **Les bases de données relatives aux méthodes et aux stratégies qui ont porté leurs fruits**, bien qu'émergentes, restent limitées. Ce domaine fait toutefois l'objet d'une attention croissante. Les quelques évaluations des interventions existantes en matière de VGMS varient sensiblement sur le plan de la méthodologie, de la rigueur, de l'ampleur et de la portée. Une situation qui complique l'identification des meilleures pratiques et l'établissement de conclusions sur les stratégies efficaces pouvant être adoptées dans d'autres cadres. De nombreuses pratiques prometteuses et connaissances existantes, de plus en plus importantes, n'ont pas encore été complètement documentées.

- **L'insuffisance des données et des études, accentuée par l'insuffisance du signalement de certaines formes de violence ou par les groupes marginalisés**, limite les données crédibles sur l'ampleur et l'impact de la VGMS. Dans de nombreux contextes, l'absence ou l'insuffisance de données est à déplorer, en particulier en ce qui concerne les intersectionnalités entre le genre, l'identité de genre, l'orientation sexuelle, la couleur de peau/l'origine ethnique, le handicap et la classe, et les liens entre ces éléments et la vulnérabilité ainsi que la VGMS. Des études récentes commandées par l'USAID ont identifié des lacunes dans les domaines suivants : Études des causes, des dynamiques et des conséquences de la VGMS ; études à grande échelle avec des résultats comparables entre les pays ; études détaillées portant sur différentes formes de VGMS ; liens entre le changement d'attitude et de comportement ; surveillance et indicateurs ; et rupture entre études et pratiques. En tant que tel, l'investissement dans des outils de collecte et de systèmes de gestion des données efficaces, avec des données ventilées, constituera une première étape importante (RTI International, 2015b).

Les défis que représente la lutte efficace contre la VGMS sont considérables, et probablement plus importants encore dans les régions où les besoins sont maximaux. Toutefois, les coûts associés à l'absence de lutte contre ce problème essentiel sont insoutenables et les bénéfices à long terme de la réduction de la VGMS sont multiples.

QUELS SONT LES PRINCIPES DE PROGRAMMATION CLÉS DES INTERVENTIONS RELATIVES À LA VGMS ?

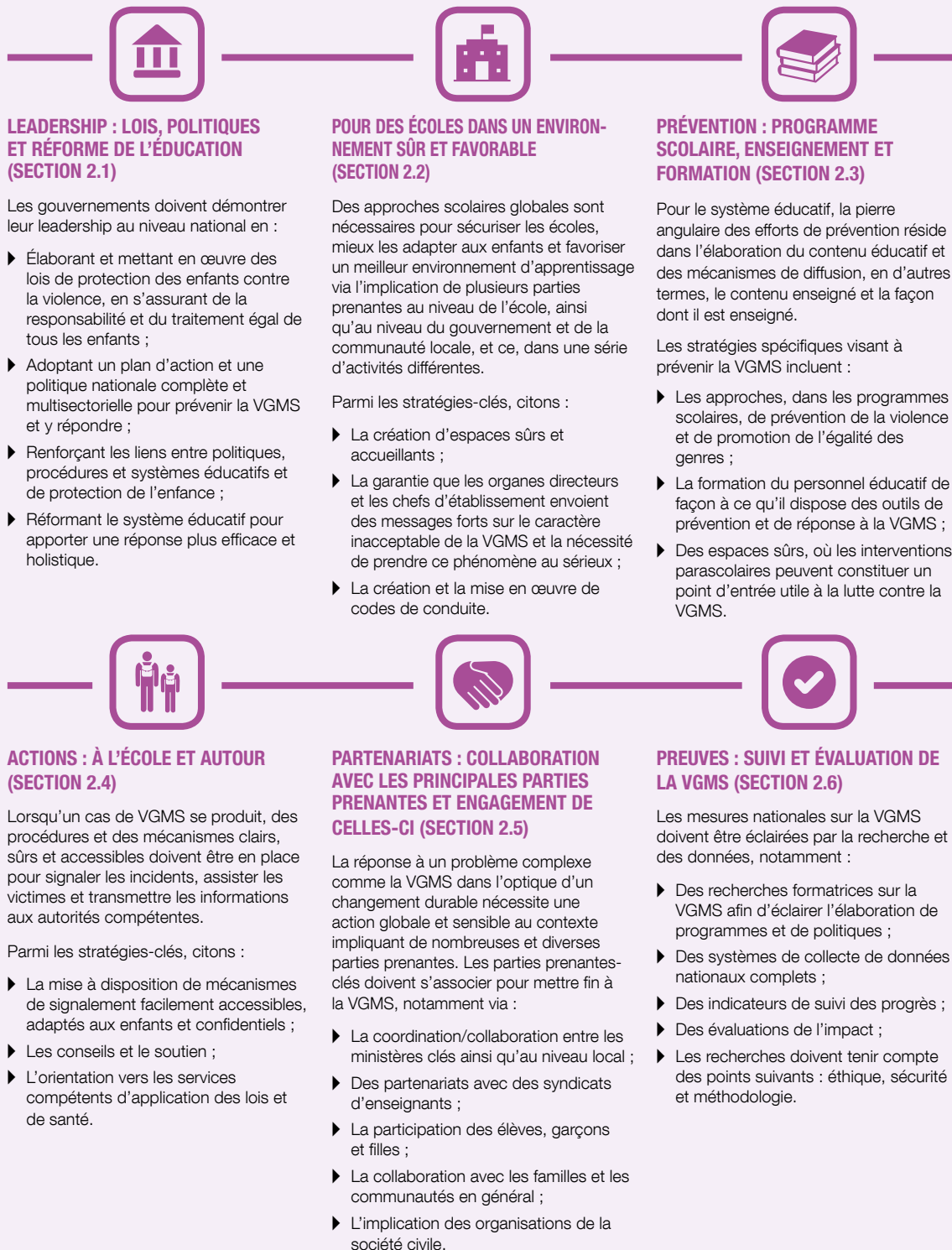
Les principes suivants doivent être appliqués en permanence lors de l'élaboration de politiques et d'interventions, et servir de référence au cours de leur évaluation de façon à ce qu'ils soient bien pris en compte (Fancy et McAslan Fraser, 2014a ; Greene et al, 2013).

- **Approches « scolaires globales » holistiques** (voir la Section 2.2 pour plus de détails à ce sujet) : une programmation efficace doit adopter, si possible, une vision scolaire et communautaire globale, et multisectorielle des problèmes afin d'inclure à la fois les efforts de lutte et de prévention.
- **Prise en compte du contexte** : toutes les interventions visant à réduire la VGMS doivent être adaptées au contexte et fondées sur une analyse rigoureuse de la situation et des besoins, et, si possible, s'associer aux interventions existantes.
- **Approche centrée sur l'enfant et principe d'innocuité** : les droits, les besoins, la sécurité et la protection des enfants doivent être au centre de toute programmation.
- **Approche appropriée au développement** : les thèmes et les points intégrés dans les activités scolaires et parascolaires doivent être adaptés à l'âge et au développement des enfants ciblés.
- **Participation** : les enfants doivent être reconnus comme des acteurs-clés de l'élaboration de solutions de lutte contre la VGMS.
- **Inclusion** : les interventions doivent s'efforcer de garantir la possibilité pour tous les enfants, y compris les enfants traditionnellement marginalisés ou exclus, handicapés, issus de minorités et LGBTI, entre autres, de participer, d'agir et de s'exprimer.
- **Approche sensible au genre et transformative** : la programmation doit être fondée sur une analyse solide du genre et des droits, en gardant à l'esprit l'évolution continue du spectre du genre, et doit utiliser et produire des données divisées en fonction de l'âge et du sexe, si possible. Elle a pour vocation d'inculquer des connaissances et de façonner des compétences, des valeurs et des attitudes afin de transformer les normes établies autour du genre, et d'autonomiser les individus afin qu'ils défendent l'égalité des genres et s'opposent à toute forme de violence.

SECTION 2
CONSEILS
PRATIQUES POUR
UNE RÉPONSE
HOLISTIQUE À
LA VGMS

STRATÉGIES DIRECTRICES POUR UNE ACTION NATIONALE RELATIVE À LA VGMS

■ **Figure 6** : Six stratégies directrices pour une action nationale relative à la VGMS



Parmi les stratégies susmentionnées, aucun ensemble minimal ou élémentaire d'interventions n'est recommandé dans ce document d'orientation. Il suggère plutôt la réalisation d'une analyse minutieuse à même de déterminer les points de départ appropriés pour le renforcement de la prévention et de l'action dans chaque contexte.

Dans certains contextes, il existe des lois nationales adaptées, qui ne sont pas mises en œuvre ou appliquées. Dans ce cas, un plan d'action qui commence par mettre ces lois en pratique peut constituer un bon point de départ. Dans d'autres contextes, le point de départ le plus approprié peut se situer au niveau des exécutants ou du « niveau intermédiaire » (niveau intermédiaire entre le niveau de politique nationale et le niveau scolaire, y compris les chefs d'établissement scolaire, les agents régionaux ou locaux, les syndicats d'enseignants et les autres organismes d'organisation scolaire). Ce sont en effet les mieux placés pour favoriser de réels changements dans les écoles et influencer sur la situation aussi bien en amont qu'en aval.

Les questions de rythme, de direction et de points de départ nécessitent toutes une attention particulière. En outre, une programmation et des outils d'élaboration de politiques adaptés et réfléchis veilleront à ce que ce changement soit possible et durable. Le présent document d'orientations propose une direction opérationnelle claire et fondée sur les connaissances qui devrait contribuer à élaborer les réponses et les mécanismes appropriés dans chaque contexte donné, et à établir un parcours permettant de procéder à des changements plus vastes dans les six domaines stratégiques soulignés. Chaque section propose des études de cas mettant en avant des pratiques prometteuses, ainsi que des recommandations d'outils afin de montrer les diverses stratégies d'intervention déjà mises en place et les possibilités d'adaptation selon les contextes.



2.1 LEADERSHIP : LOIS, POLITIQUES ET RÉFORMES DE L'ÉDUCATION

La VGMS doit être intégrée à des politiques et des plans d'action nationaux qui reconnaissent le besoin de prévention, de réponse au phénomène afin d'en atténuer l'impact, et de responsabilité. Il est indispensable que les gouvernements nationaux s'engagent et fassent preuve d'efficacité dans leurs fonctions de direction pour atteindre ces objectifs.

Les gouvernements doivent démontrer leur leadership aux niveaux national et local en :

- Élaborant et mettant en œuvre des lois pertinentes, ainsi que des politiques nationales complètes et multisectorielles de prévention et de lutte contre la VGMS ;
- Renforçant les liens entre les politiques, les procédures et les systèmes en matière d'éducation et de protection de l'enfance ;
- Appliquant des approches d'examen et de réforme à l'échelle du système de façon à veiller à ce que les établissements scolaires publics combattent de façon globale la VGMS via des stratégies de prévention, de lutte et de responsabilité.

LOIS ET POLITIQUES



« Une législation claire et non équivoque interdisant toutes les formes de violence à l'encontre des enfants, notamment la violence à l'école, est un élément-clé de toute stratégie nationale globale de lutte contre la violence à l'égard des enfants. »

Source : Bureau de la Représentante spéciale du Secrétaire général chargée de la question de la violence à l'encontre des enfants (UNICEF, 2011)

Les politiques et lois de protection sont cruciales pour lutter contre la VGMS et protéger les enfants contre la violence. Ces cadres réglementaires représentent l'engagement du gouvernement dans la lutte contre la VGMS.

La législation fait référence à l'acte ou au processus d'élaboration de lois et de leur mise en œuvre. Elle établit des droits, des devoirs et des obligations pour les gouvernements (ONU Femmes, 2013b). Des cadres législatifs sont nécessaires pour garantir que les États accomplissent leurs obligations internationales de respect, de protection et d'application des droits de l'homme pour tous.



MESURE CONCRÈTE 1 : COMMENT METTRE EN PLACE UN CADRE JURIDIQUE RELATIF À LA VGMS ?

- 1 **Évaluation du contenu** : Examen du cadre législatif actuel et de ses liens avec la VGMS : les lois existantes sont-elles conformes aux normes internationales ? Une nouvelle législation est-elle nécessaire, ou est-il possible d'amender les dispositions légales pertinentes ?
- 2 **Évaluation de la mise en œuvre** : La législation en elle-même ne suffit pas ; les lois doivent être soutenues par des politiques et des réglementations efficaces prévoyant des codes de conduite contraignants, ainsi que des sanctions appropriées et proportionnées (Greene et al, 2013). Quelles sont les faiblesses rencontrées lors de la mise en œuvre ? Quels sont les investissements et allocations budgétaires nécessaires pour mettre la loi en application ? Le personnel des établissements scolaires et les responsables du secteur de l'éducation sont-ils prêts à procéder à la mise en œuvre et en mesure de le faire ?
- 3 **Harmonisation de la législation existante pour veiller à l'inclusion de la VGMS** : Il convient d'examiner la législation et les réglementations de différents secteurs afin d'en assurer la cohérence et de veiller à ce que la VGMS soit intégrée dans les lois existantes. Il est essentiel de parvenir à un consensus parmi les agences et les secteurs-clés, ainsi que de sensibiliser les décideurs politiques à la nécessité de lutter contre la VGMS. Il existe actuellement quatre domaines-clés de la législation où une réponse est apportée à la VGMS :
 - *Les principes généraux des droits de l'enfant* (par ex. le Liberia's *Children's Act* [Loi sur les enfants au Libéria] (2010) protège les droits fondamentaux de tous les enfants et inclut la protection des enfants comme élément obligatoire de la formation des enseignants).
 - *Les châtiments corporels* (par ex. le India's *Right to Education Act* [Loi sur le droit à l'Éducation en Inde] (2009) a interdit les châtiments corporels à l'école, à l'échelle nationale, stipulant qu'« aucun enfant ne devrait être soumis à des châtiments corporels, ni faire l'objet de harcèlement moral »).
 - *La violence sexuelle* (par ex., le Tanzania's *Law of the Child Act* [Loi sur la législation relative aux enfants en Tanzanie] (2009) protège les enfants de toutes les formes d'abus sexuels, y compris à l'école).
 - *Le harcèlement* (par ex., la loi *Anti-Bullying Act* [Loi contre le harcèlement] (2013) aux Philippines impose aux écoles d'adopter une politique contre le harcèlement).



-
- 4 **Aborder clairement les VGMS dans le plan, ou la stratégie, sectoriel national :** y compris des indicateurs et des cibles pour accompagner les progrès, et une allocation suffisante de ressources pour le suivi et la mise en œuvre.
-
- 5 **Sensibilisation et mobilisation :** Enfin, ceux qui mettent en œuvre les lois (personnel de prestation de services de première ligne tel que les enseignants, les avocats ou la police) doivent également posséder les connaissances, la capacité et le soutien nécessaires pour se familiariser avec la législation et appliquer la loi. Par conséquent, une attention considérable doit être accordée à la préparation du secteur à l'action. Cela passe par la garantie que les enseignants et les chefs d'établissement, entre autres, sont conscients des problèmes et prêts à jouer leur rôle dans la mise en œuvre. Les informations et la sensibilisation aux lois et aux politiques doivent également s'adresser au grand public et aux enfants via des versions adaptées.
-

Les cadres politiques sont des documents offrant une vision commune et guidant l'élaboration de politiques et de programmes, tels que des plans d'action nationaux, des réglementations ministérielles, des déclarations de politiques, des plans stratégiques, des protocoles et d'autres mécanismes. Les cadres politiques nationaux clés en matière de VGMS incluent le cadre éducatif, ainsi que tout cadre ou plan d'action national sur la violence à l'égard des femmes, les droits des enfants et les droits des groupes vulnérables ou minoritaires, entre autres.

Encadré 4 : Lacunes et obstacles dans les cadres politiques nationaux

Une réunion internationale de partenaires engagés dans la lutte contre la VGMS, organisée à Paris (en avril 2014) a identifié la faiblesse des environnements politiques nationaux comme principal défi de la lutte contre la VGMS, notamment :

- La réglementation se traduit rarement en politiques
- La législation est rarement appliquée ou le contrôle de la mise en œuvre de politiques est limité
- La VGMS n'est pas ou peu incluse dans les programmes éducatifs et autres politiques publiques (par ex., protection de l'enfance, violence à l'encontre des femmes)
- Les politiques au niveau scolaire en matière de violence et de harcèlement/intimidation fondées sur la violence de genre sont peu nombreuses, et rarement appliquées.

Source : dos Reis et Hofmann (2014)

Les programmes et cadres politiques constituent pour les gouvernements nationaux une opportunité cruciale de démontrer leur leadership sur la nécessité de lutter contre la VGMS et de créer un environnement favorable. Le rapport *World Report on Violence against Children* remarque que :

« Les politiques de lutte contre la violence à l'école doivent reconnaître que les établissements scolaires sont, avant tout, des lieux d'apprentissage et peuvent jouer un rôle important dans l'équilibre des pouvoirs et l'élimination des abus de pouvoir. » (Pinheiro, 2006, p. 142)

La campagne mondiale *Apprendre sans peur* de Plan International a émis un appel à l'action destiné aux gouvernements pour prévenir et réduire la VGMS. En voici le premier principe :

« Action globale et intégrée : Les gouvernements doivent adopter un plan d'action global, intégré et multisectoriel afin de faire de la prévention et d'intervenir en situation de violence basée sur le genre. Ce plan doit être sensible au genre, tenir compte de la diversité des expériences et des besoins des filles et des garçons marginalisés et se pencher spécifiquement sur les réalités du contexte scolaire. » (Greene et al, 2013, p. 40)

Toutefois, la majorité des pays ne disposent pas encore de politiques nationales de lutte contre la VGMS. En 2014, 27 pays sur 100 ont fait état de progrès concernant les cadres politiques et juridiques nationaux spécifiant les mécanismes de prévention et de réponse à la VGMS (UNICEF, 2015).

Encadré 5 : Principes-clés de l'élaboration d'un cadre politique national de lutte contre la VGMS

S'appuyant sur les travaux de Greene et al (2013) et d'autres (UNGEI/UNESCO 2013), il est recommandé que les cadres politiques nationaux doivent :

- Faire partie de cadres plus vastes d'élimination de la violence à l'égard des enfants, mettre en œuvre la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC), renforcer les systèmes de protection de l'enfance et/ou atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et de l'initiative Apprendre sans peur ;
- Impliquer une intervention coordonnée au niveau de l'école, de la communauté, de la région et du pays, avec des rôles-clés spécifiés pour les autres secteurs, tels que la santé, les services sociaux, les services chargés de l'application des lois, le système judiciaire, les forces de sécurité ou militaires, et les autorités de protection de l'enfance ;
- Consulter la société civile et s'assurer que les différentes voix des enfants et des jeunes sont entendues, en particulier celles des communautés et des groupes marginalisés ;
- S'accompagner d'activités de sensibilisation auprès des enseignants, du personnel éducatif, des parents et des élèves ;
- Tenir compte des problèmes de genre pour prévenir et lutter contre la violence à l'école ;
- Être étayés par des données suffisantes et crédibles sur la nature et l'ampleur de la VGMS.

La carte de la Figure 7 propose des exemples supplémentaires de cadres politiques et réglementaires nationaux sur la VGMS à l'échelle mondiale. Il existe également plusieurs exemples de législation au niveau sous-national, comme au Brésil et en Australie, où plusieurs États et municipalités appliquent une législation de lutte contre le harcèlement tandis qu'aucune législation similaire n'existe au niveau fédéral. En revanche, la législation nationale n'est souvent pas appliquée au niveau sous-national, soit par défaut de promulgation de la législation locale, soit par faiblesse de la mise en œuvre et de la finalisation.



■ Figure 7 : Exemples de cadres politiques et réglementaires sur la VGMS à l'échelle mondiale



Sources : Carte No. 4170 Rev. United Nations (2016)

Pour plus d'informations, consultez les sources suivantes : Antonowicz (2010), Fancy and Fraser (2014a), Plan (2012), Plan/UNICEF (2014).



NORVÈGE

En 2002, la Norvège a lancé un *manifeste contre le harcèlement/l'intimidation*. Le manifeste a été renouvelé à plusieurs reprises après le lancement initial de deux ans, engageant des partenaires (gouvernements, syndicats d'enseignants et comités de parents) dans la prévention du harcèlement/de l'intimidation et dans la lutte contre ce phénomène. L'impact du manifeste a été maximal lorsque la campagne a intégré un code de conduite et s'est associée à des programmes norvégiens de lutte contre le harcèlement/l'intimidation reconnus à l'échelle internationale : « Zero » et « Olweus ».

POLOGNE

En 2006, le ministère de l'Éducation a lancé une réforme scolaire « tolérance zéro » en réponse au suicide d'une jeune fille victime d'une agression sexuelle à l'école. En 2008, le nouveau gouvernement a adopté une nouvelle politique, « Pour des écoles sûres et accueillantes », visant à instaurer un climat social positif et à lutter contre les problèmes de comportement (agressions, toxicomanie et abus d'alcool).

PALESTINE

Le ministère de l'Éducation a élaboré un plan d'action destiné à lutter contre la violence dans les écoles palestiniennes. Pour éliminer la violence, le plan s'appuie sur la prévention et l'établissement d'unités spéciales (un conseil scolaire disciplinaire, par exemple). Les mécanismes de signalement à adopter dans les écoles y sont également clairement précisés. La stratégie nationale de lutte contre la violence à l'égard des femmes 2011-2019 prévoit également un cadre politique en matière de VGMS, ainsi que des interventions : renforcement du rôle des conseils de parents et d'élèves à l'école, services d'aide et de conseil relatifs à la VGMS, mise à jour des programmes scolaires afin qu'ils intègrent un programme obligatoire sur la violence à l'égard des femmes.

KENYA

En 2007, le ministère de l'Éducation a adopté un *cadre politique national visant à assurer un environnement scolaire exempt de violence*. Le cadre prévoit : la sensibilisation des enseignants et des élèves, la formation des gestionnaires de l'éducation, le renforcement des capacités des parties prenantes (comités de gestion scolaire, associations d'enseignants), la promotion de la recherche, l'institutionnalisation des services d'aide et de conseil dans tous les établissements, et un processus de suivi et d'évaluation.

KENYA

En 2010, les châtiments corporels ont été déclarés illégaux dans tout contexte, y compris à l'école (Article 29 de la Constitution). *La loi relative aux infractions à caractère sexuel* (2006) criminalise également le harcèlement sexuel physique et verbal. Les infractions à caractère sexuel commises par des personnes en position d'autorité/de confiance dans un cadre scolaire sont contraires à la loi et passibles d'au moins dix ans d'emprisonnement.

MONGOLIE

En 2006, le gouvernement de Mongolie a adopté des amendements importants à la loi sur l'éducation, interdisant toute forme de violence en milieu scolaire, notamment les châtiments corporels et le harcèlement moral. La nouvelle loi a également lancé un code de conduite et des mécanismes de suivi et de contrôle des infractions au code.

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

La *loi sur la prévention de la violence à l'école* stipule que le gouvernement doit prendre les mesures nécessaires pour prévenir la violence en milieu scolaire. Il doit notamment établir un plan sur la prévention de la violence à l'école tous les cinq ans et créer un comité de suivi de la mise en œuvre du plan. Toutes les écoles primaires et secondaires sont obligées d'élaborer et de mener leur propre plan d'action pour prévenir la violence, et d'organiser des séances régulières sur la prévention de la violence en milieu scolaire.

SYSTÈMES DE PROTECTION DE L'ENFANCE

Tous les enfants ont le droit au respect de leur dignité humaine et de leur intégrité physique et psychologique. Comme tout autre droit, le droit à la protection contre toutes les formes de violence est intrinsèque. Cela signifie que, quels que soient sa nationalité, son lieu de résidence, son sexe, son âge, son origine nationale ou ethnique, sa couleur, sa religion, sa langue, entre autres, chaque enfant a le droit de mener une vie sans discrimination et sans violence. La Convention relative aux droits de l'enfant présente les dispositions les plus spécifiques sur la protection des enfants contre la violence (voir l'Annexe I pour connaître les accords internationaux et les engagements politiques clés). L'Article 19 va même jusqu'à exiger des États qu'ils prennent les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger les enfants de toutes les formes de violence. Les mécanismes et les structures communautaires sont également essentiels pour la protection de l'enfance (Plan International, 2015a). Les acteurs et les partenaires de la protection de l'enfance s'efforcent d'établir et de mettre en œuvre une série de mesures de façon à ce que les enfants puissent grandir et se développer dans des environnements sûrs et favorables.

Voici une définition possible d'un système de protection de l'enfance : « Certaines capacités, fonctions et structures formelles et informelles ayant été réunies pour prévenir la violence, la maltraitance, la négligence et l'exploitation des enfants, et y répondre. Il est généralement admis qu'un système de protection de l'enfance comporte les composants suivants : ressources humaines, finances, lois et politiques, gouvernance, suivi et collecte de données, ainsi que services de protection et de réponse, et gestion des soins. Il comprend également différents acteurs : enfants, familles, communautés, acteurs travaillant au niveau sous-national ou national, et ceux travaillant à l'échelle internationale. Plus important encore : les relations et les interactions entre ces composants et ces acteurs au sein du système et au-delà. Ce sont les résultats de ces interactions qui constituent le système » (UNICEF/UNHCR/Save the Children/World Vision, 2013, p. 3).

Pour être efficaces, les solutions à la VGMS nécessitent des politiques, des procédures et des structures de protection des enfants contre la violence à tous les niveaux, et dans tous les environnements où elle se manifeste (familles, écoles et communautés). Il est essentiel d'adopter une approche pluridisciplinaire et multisectorielle (auprès des gouvernements, des agences multilatérales et bilatérales, des donateurs, des communautés, des familles et, surtout, des enfants eux-mêmes). Cette approche holistique permet aux systèmes de mieux gérer les risques, tels que les risques et les vulnérabilités des enseignants, et de gérer les rapports de force complexes et les faiblesses institutionnelles qui exposent les personnes à l'exploitation et à la maltraitance. En outre, il est important que la protection des enfants soit considérée dans une série de programmes, de services et de cadres politiques et juridiques afin de veiller à ce que les réponses à la VGMS soient bien intégrées et correctement abordées.



MESURE CONCRÈTE 2 : COMMENT S'ASSURER QUE LES SYSTÈMES DE PROTECTION DE L'ENFANCE INTÈGENT LA VGMS

L'importance d'une action complète et intégrée fait généralement l'unanimité, de même que le besoin de plans d'action nationaux et de coordination entre les différents secteurs, dont l'éducation, auxquels s'ajoutent les mécanismes de protection de l'enfance au niveau sous-national, scolaire et communautaire (UNGEI/UNESCO, 2013). Pour être efficaces, les solutions de protection de l'enfance contre la VGMS nécessitent des systèmes et des stratégies qui fonctionnent à de nombreux niveaux. Comme le montrent les exemples de pays ci-dessous, le secteur de l'Éducation a un rôle important à jouer dans le cadre des stratégies et des systèmes nationaux coordonnés de protection de l'enfance.



EXEMPLES DE PAYS - LIENS ENTRE L'ÉDUCATION ET LES SYSTÈMES DE PROTECTION DE L'ENFANCE

Mise en œuvre de systèmes, de politiques et de lois de protection de l'enfance protégeant également les enfants à l'école	<p>Rwanda : L'une des priorités de la nouvelle politique <i>Family Promotion Policy</i> (2014) du gouvernement du Rwanda est le développement et le lancement d'un système national de protection de l'enfance au Rwanda (soutenu par l'UNICEF et financé par le Département britannique pour le développement international [Department for International Development, DFID]). Le système de protection de l'enfance adopte une approche multisectorielle en matière de prévention et de lutte contre la violence, la négligence, l'exploitation et l'abandon des enfants.</p> <p>Au niveau national, voici certains domaines-clés dans lesquels les autorités de protection de l'enfance et le ministère de l'Éducation collaborent pour renforcer les liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modifier le code de conduite des enseignants (éthique professionnelle) et le remettre à chaque professeur. • Promouvoir l'éducation mutuelle via les clubs Tuseme d'enfants (« Exprimons-nous »). • Renforcement des systèmes d'aide et de conseils à l'école : orientation et conseils aux enseignants, et liens avec les travailleurs sociaux. • Diffusion de parcours clairs d'orientation dans les écoles, en particulier pour le signalement d'allégations et/ou de cas de violence, de maltraitance, de négligence et d'exploitation à l'école. • Promotion d'écoles sans violence (écoles « amies des enfants ») (DFID, 2014).
Collaboration et coordination entre les acteurs de la protection de l'enfance, y compris les ministères de l'Éducation	<p>Tanzanie : Le groupe de travail <i>Multi-Sector Task Force on Violence against Children</i>, coordonné par le ministère du Développement local, de l'égalité entre hommes et femmes et de l'enfance, a dirigé l'élaboration et la mise en œuvre d'un <i>plan d'action national de prévention et de réponse à la violence à l'égard des enfants</i>. Le plan englobe le système éducatif, la police et le système judiciaire, les services de santé et d'aide sociale, le secteur VIH/sida et la société civile. La Tanzanie est le premier pays africain à entreprendre une étude nationale complète sur la violence à l'égard des enfants. Un système de protection de l'enfance a été élaboré et testé dans quatre régions. Dans chaque district, les secteurs de l'éducation, de la santé, de l'aide sociale, de la police et de la justice, et les structures communautaires informelles fonctionnent ensemble pour s'assurer que les cas de maltraitance des enfants sont traités de façon rapide et appropriée. L'UNICEF soutient actuellement le passage de l'initiative au niveau national (UNICEF, 2014c).</p>
Mise en avant et proposition aux enfants de services de protection de l'enfance	<p>Sierra Leone : Les unités de soutien aux familles (USF) relient la police, les travailleurs sociaux, le personnel de santé et les écoles. Les USF proposent un mécanisme de suivi et de signalement de la maltraitance des enfants, des violences sexuelles et domestiques, et des délits commis à l'encontre des enfants, bien que les capacités aient besoin d'être renforcées (Fancy et McAslan Fraser, 2014a).</p> <p>Bhoutan : L'UNICEF a mis en place un système de protection de l'enfance en collaboration avec les monastères du Bhoutan. Plus de 4 000 enfants parmi les plus pauvres du Bhoutan, dont certains âgés de seulement cinq ans (bien que l'école soit officiellement obligatoire à partir de sept ans), vivent et étudient dans des monastères. En général, ce choix s'explique par l'impossibilité, pour les parents, de supporter les coûts des uniformes et des manuels scolaires des écoles publiques. Le nouveau système de protection de l'enfance relie les ordres monastiques à la police et aux services de protection de l'enfance dispensés par l'État. Il offre aux enfants la possibilité de signaler des actes de violence, de négligence, de mauvais traitement ou d'abus. Des ateliers sur les droits de l'enfant sont organisés à l'intention des élèves, des enseignants et des moines supérieurs, et un agent de la protection de l'enfance loge en permanence dans les monastères (Kelly, 2013).</p>
Rassemblement de preuves et gestion des connaissances	<p>Violence Against Children Surveys (VACS) (enquêtes sur la violence à l'égard des enfants) mesure la violence physique, émotionnelle et sexuelle perpétrée à l'encontre des enfants et des jeunes adultes âgés de 13 de 24 ans. À ce jour, les enquêtes ont été menées dans neuf pays (Cambodge, Haïti, Indonésie, Kenya, Malawi, Nigéria, Swaziland, Tanzanie et Zimbabwe) et sont en cours dans six autres (Botswana, Laos, Mozambique, Rwanda, Ouganda et Zambie). Les résultats des enquêtes VACS permettent aux pays de mieux allouer des ressources limitées au développement, au lancement et à l'évaluation des systèmes de protection de l'enfance et des programmes de prévention de la violence, et d'éclairer les réponses multisectorielles coordonnées au niveau national.</p>



EXAMEN ET RÉFORME DE L'ENSEMBLE DU SYSTÈME

Entreprendre un examen de l'ensemble du système éducatif, en tenant compte de la dimension de genre dans le but d'identifier les causes de la violence et les manières de la combattre, constitue une première étape cruciale de l'élaboration d'une réponse holistique à la VGMS. Un processus d'examen et de réforme incluant tout le secteur de l'Éducation nationale peut contribuer à assurer un engagement total des établissements d'enseignement nationaux à lutter contre la VGMS via des stratégies de prévention, d'intervention et de responsabilisation.

Aborder une réforme de façon holistique permettra de s'assurer que les opportunités et les difficultés qui existent à différents niveaux sont intégrées dans tous les plans de lutte contre la VGMS. En outre, il sera ainsi possible de s'appuyer sur les ressources et les politiques existantes en la matière, notamment sur celles qui ont trait à la prévention de la violence, à la protection de l'enfance ou à la promotion de l'égalité des genres. Une approche à l'échelle du système offre également l'opportunité d'identifier les différents partenaires qui ont besoin de s'engager et qui travaillent peut-être déjà sur certains aspects de la réponse que l'on peut apporter à la VGMS.

Une étude réalisée par l'Équipe de travail inter-institutions (ETII) du Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA) sur l'éducation et la santé à l'école (2015) a conclu que des efforts globaux, systématiques et systémiques sont nécessaires à plusieurs niveaux pour prévenir la VGMS et la combattre, et obtenir de meilleurs résultats dans l'intérêt des communautés scolaires mobilisées. Cette action globale est représentée clairement dans la Figure VGMS – Théorie du changement (voir la Figure 8). Sur la base d'entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'autres membres du personnel éducatif, trois objectifs VGMS ont été identifiés pour lutter contre la VGMS de manière globale :

DIRECTION : Le ministère élabore des politiques, des directives et des mesures de soutien.

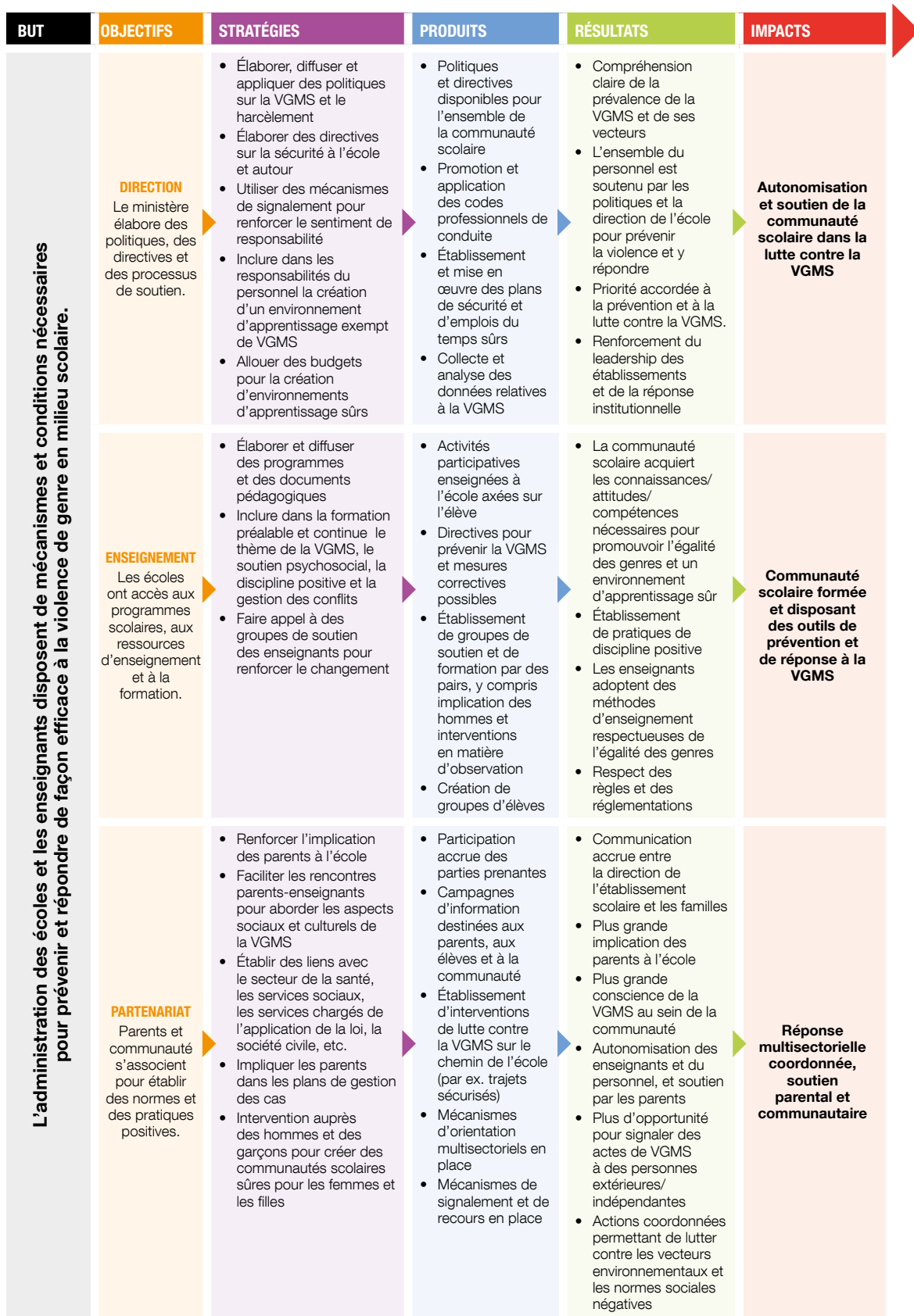
ENSEIGNEMENT : Les écoles ont accès aux programmes scolaires, aux ressources d'enseignement et à la formation.

PARTENARIAT : Les parents et la communauté s'associent pour établir des normes et des pratiques positives.

Une réforme et un examen de l'ensemble du système permettent d'élaborer des stratégies à différents niveaux du système éducatif, parfois sous la direction de différents acteurs du système lui-même. Ces stratégies sont présentées dans l'encadré Mesure concrète (ci-dessous), où des actions spécifiques sont recommandées, avec des liens vers les sections pertinentes de ce document d'orientations.



■ Figure 8 : VGMS – Théorie du changement



Source : Adapté de l'équipe de travail inter-institutions de l'ONUSIDA (ETII) sur l'éducation et la santé à l'école (2015)



MESURE CONCRÈTE 3 : COMMENT ABORDER LA VGMS VIA UNE RÉFORME ET UN EXAMEN DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Une réforme institutionnelle peut concerner l'ensemble du système éducatif, à plusieurs niveaux :

Voir la section :

Ministère de l'Éducation	• Soutenir l'élaboration, la mise en œuvre et l'analyse de la législation du point de vue de l'égalité des genres, les plans d'action nationaux et locaux, et les cadres relatifs à la VGMS	2.1 LOIS ET POLITIQUES
	• Veiller à ce que les budgets prenant en compte la dimension du genre soient mis en place pour sensibiliser et mettre en œuvre de nouvelles politiques et législations	2.1 EXAMEN ET RÉFORME DE L'ENSEMBLE DU SYSTÈME
	• Appliquer et harmoniser la législation et les politiques relatives à la VGMS, à la protection de l'enfance et aux poursuites engagées contre les auteurs de violence. Veiller à ce que les codes de conduite soient mis en œuvre de façon efficace et que des sanctions appropriées soient appliquées	2.2 CODES DE CONDUITE
	• S'assurer que le personnel éducatif, y compris les enseignants et les chefs d'établissement, entre autres, sont formés et prêts à prévenir et signaler la VGMS	2.3 PÉDAGOGIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS
	• Intégrer dans l'élaboration des programmes scolaires nationaux des compétences et des concepts relatifs à la prévention de la VGMS appropriés à l'âge des enfants	2.3 DÉMARCHES CONCERNANT LES PROGRAMMES SCOLAIRES
	• Améliorer les mécanismes d'orientation vers les services juridiques, médicaux et sociaux aux niveaux national et local	2.4 STRUCTURES D'ORIENTATION
	• Élaborer des mécanismes et des outils de signalement à l'intention des enseignants, du personnel scolaire et des élèves (pairs éducateurs)	2.4 MÉCANISMES DE SIGNALEMENT
	• S'engager auprès des principales parties prenantes et des partenaires dans la conception et la structuration d'interventions de lutte contre la VGMS ainsi que dans la mise en place de politiques et la mise en application VGMS	2.5 COLLABORATION AVEC LES PRINCIPALES PARTIES PRENANTES ET ENGAGEMENT DE CELLES-CI
Écoles de formation des enseignants	• Inclure la VGMS dans les programmes de formation des enseignants et les former aux causes de la VG, aux activités de prévention possibles, et aux cadres d'orientation et de réponse	2.6 SUIVI ET ÉVALUATION
Syndicats d'enseignants	• Collaborer avec le MdE pour élaborer, mettre en œuvre et réviser les codes de conduite professionnels et les politiques sur les ressources humaines équitables du point de vue du genre	2.3 PÉDAGOGIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS
	• Sensibiliser les membres des syndicats à la VGMS et soutenir les enseignants touchés par la VGMS	2.2 CODES DE CONDUITE
Écoles	• Élaborer des procédures et des réglementations scolaires tenant compte du genre, inclusives et non discriminatoires conformes aux directives nationales	2.3 PÉDAGOGIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS
	• Créer des espaces physiques sûrs et accueillants	2.2 GESTION ET ORGANES DIRECTEURS
	• Créer des environnements d'apprentissage où les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement encouragent l'égalité des genres, la non-discrimination et les compétences essentielles en matière de prévention de la violence	2.2 ÉCOLES SÛRES ET ACCUEILLANTES
	• Créer des mécanismes et renforcer la capacité des élèves à participer à la réduction de la VGMS, par exemple par l'intermédiaire de clubs de garçons et de filles, et par la formation des élèves en tant que pairs éducateurs aptes à détecter les actes de violence, ou en tant que pairs médiateurs	2.3 DÉMARCHES CONCERNANT LES PROGRAMMES SCOLAIRES
	• Orienter et/ou prodiguer des conseils et soutenir les victimes/anciennes victimes de la VGMS	2.3 PÉDAGOGIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS
	• Établissement et renforcement des partenariats avec les communautés et les familles, et responsabilisation, via les associations parents-enseignants, les comités de gestion scolaire, les communautés et groupes locaux	2.3 ESPACES SÛRS ET ACTIVITÉS PARASCOLAIRES
		2.5 PARTICIPATION ET LEADERSHIP DES JEUNES
		2.4 CONSEILS ET SOUTIEN
		2.5 MOBILISATION DES COMMUNAUTÉS
		2.5 ENGAGEMENT DES FAMILLES


EXEMPLE DE PAYS – MISE EN ŒUVRE D'UNE RÉFORME GLOBALE VIA DES ACTIONS MULTI-NIVEAUX

Le modèle Safe Schools de l'USAID a été testé au Ghana et au Malawi entre 2003 et 2008. Il visait à diminuer la violence à l'école et autour, grâce à un ensemble intégré d'interventions aux niveaux national, institutionnel, local et individuel. Il comportait les activités suivantes : activités de sensibilisation au niveau national auprès d'une série de parties prenantes, code de conduite des enseignants ; formation des enseignants à la reconnaissance et à la prévention de la VGMS et à la réponse à ce phénomène ; et sensibilisation au niveau communautaire. Une enquête initiale/finale sur les connaissances, les attitudes et les pratiques de 800 élèves et 400 enseignants a mis au jour des impacts significatifs, notamment :

- Une augmentation des connaissances des enseignants sur le mode de signalement des cas de VGMS, passant de 45 % (enquête initiale) à 75 % (enquête finale).
- Un changement d'attitude des enseignants quant à l'acceptabilité de la violence physique : Au Malawi, avant l'intervention, 76 % des enseignants jugeaient inacceptable le fait de fouetter des garçons, contre 96 % par la suite.
- Une plus grande conscience des enseignants vis-à-vis du harcèlement sexuel des filles et des garçons à l'école : au Ghana, le pourcentage d'enseignants reconnaissant que les filles pouvaient être victimes de harcèlement sexuel à l'école est passé de 30 à 80 %. Quant au pourcentage d'enseignants reconnaissant que les garçons pouvaient également en faire l'objet, il est passé de 26 à 64 %.
- Les élèves ont pris davantage conscience qu'ils avaient le droit de ne pas souffrir et de ne pas être maltraités : au Ghana, le pourcentage d'élèves d'accord avec l'énoncé « Vous avez le droit de ne pas souffrir et de ne pas être maltraités » est passé de 57 à 70 % (USAID/DevTech, 2008).

NATIONAL

RÉSEAU
DE
PLAIDOYER

- ▶ Plaidoyer et défense de l'amélioration des politiques et de la législation

INSTITUTIONNEL

MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION ET ÉCOLES

- ▶ Code de conduite des enseignants
- ▶ Prévention de la VGMS à l'encontre des enseignants

LOCAL

COMMUNAUTÉS

- ▶ Sensibilisation et mobilisation de la communauté

INDIVIDUEL

ÉLÈVES, FILLES ET GARÇONS

- ▶ Conseil et orientation
- ▶ Prévention de la VGMS à l'encontre des élèves

Le rapport final recommande que les programmes à venir encouragent un changement durable et à long terme via une approche tenant compte du genre, une approche scolaire globale, la redéfinition de la discipline en salle de classe avec parents et enseignants, et la mise en avant des responsabilités et des droits des enfants. Le modèle pilote Safe Schools a par la suite été déployé à l'échelle internationale (en République dominicaine, au Sénégal, au Yémen, au Tadjikistan et en République démocratique du Congo), ainsi que via un partenariat avec Peace Corps (le Corps de la Paix).

Source : Adapté de USAID/DevTech (2008)





RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES SUR LES LOIS, LES POLITIQUES ET LES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION

Législation

Plan International/UNICEF. 2014. *Boîte à outils et analyse de la législation et des politiques publiques : protéger les enfants et les adolescents contre toute forme de violence à l'école.*

Panama, Plan International/UNICEF. La première moitié de la boîte à outils analyse le cadre juridique et politique de la protection des enfants et des adolescents contre la violence à l'école, en se concentrant précisément sur l'Amérique latine et les Caraïbes. La seconde moitié comporte des documents et des boîtes à outils relatifs à la prévention de la VGMS dans le monde.

UNICEF/Union interparlementaire. 2007. *Eliminating Violence against Children.* Paris, UNICEF.

Ce guide décrit les mesures que les parlementaires peuvent prendre pour mettre fin à la violence contre les enfants. Ils peuvent notamment adopter des lois, superviser les activités des gouvernements, allouer les ressources financières nécessaires et, en tant que dirigeants de leur nation et de leurs communautés, sensibiliser la population aux problèmes.



2.2 POUR DES ÉCOLES DANS UN ENVIRONNEMENT SÛR ET FAVORABLE



La qualité de l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage, du travail et de l'étude est fondamentale pour savoir comment aborder la VGMS à l'école.

Des approches scolaires globales sont nécessaires pour sécuriser les écoles, les rendre plus adaptées aux enfants et favoriser un meilleur environnement d'apprentissage via l'implication de plusieurs parties prenantes au niveau de l'école, ainsi qu'au niveau du gouvernement et de la communauté locale, et ce, dans une série d'activités différentes (Fulu et al, 2014, p. 14).

Parmi les stratégies-clés, citons :

- La création d'espaces sûrs et accueillants
- La garantie que les organes directeurs et les chefs d'établissement envoient des messages forts sur le caractère inacceptable de la VGMS et la nécessité de prendre ce phénomène au sérieux
- La création de codes de conduite.

ÉCOLES SÛRES ET ACCUEILLANTES

Une école dans un environnement sûr et favorable possède les installations nécessaires, notamment des bâtiments, une enceinte, des installations d'approvisionnement en eau et des installations sanitaires, des meubles, un système d'éclairage et un dispositif de sécurité. S'il est crucial de s'assurer de la sûreté des espaces et des infrastructures physiques, l'école doit également être accueillante pour les élèves et les parents, entre autres, pour encourager la responsabilité et l'engagement des parties prenantes.

L'infrastructure physique de l'école est importante dans la mesure où la VGMS peut sévir à l'intérieur des bâtiments, mais aussi dans la cour et sur le chemin entre l'école et le domicile. Les principaux « foyers » de violence incluent les toilettes, les salles de classe vides, les couloirs et les dortoirs, ainsi que les cours d'école.

La VGMS peut être exacerbée par des infrastructures mal conçues ou mal gérées, comme un éclairage sombre ou des verrous cassés, ainsi que par un isolement physique et une surveillance inadéquate des installations.

À l'occasion de la 57^{ème} session de la Commission sur la condition de la femme, les gouvernements se sont engagés spécifiquement à « améliorer la sécurité des filles à l'école et sur le chemin de l'école et du domicile, notamment en établissant un environnement sûr et exempt de violence » en améliorant les infrastructures : installations sanitaires privées avec verrous, amélioration de l'éclairage et de la cour d'école (ONU Femmes, 2013a).



MESURE CONCRÈTE 4 : COMMENT ASSURER LA SÉCURITÉ DES ESPACES PHYSIQUES À L'ÉCOLE ? LISTE DE VÉRIFICATION EXPLICATIVE

Emplacement de l'école, enceinte et routes d'accès	<ul style="list-style-type: none"> École construite dans un lieu perçu comme sûr par la communauté locale (par ex., loin des bars et des zones affichant des taux de criminalité élevés). Réalisation d'audits de sécurité des bâtiments, de l'enceinte et des routes d'accès afin d'identifier les zones dangereuses, en prenant en compte les opinions des différents groupes d'élèves (par ex., les garçons, les filles, les minorités, les élèves handicapés, etc.). Amélioration et entretien de l'éclairage au sein et autour de l'enceinte de l'école. Installation et contrôle des clôtures d'enceinte et des points d'accès, et débroussaillage.
Conception des bâtiments et des salles de classe	<ul style="list-style-type: none"> Prise en compte de la question de la VGMS et de la sécurité dans la conception des infrastructures scolaires. S'assurer de la bonne visibilité des espaces éducatifs depuis l'extérieur en optimisant le nombre et la taille des fenêtres et des portes dans les salles de classe et les bureaux, entre autres.
Infrastructures d'hygiène et d'assainissement (WASH)	<ul style="list-style-type: none"> Toilettes séparées et pouvant être verrouillées pour les garçons, les filles, les hommes et les femmes (enseignants et personnel de l'école). Nécessité d'installer les toilettes tout près de l'école dans un endroit ouvert et visible. Système d'évacuation d'eau des sanitaires sûr et hygiénique. Mise à disposition d'un espace près des toilettes pour changer et nettoyer les serviettes hygiéniques.
Suivi et entretien	<ul style="list-style-type: none"> Contrôle régulier des espaces où les enfants sont le plus vulnérables à la VGMS (par ex., aux toilettes ou à proximité, dans les halls et les salles de classe vides, dans l'enceinte de l'école) par le système de sécurité de l'école, les enseignants, le personnel non enseignant et les élèves désignés (sous la supervision d'un enseignant). Vérification et entretien réguliers de l'éclairage, des toilettes (y compris des verrous sur les portes) et des installations de sécurité.
Transport	<ul style="list-style-type: none"> Renforcement de la sécurité sur le chemin de l'école ou du domicile. Par exemple, en établissant des « passages sécurisés » et surveillés sur le chemin de l'école ou du domicile, ou des possibilités de transport en commun.



Les écoles dites « accueillantes » sont des espaces où chaque membre de la communauté scolaire (aussi bien les élèves que le personnel) peut se sentir également valorisé, où les personnes se traitent dans un respect mutuel, où les principes de tolérance et de diversité sont encouragés, où chaque élève bénéficie de chances égales d'apprendre et de participer, et où les systèmes en place favorisent les relations de confiance et de soutien entre élèves et enseignants. Les écoles perçues comme accueillantes pour l'ensemble des élèves et du personnel peuvent être décrites comme possédant une « culture inclusive », caractérisée par :

- Les chefs d'établissement qui adhèrent à des valeurs inclusives et à un style de leadership qui encourage un large éventail de personnes à participer aux fonctions de direction ;
- Un niveau élevé de collaboration entre les membres du personnel et une aptitude à résoudre en commun les problèmes qui se présentent ;
- Des valeurs et des engagements communs pouvant être adoptés par les élèves eux-mêmes, ainsi que leurs parents et d'autres parties prenantes de la communauté scolaire.

Les études suggèrent que, pour favoriser un développement inclusif, les chefs d'établissement doivent se pencher sur trois grands types de tâche : favoriser de nouvelles définitions de la diversité, promouvoir des pratiques inclusives à l'école, et établir des connexions entre les écoles et les communautés (UNESCO-Bureau international d'éducation, 2015).

Dans ce type d'environnement, les élèves sont non seulement plus à même de reconnaître les situations de violence ou de maltraitance, mais ils sont également plus à l'aise pour s'adresser à un enseignant en qui ils ont confiance ou à un autre adulte afin de signaler tout cas de violence ou de discrimination dont ils peuvent avoir été victimes ou témoins à l'école.

Encadré 6 : Modèle d'école « amie des enfants » de l'UNICEF

Le modèle d'écoles « amies des enfants » de l'UNICEF permet d'effectuer un examen holistique et inclut trois principes fondamentaux : priorité accordée aux enfants, participation démocratique et inclusion, chaque principe démontrant certaines caractéristiques.

TABEAU 1 CARACTÉRISTIQUES ET PRINCIPES DE L'ÉCOLE OÙ LES ENFANTS SE SENTENT BIEN

Principe	
	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques d'une école où les enfants se sentent bien dérivées du principe
Priorité accordée aux enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes pédagogiques proposées par des praticiens avertis, favorisant chez l'enfant sa participation active • Instauration d'un environnement d'apprentissage sain, sûr et protecteur grâce à une architecture, des services, des politiques et des mesures appropriés
Participation démocratique	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants, les familles et les communautés sont des participants actifs de la prise de décisions relatives à l'école • Établissement de liens étroits entre le foyer, l'école et la communauté • Les politiques et les services encouragent l'équité, la non-discrimination et la participation
Inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusion des élèves exclus • École inclusive et accueillante pour l'ensemble des élèves • École sensible au genre et adaptée aux filles • Politiques et services encourageant l'assiduité et le maintien dans le système scolaire

Une évaluation du modèle (UNICEF, 2009) a révélé que, lorsque les trois principes ont été pleinement appliqués, les enfants se sentaient davantage soutenus par leurs parents et leurs enseignants. Les enseignants et les parents étaient eux-mêmes plus engagés et l'ensemble de l'environnement scolaire, plus propice à l'apprentissage. L'élément essentiel de ces écoles « amies des enfants » : des codes de conduites et des mécanismes de signalement clairs, élaborés de façon coopérative, et dans lesquels tous les membres de la communauté scolaire s'engagent.

Source : Adapté de UNICEF (2014b)



La « cartographie participative » est un outil utile, dont les enfants peuvent se servir pour cartographier l'enceinte de leur école et désigner les endroits qu'ils perçoivent comme peu ou non sûrs. Voici deux exemples de cartographie participative, ainsi que leurs résultats, en République démocratique du Congo (RDC) et au Viet Nam.



MESURE CONCRÈTE 5 : COMMENT UTILISER LA CARTOGRAPHIE PARTICIPATIVE DES SITES DANGEREUX ET DES FORMES DE VIOLENCE SUBIES À L'ÉCOLE

La cartographie participative a été utilisée dans le cadre d'un projet de cinq ans financé par l'USAID, en RDC, pour le projet Empowering Adolescent Girls to Lead through Education (EAGLE (FHI 360, 2014)). En voici les différentes étapes :

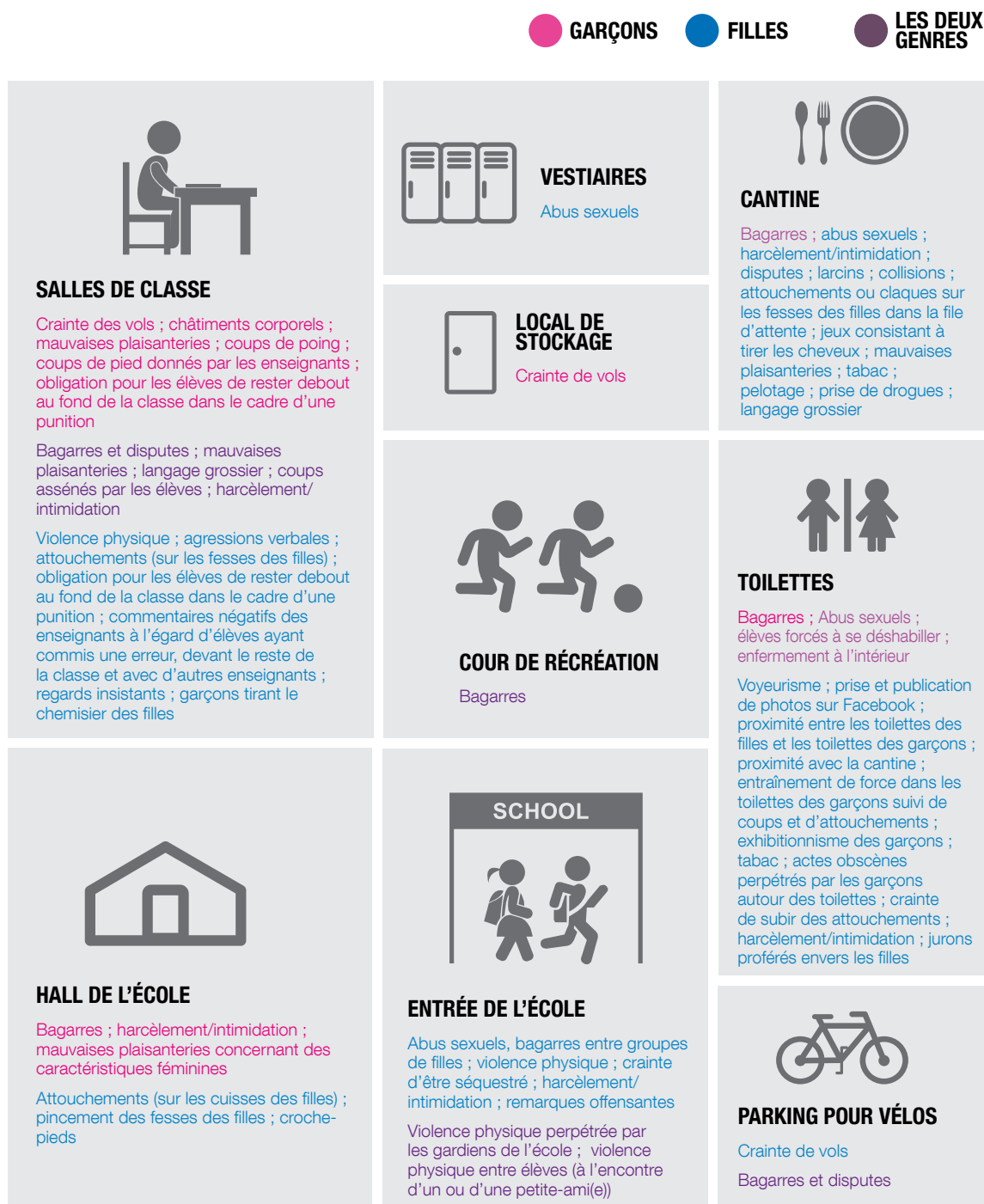
- Réunis en groupes unisexes, garçons et filles ont été invités à dessiner une carte représentant les principaux aménagements de leur école (salles de classe, cour de récréation, toilettes, etc.), ainsi que les routes et chemins d'accès à leur établissement.
- Une fois la carte dessinée, les élèves ont été invités à placer des points verts aux endroits où ils se sentaient en sécurité et des points rouges aux endroits où ça n'était pas le cas.
- Les enfants ont ensuite expliqué pourquoi ils avaient désigné un endroit comme sûr ou pas.

Les problèmes soulignés par les élèves dans ces cartographies participatives ont permis d'éclairer les communautés scolaires sur les domaines nécessitant un financement prioritaire dans le cadre des comités de parents d'élèves par le biais de petites subventions financées par EAGLE.

Au Ghana, au Malawi et au Zimbabwe, des études participatives ont été réalisées auprès d'enfants âgés de 10 à 14 ans. Elles portaient sur les endroits au sein et autour de l'école où les enfants se sentaient en sécurité ou pas. Dans tous les pays, les cartes des filles présentaient un plus grand nombre de zones désignées comme dangereuses, ce qui signifie que les filles jugeaient l'environnement scolaire moins sûr et plus menaçant que les garçons et que les « foyers » de la VGMS étaient corrélés au genre (Leach et al, 2003) :

- Parmi les endroits désignés comme dangereux par les filles, citons : les toilettes des élèves, les terrains de jeux des garçons, les logements des enseignants, les bureaux et les cours de récréation, et les routes très fréquentées, la raison principale étant la crainte d'être agressées par les garçons et les hommes, d'être harcelées verbalement ou sexuellement par les garçons, les enseignants et les hommes de la communauté.
- Parmi les endroits désignés comme dangereux par les garçons, citons : les routes très fréquentées, les toilettes des filles, les terrains de jeux des filles, le bureau du directeur ou du personnel, non pas par peur pour leur propre sécurité, mais parce que ces zones leur étaient interdites.

Le schéma de la Figure 9 présente les résultats d'un exercice de cartographie participative auprès d'élèves au Viet Nam. Il démontre que les différents espaces de l'école sont corrélés au genre et indique que les enfants subissent différentes formes de VGMS selon les endroits.

■ **Figure 9** : Schéma démontrant que les espaces de l'école sont corrélés au genre au Viet Nam

Remarque : les élèves ont également évoqué les rumeurs répandues sur Facebook ; les disputes initiées sur Facebook et donnant lieu à des bagarres physiques dans l'enceinte de l'école ; la violence physique perpétrée par les gardiens de l'école **et par des garçons extérieurs à l'école** ; les injures ; les mauvaises plaisanteries sur la tenue vestimentaire ; le harcèlement/l'intimidation exercés par les garçons scolarisés ; les bagarres entre les groupes de garçons et les groupes de filles ; la publication de photos embarrassantes et de commentaires insultants sur Facebook ; les garçons tirant les bretelles de soutien-gorge des filles ; les coups de pied ; les filles se pinçant et se tirant les cheveux ; les attouchements sur les fesses des filles ; les garçons jetant leur mégot de cigarette sur les filles. Ces actes généralement commis partout dans l'enceinte de l'école, altèrent le sentiment de sécurité des garçons et des filles.

Source : Plan International/ICRW (2015), p. 15

Voir la section sur les Ressources supplémentaires pour plus d'informations et pour prendre connaissance des outils sur les écoles sûres et accueillantes.

ORGANES DIRECTEURS ET GESTION SCOLAIRE

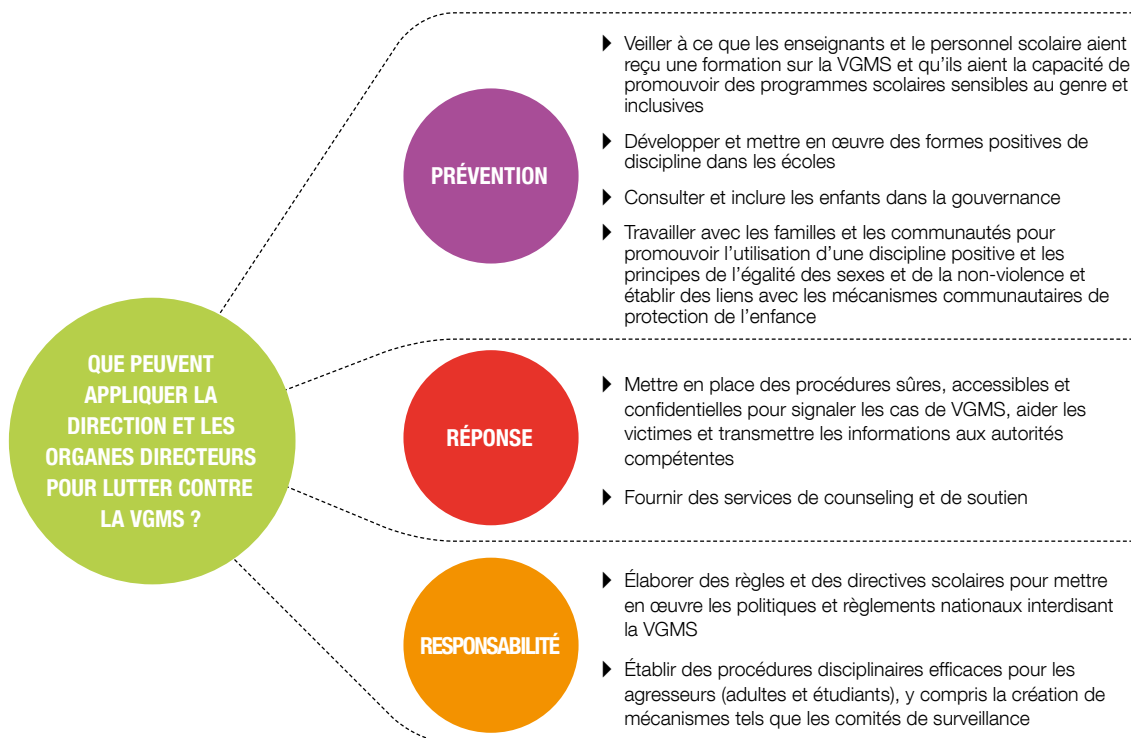
Dans de nombreux pays, le contrôle de la gestion des écoles incombe à un organe directeur. Les termes utilisés pour ce type d'organe directeur varient, et incluent les conseils scolaires locaux, les conseils de gouverneurs et les comités de gestion scolaire.

Les études prouvent que les écoles sûres se caractérisent par une direction solide et efficace (Dunne et al, 2005 ; Pinheiro, 2006). Les organes directeurs des écoles et les structures de direction ont une obligation de protection à l'école. Ils doivent envoyer des messages forts sur le caractère inacceptable de la VGMS et créer un environnement de soutien favorable pour prévenir les cas de VGMS et y répondre. En collaboration avec les enseignants et les autorités éducatives, les organes directeurs et la direction peuvent élaborer et mettre en œuvre des procédures de consignation et d'orientation des cas de violence, et prendre des mesures disciplinaires à l'encontre des auteurs, qu'ils soient élèves ou enseignants.

Les organes directeurs et les structures de direction des écoles peuvent instaurer une culture de la gouvernance contre la VGMS via une transparence, une responsabilité et une participation qui permettront à tous les membres de la communauté scolaire de prévenir la VGMS et d'y répondre. Plusieurs étapes-clés sont impliquées dans l'instauration d'une culture de la gouvernance, bien que peu d'attention ait été accordée à l'« écologie » complète de l'école et à la façon dont la gouvernance peut favoriser un changement durable.



MESURE CONCRÈTE 6 : QUE PEUVENT APPLIQUER LA DIRECTION ET LES ORGANES DIRECTEURS POUR LUTTER CONTRE LA VGMS ?





EXEMPLE DE PAYS – COMITÉS DE CONTRÔLE, PROJET DE PRÉVENTION DE LA VGMS « C-CHANGE » DE L'USAID, RDC

Des comités de contrôle ont été établis dans chaque école ciblée dans le cadre du projet de lutte contre la VGMS « Communication for Change » (C-Change) de l'USAID dans la province du Katanga, en République démocratique du Congo (RDC) (2010–2012). Les comités étaient composés d'enseignants, de parents, d'élèves et de chefs d'établissement. L'objectif des comités de contrôle était de veiller à ce que les codes de conduite des écoles soient appliqués par l'examen des cas de VGMS signalée et la prise de mesures disciplinaires, si nécessaire. Les comités pouvaient également orienter un élève victime de violence vers la police de protection de l'enfance locale, une clinique médicale ou un conseiller spécialisé dans la VG et la santé, ainsi que vers des « enseignants référents » recrutés au sein des écoles ciblées en tant que premiers intervenants en matière de VGMS.

Voir la section sur les Ressources supplémentaires pour plus d'informations et pour connaître les outils sur les organes directeurs et la direction.



CODES DE CONDUITE

Un code de conduite est un ensemble de directives qui détaillent les normes éthiques reconnues (ou valeurs) et les normes relatives aux comportements et conduites acceptables. Les codes de conduite sont généralement élaborés au niveau national et déployés dans les écoles pour assurer un soutien juridique et institutionnel. Ils s'appliquent généralement aux enseignants et au personnel des écoles, mais peuvent également concerner les élèves et les parents. Ils doivent s'accompagner d'une procédure claire et transparente de signalement des infractions, d'examen des cas et de processus associés.

Un code de conduite est important en matière de lutte contre la VGMS pour :

Guider et soutenir les professionnels de l'éducation :

- Aider les professionnels de l'éducation à résoudre les problèmes d'éthique auxquels ils sont confrontés
- Énoncer des règles professionnelles explicites à même de guider les enseignants au quotidien

Protéger les élèves, les enseignants et le personnel scolaire :

- Protéger les élèves de tout acte de maltraitance, de discrimination, d'intimidation, de harcèlement et/ou d'humiliation
- Maintenir la relation de confiance entre les élèves et les enseignants et le personnel scolaire en général, sans que ces deux derniers groupes abusent de leur autorité
- Souligner et renforcer les répercussions de mauvaises conduites

Atteindre et maintenir un degré élevé de professionnalisme :

- Faire respecter l'honneur, la dignité, l'estime de soi et la réputation du personnel éducatif
- Améliorer le dévouement, l'efficacité et l'engagement professionnel du personnel éducatif
- Susciter un sentiment d'identité professionnelle parmi les professionnels de l'éducation

Susciter la confiance du grand public et favoriser son soutien envers les professionnels de l'éducation :

- Présenter une image positive de la profession
- Souligner la responsabilité sociale et publique de la profession envers les élèves, les parents et la communauté en général
- Favoriser des conditions propices au meilleur service professionnel possible

Source: Adapté de Poisson (2009)

Les codes de conduite doivent souligner le caractère inacceptable de la violence à l'encontre d'un élève sous quelque forme que ce soit (physique, verbale, psychologique ou sexuelle), du harcèlement sexuel, de la maltraitance et des mauvaises conduites à l'école, et des relations sexuelles entre élèves (que ce soit des relations consenties ou sous la contrainte). Les codes doivent également aborder les mécanismes de signalement des mauvaises conduites, ainsi que les réponses appropriées aux élèves victimes ou témoins de violences. Ils doivent également stipuler les conséquences du non-respect des règles établies, en montrant clairement que la mise en application des codes est soutenue par la loi.

L'élaboration d'un code de conduite implique un certain nombre d'étapes-clés dont la consultation d'un grand nombre de parties prenantes, notamment les enseignants, les responsables, les parents et les élèves ; la formation et la sensibilisation des enseignants, du personnel des écoles, des parents et des élèves au code ; le signalement et la sanction des mauvaises conduites ; et l'examen et le contrôle réguliers du code (voir la liste de vérification de l'encadré 7).



EXEMPLE DE PAYS – ÉLABORATION D'UN CODE DE CONDUITE EN SIERRA LEONE

En 2008-2009, le ministère de l'Éducation et le syndicat d'enseignants de la Sierra Leone ont élaboré ensemble un code de conduite national destiné aux enseignants, avec des partenaires-clés tels que l'UNFPA, l'UNICEF, le conseil des chefs d'établissement, des établissements universitaires et des organisations non gouvernementales (ONG). Pour éclairer l'élaboration du code, des consultations auprès des différentes parties prenantes ont été organisées dans l'ensemble des régions et des districts du pays. De même, l'UNICEF a soutenu l'élaboration d'un manuel de formation sur le contenu et le rôle du code de conduite destiné aux parties prenantes de l'école, avec l'organisation d'une formation sur la mise en œuvre du code dans chaque école.

Parmi les leçons principales, citons :

- L'intérêt de l'étroite collaboration entre le ministère de l'Éducation et le syndicat d'enseignants dans l'élaboration du code ;
- L'importance d'une vaste consultation pour la sensibilisation à la VGMS des parties prenantes du secteur de l'Éducation ;
- Le rôle-clé des syndicats d'enseignants dans la mise en œuvre et en application du code au niveau national et local : en Sierra Leone, le syndicat d'enseignants a fait preuve d'initiative dans la présentation du code comme outil de soutien à la professionnalisation de l'enseignement ;
- La reconnaissance des liens entre la pauvreté et la VGMS, de telle sorte que l'application d'un code de conduite des enseignants s'accompagne d'efforts en matière d'amélioration des salaires des enseignants et de leurs conditions de travail.

Pour plus d'informations voir Antonowicz (2010).

Voir la section sur les *Ressources supplémentaires* pour plus d'informations et pour connaître les outils relatifs aux codes de conduite.


MESURE CONCRÈTE 7 : COMMENT ÉLABORER ET METTRE EN ŒUVRE UN CODE DE CONDUITE POUR LUTTER CONTRE LA VGMS. UNE LISTE DE VÉRIFICATION EXPLICATIVE

Remarque : Pour les codes de conduite entre élèves, la liste de vérification ci-dessous doit être modifiée pour tenir compte des règles scolaires globales, pas seulement envers les enseignants et le personnel.

Définition d'un code de conduite	<ul style="list-style-type: none"> Les objectifs du code sont clairement énoncés. Le public ciblé par le code est clairement identifié : le code doit se concentrer sur les enseignants, mais doit également inclure les autres membres du personnel de l'établissement et tout intervenant amené à travailler dans l'enceinte de l'école (par ex., les directeurs, le personnel administratif, le personnel de soutien, les membres de conseils scolaires, les sous-traitants et les inspecteurs).
Élaboration du contenu	<ul style="list-style-type: none"> Le code tient compte des questions et des thèmes essentiels relatifs à la VGMS. Le code s'applique au travail quotidien des enseignants. Le code est formulé en des termes spécifiques. Le code aborde des questions relatives au genre et à la VGMS.
Élaboration du code	<ul style="list-style-type: none"> Les ressources adéquates et une expertise locale sont fournies pour l'élaboration du code et une durée suffisante y est consacrée. Les principaux acteurs sont consultés dans le cadre de l'élaboration du code. Les élèves doivent s'impliquer dans l'élaboration du code de conduite, si possible. Les principaux acteurs acceptent de participer au processus, notamment les enseignants et les syndicats d'enseignants, ainsi que les communautés scolaires (parents, élèves, etc.). Des efforts suffisants ont été consacrés à la conciliation des perspectives de toutes les parties impliquées. Le code ne reflète pas seulement la perspective du gouvernement.
Adoption du code	<ul style="list-style-type: none"> La mise en œuvre du code est soutenue par la loi. Les enseignants des écoles primaires et secondaires adhèrent officiellement au code.
Diffusion et mise en valeur du code	<ul style="list-style-type: none"> Le code est facile à comprendre, avec des illustrations visuelles (par ex., des affiches avec des messages-clés) et des traductions locales. Le code doit être diffusé à grande échelle (par ex., dans des ateliers, des pièces de théâtre, par l'intermédiaire de chansons, de la radio, d'Internet, de lettres d'information, etc.) Les ressources liées à la circulation à grande échelle du code sont suffisantes. Les enseignants des écoles primaires et secondaires connaissent le code. Le grand public connaît également l'existence du code, son contenu et comment demander des comptes aux enseignants et au personnel scolaire. Il est particulièrement important que des élèves de tout âge puissent comprendre le code. Il doit être formulé de façon à être compréhensible pour tous les enfants.
Mise en œuvre efficace du code	<ul style="list-style-type: none"> La mise en œuvre du code est soutenue par les autorités publiques et par les enseignants (ou leurs représentants). L'application du code est exempte de tout délai bureaucratique ou parti pris. Les ressources nécessaires pour la mise en œuvre du code ont été mobilisées.
Signalement et sanction des mauvaises conduites	<ul style="list-style-type: none"> Le code est considéré comme efficace, les plaintes sont examinées et les sanctions appropriées sont appliquées. Le non-respect du code peut faire l'objet de poursuites judiciaires. Le grand public connaît (ou est familiarisé avec) les procédures de dépôt de plainte (voir la Section 2.4 pour connaître les mécanismes de signalement). Les plaignants n'ont pas peur de porter plainte. Évaluation des risques pour assurer la protection des deux parties pendant une enquête. Des sanctions appropriées et suffisantes sont appliquées dans un format compréhensible.
Révision du code et évaluation de son impact	<ul style="list-style-type: none"> La version révisée du code est à la disposition de toutes les parties prenantes. Les rapports d'évaluation sur la mise en œuvre du code sont publiés. Les rapports d'enquête sur les cas de non-respect du code sont disponibles.

Source : Adapté de Poisson (2009)





POUR DES ÉCOLES DANS UN ENVIRONNEMENT SÛR ET FAVORABLE – RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

Écoles sûres et accueillantes

UNICEF. 2009. Modèle d'école « amie des enfants » de l'UNICEF. New York, UNICEF. Priorité accordée aux enfants, participation démocratique et inclusion. Ces trois principes se complètent pour créer des écoles plus sûres et plus adaptées aux enfants, où tous bénéficient des mêmes chances en matière d'éducation et d'apprentissage. Une évaluation du modèle (UNICEF, 2009) a révélé que, lorsque les trois principes ont été pleinement appliqués, les enfants se sentaient davantage soutenus par leurs parents et leurs enseignants.

Organes directeurs et gestion scolaire (exemple de pays de la Section 2.6, Évaluation de l'impact et du processus)

Raising Voices. 2011. *The Good School Toolkit*. Permet aux écoles de définir des objectifs, de mettre au point des plans d'action et de réfléchir à la VGMS. Une étude récente du programme a révélé la grande efficacité de ces outils. Ils ont en effet pratiquement réduit de moitié la violence perpétrée par les enseignants à l'encontre des élèves dans les écoles participantes. Cet ensemble d'outils a également modifié les sentiments de bien-être et de sécurité des élèves à l'école. Il a probablement contribué à améliorer l'environnement scolaire général (Devries et al, 2015).

Codes de conduite

Internationale de l'éducation (EI), Section 3 de la Résolution au 7e congrès mondial, Ottawa, juillet 2015. Le congrès a pris la résolution, dans l'Article 3.1 (<http://www.eiie.org/congress7/en/publications/resolutions/500-school-related-gender-based-violence>), de réviser la Déclaration d'EI sur l'éthique professionnelle afin de veiller à ce qu'elle soit plus sensible à la dimension du genre et qu'elle fasse explicitement référence à la VGMS.

Poisson, M. 2009. *Lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation efficace des codes de conduite des enseignants*. Paris, UNESCO. Ces lignes directrices proposent des conseils pratiques sur l'élaboration d'un code ou la révision d'un code existant. Elles comportent des suggestions sur la façon de formuler le contenu d'un code de conduite, les personnes à impliquer et la façon de mettre en place les mécanismes appropriés pour assurer sa mise en œuvre.

2.3 PRÉVENTION : PROGRAMME SCOLAIRE, ENSEIGNEMENT ET FORMATION

La prévention est une stratégie directrice de chaque action, de l'élaboration de cadres politiques au travail auprès des familles. Pour le système éducatif, la pierre angulaire des efforts de prévention réside dans l'élaboration du contenu éducatif et des mécanismes de diffusion, en d'autres termes, le contenu enseigné et la façon dont il est enseigné.

Les stratégies spécifiques visant à prévenir la VGMS incluent :

- Les approches de prévention de la violence et de promotion de l'égalité des genres dans les programmes scolaires ;
- La formation du personnel pédagogique visant à lui fournir les outils nécessaires pour prévenir et lutter contre la VGMS ;
- Les espaces sûrs où les interventions parascolaires peuvent constituer un point de départ utile pour lutter contre la VGMS.



APPROCHES DANS LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE ET LA PROMOTION DE L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Le programme scolaire est un composant essentiel de tout processus éducatif. Il définit les connaissances et les compétences que doivent acquérir les élèves, en fonction de leur âge, ainsi que les fondements, la méthodologie et le pourcentage de réussite (UNESCO-Bureau international d'éducation, 2015).

Les approches choisies dans les programmes scolaires sont très importantes. En effet, une éducation qui encourage les jeunes à remettre en question, surmonter et contester la violence et la discrimination de genre est essentielle dans la prévention de la VGMS. Les jeunes doivent pouvoir reconnaître ce qui constitue la violence et la maltraitance, comment se protéger de la violence, et prendre des mesures pour éviter de faire souffrir autrui. Les jeunes doivent également avoir l'opportunité de développer des notions positives du genre, dont la masculinité et la féminité et les expressions non binaires, et de mieux comprendre et accepter la diversité, aussi bien sur le plan sexuel qu'au niveau du genre (Atthill and Jha, 2009).



MESURE CONCRÈTE 8 : COMMENT APPLIQUER DES APPROCHES DE PROGRAMMES SCOLAIRES POUR PRÉVENIR LA VGMS. LISTE DE VÉRIFICATION EXPLICATIVE

Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir du temps pour appuyer et planifier le nouveau programme, notamment obtenir un consensus via la consultation et la présentation auprès des principales parties prenantes • Concevoir des activités cohérentes avec les ressources disponibles (par ex., heures de travail du personnel/compétences et documentation) • Impliquer des experts dans l'élaboration du contenu des programmes, qui doivent examiner et aborder de façon critique l'attitude des enfants et des jeunes envers les stéréotypes et les normes sociales et fondées sur le genre qui admettent, perpétuent et appuient la VGMS • Revoir les preuves actuelles et les autres programmes scolaires qui ont été évalués
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les programmes scolaires et la documentation sont appropriés à chaque âge (par ex. compétences en résolution des conflits telles que la négociation et la communication pour les plus âgés ; capacité à entretenir des relations respectueuses telles que l'empathie et le respect pour les jeunes en âge de flirter ; les contacts acceptés et ceux qu'il faut refuser pour les plus petits, etc.) • Promouvoir des définitions positives et plus vastes de la masculinité, et intervenir auprès des hommes et des garçons • Souligner le consentement et la communication • S'efforcer de modifier les comportements et les normes de genre, et promouvoir des modèles positifs de construction des relations • Inclure des informations sur toutes les formes de VGMS, notamment sur la violence à l'encontre des personnes LGBTI et sur le harcèlement homophobes et transphobes • Aborder les valeurs personnelles et la perception des normes des pairs et de la famille concernant les droits, la santé et le comportement sexuels • Inclure des informations sur les lois relatives à la VGMS et des liens vers les mécanismes de signalement, d'orientation et de soutien en cas de VGMS
Diffusion	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des méthodes d'enseignement participative qui impliquent activement les élèves et les aident à intérioriser et intégrer les informations • Élaborer des approches intégrées communautaires pour aborder des normes sociales plus vastes dans la communauté étendue et sensibiliser à la VGMS • Choisir des éducateurs compétents et motivés pour la mise en œuvre du programme et leur proposer une formation de qualité afin qu'ils adoptent les méthodes d'enseignement les plus participatives et autonomisantes dans le cadre de l'éducation sexuelle et des programmes d'apprentissage des compétences nécessaires à la vie courante
Révision	<ul style="list-style-type: none"> • Tester le programme et obtenir les commentaires continus des élèves • Assurer une gestion, une supervision et une surveillance continues



Points de départ du programme et autres approches

Il existe plusieurs points de départ pour les programmes scolaires destinés à tous les enfants en âge d'aller à l'école pour prévenir la violence et promouvoir l'égalité des genres, notamment l'éducation sexuelle complète (ESC), l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante, l'éducation civique et les approches ciblées relatives à la gestion des agressions, le développement de compétences d'observation, l'instauration de relations saines et la protection contre le harcèlement/l'intimidation, souvent en association. Le tableau ci-dessous présente des exemples de programmes scolaires spécifiques ou de points de départ de programmes qui ont été évalués et fait preuve de leur efficacité dans la lutte contre la VGMS. Des outils et des programmes additionnels sont répertoriés dans la section sur les ressources supplémentaires, à la fin de ce chapitre.



EXEMPLES DE PAYS – PROGRAMMES OU SUJETS PERTINENTS DANS LA PRÉVENTION DE LA VGMS

Programme ou sujet	Contenu et objectifs d'apprentissage	Exemple de ce type de programme
L'éducation sexuelle complète (ESC)	Vise à doter les enfants et les jeunes de connaissances, de compétences et de valeurs sur les relations, le genre, la sexualité et la violence afin qu'ils prennent des décisions éclairées et saines concernant leurs relations sociales et sexuelles	<p><i>The World Starts with Me, Ouganda</i></p> <p>Élaboré en 2002 par deux ONG néerlandaises (World Population Foundation et Butterfly Works), <i>World Starts with Me</i> est un programme d'éducation sexuelle interactif, en ligne et basse technologie destiné aux jeunes âgés de 12 à 19 ans. Il met en scène des pairs éducateurs virtuels, David et Rose, qui guident les élèves au fil des 14 leçons proposées. Ces dernières portent sur l'estime de soi, l'établissement de relations saines, le développement sexuel, les rapports sexuels protégés, l'égalité des genres et les droits sexuels. Chaque leçon s'accompagne d'une mission : créer un scénario, une œuvre d'art ou organiser un jeu de rôle sur le thème de la leçon en question.</p> <p>L'évaluation de ce programme à l'aide d'une étude quasi-expérimentale a révélé des effets positifs significatifs au niveau des rapports sexuels consentis. Les élèves des groupes d'intervention ont gagné en confiance et appris à gérer des situations de pression et de contrainte sur le plan sexuel. (Source : Rijdsdijk et al (2011))</p>
L'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante	Aide les jeunes à acquérir les compétences nécessaires à la vie courante et à instaurer ainsi des relations saines et sans violence avec leurs semblables, notamment dans leur communication interpersonnelle, leurs mécanismes de défense, leurs amitiés, la pression de l'entourage, la réflexion critique et créative, et la prise de décisions	<p><i>Programmes H et M, Brésil</i> (adaptation à l'échelle internationale)</p> <p>Les programmes H (H pour <i>hombr</i>es ou <i>homes</i>, traductions espagnole et portugaise du mot « hommes ») et M (<i>mujeres</i> ou <i>mulheres</i> : « femmes » en espagnol et en portugais) appliquent un programme scolaire fondé sur des données probantes, qui comporte un ensemble d'activités pédagogiques de groupe à réaliser dans des groupes non mixtes, et généralement sous l'égide d'animateurs et d'animatrices du même sexe, modèles en matière d'égalité des genres.</p> <p>Les manuels prévoient des activités autour de la prévention de la violence, de la paternité/maternité et du fait de prendre soin d'autrui, de la santé sexuelle et reproductive, et du VIH/sida, entre autres. Parmi les activités proposées, citons les jeux de rôle, la réflexion collective et autres exercices participatifs visant à ce que les élèves réfléchissent à la socialisation des garçons et des filles, ainsi qu'aux aspects positifs et négatifs de cette socialisation, et à examiner les bénéfices de la modification de certains comportements.</p> <p>Le programme a été évalué dans plusieurs régions du monde dans le cadre d'études principalement quasi-expérimentales, avec des preuves de changements positifs dans les comportements et les attitudes des participants au niveau de l'égalité des genres et de diminution de la violence fondée sur le genre. (Source : Care International (2012) ; Ricardo et al (2010))</p>



Les relations saines	A pour but d'apprendre aux participants à reconnaître les signes précurseurs de violence dans les relations amoureuses, et d'aider les jeunes à acquérir la capacité à instaurer et entretenir des relations saines. Les cours aident souvent les jeunes à affirmer et élever leurs attentes en matière de respect au sein de leurs relations. Cette initiative s'adresse généralement aux lycéens (âgés de 14 à 18 ans) et aux étudiants (plus de 18 ans)	<p>Fourth R, Canada</p> <p>Le programme <i>Fourth R</i> part du principe que les compétences et les connaissances en matière de relations humaines peuvent et doivent être enseignées au même titre que des disciplines purement scolaires telles que la lecture, l'écriture et l'arithmétique, d'où son nom Fourth R (pour <i>Relationships</i>, relations en français). Le programme est enseigné en classe de la huitième à la douzième année d'école.</p> <p>Un essai contrôlé randomisé réalisé sur cinq ans auprès d'élèves de neuvième année (14–15 ans) a révélé que les élèves (en particulier les garçons) ayant bénéficié du programme Fourth R avaient nettement moins recours à la violence envers leur partenaire à la fin de la onzième année (première) que ceux qui avaient assisté à des cours standard sur la santé. (Source : Wolfe et al, 2009)</p>
Le harcèlement/intimidation et autres formes de violence	Apprend aux élèves à distinguer le harcèlement des disputes ou conflits quotidiens, et à répondre au harcèlement/à l'intimidation, et leur enseigner les compétences nécessaires à la gestion des agressions dans la vie courante	<p>Second Step, États-Unis</p> <p>Le programme Second Step a été utilisé auprès de plus de 8 millions d'élèves dans plus de 32 000 écoles des États-Unis. Le programme enseigne les compétences nécessaires à la vie courante, notamment la communication de base, la défense et la prise de décision, notions indispensables pour que les jeunes sachent déjouer les pièges les plus fréquents : pression de l'entourage, toxicomanie et harcèlement/intimidation (en personne ou en ligne).</p> <p>Un essai clinique randomisé par grappes du programme Second Step a été mené pendant deux ans auprès de plus de 3 600 élèves de 36 collèges, en sixième et septième années (âgés de 11 à 13 ans), dans l'Illinois et au Kansas. L'étude a démontré qu'à la fin du programme, les élèves des écoles d'intervention de l'Illinois avaient 56 % de probabilité en moins de signaler des intimidations injurieuses et homophobes et 39 % de probabilité en moins de signaler des actes de violence sexuelle que les élèves des écoles témoins. En revanche, aucune différence significative n'a été observée dans les écoles du Kansas. (Source : Espelage et al, 2012)</p>
L'égalité des genres	Programmes destinés aux jeunes filles et aux jeunes garçons de 12 à 14 ans, visant à promouvoir l'égalité des genres en encourageant des relations d'égalité, ainsi qu'un examen critique des normes sociales définissant les responsabilités et les rôles de genre, et la remise en question des actes de violence fondée sur le genre	<p>The Gender Equity Movement in Schools (Mouvement pour l'égalité des genres à l'école, GEMS), Inde</p> <p>Le projet GEMS a été mis en œuvre dans les écoles publiques de Goa, Kota et Mumbai. À Goa et Kota, il a été combiné au programme scolaire en cours. À Mumbai, il a été mis en œuvre sous la forme d'un projet pilote indépendant dans 45 écoles. Par le biais d'activités extrascolaires, de jeux et jeux de rôle, le projet GEMS a commencé au niveau de la sixième année et s'est poursuivi pendant deux ans auprès d'élèves, garçons et filles, âgés de 12 à 14 ans dans des établissements publics.</p> <p>Une étude d'évaluation quasi-expérimentale du projet pilote a estimé les résultats du programme sur les élèves. Les résultats ont montré que, tout au long du programme, les participants soutenaient davantage les filles poursuivant des études supérieures et se mariant plus tardivement, et les garçons et les hommes prenant part aux tâches ménagères. Toutefois, les attitudes et les comportements des élèves en matière de réduction de la violence (un composant-clé du projet GEMS) ont donné des résultats mitigés. Après la réussite du premier programme pilote, l'approche GEMS est maintenant étendue à 250 écoles à Mumbai. Elle est également en cours de déploiement dans 20 écoles du Viet Nam. (Source : ICRW, 2011)</p>



Les approches d'observation impliquent l'apprentissage et la mise en œuvre des compétences d'observateur appropriées et sûres : savoir identifier, s'exprimer clairement ou tenter d'engager autrui dans la réponse à la violence. Si certaines façons d'être observateurs consistent à intervenir dans le cadre d'actes ou d'incidents de violence réelle, la plupart des interventions en milieu scolaire tendent à modifier des attitudes et des comportements individuels, principalement dans des groupes d'hommes et plus rarement, auprès des femmes ou des deux sexes réunis (Fulu et al, 2014).



EXEMPLE DE PAYS – APPRENTISSAGE ET MISE EN ŒUVRE DE COMPÉTENCES D'OBSERVATEUR SÛRES : PATHS TO ADULthood, HONG KONG

Le projet PATHS (PATHS = Positive Adolescent Training through Holistic Social Programmes, formation positive des adolescents via des programmes sociaux holistiques) est un programme de promotion de la jeunesse destiné à des lycéens de onzième année à Hong Kong. Le programme PATHS se propose d'aider les élèves à acquérir les compétences nécessaires à la vie courante afin qu'ils deviennent des observateurs dynamiques et proactifs lorsqu'ils sont témoins d'actes de harcèlement. Cela passe par une sensibilisation générale au harcèlement/à l'intimidation, un espace dédié à l'introspection et des opportunités pour répéter les nouveaux comportements. Les élèves commencent par apprendre que le harcèlement les affectent eux-mêmes, ainsi que leurs semblables. Ils apprennent ensuite à se protéger s'ils en sont victimes. Le cours insiste ensuite sur le rôle des observateurs et inculque aux enfants les compétences nécessaires à la vie courante pour devenir des observateurs responsables, en cas de harcèlement à l'école ou de cyber-harcèlement.

Une étude précoce du projet PATHS a constaté que le programme devait être plus ouvert à la dimension du genre. Les chercheurs ont en effet conclu que les garçons affichent un taux d'abandon supérieur lorsque les programmes tentent d'en faire des observateurs utiles alors que la société dans laquelle ils vivent prône des valeurs machistes et les modèles masculins conventionnels (Tsang et al, 2011).

La protection des enfants contre la violence, l'exploitation et la maltraitance à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut doter les jeunes des compétences nécessaires pour intervenir en cas de maltraitance, de violence, de harcèlement et de harcèlement en ligne. Les auteurs de violence/maltraitance agissent en changeant de lieu, passant de l'enceinte de l'école à la sphère virtuelle et vice versa, et enregistrent leurs actes de VGMS sur vidéo ou photo pour les diffuser en ligne. Les écoles se sont penchées sur le problème du cyber-harcèlement et ont tenté d'y répondre via plusieurs stratégies, notamment en élaborant des stratégies dirigées par les élèves pour lutter contre le harcèlement, des ateliers destinés aux parents et des programmes spécifiques.



EXEMPLE DE PAYS – PROGRAMMES DE CYBERSÉCURITÉ, AUSTRALIE-MÉRIDIONALE

Le gouvernement d'Australie-Méridionale a formulé des directives et un programme à l'intention des écoles afin d'aider les jeunes à acquérir des compétences essentielles pour qu'ils deviennent des « cyber-citoyens responsables » – *Cyber-Safety: Keeping Children Safe in a Connected World*. (Cybersécurité : protéger les enfants dans un monde connecté. Gouvernement d'Australie-Méridionale, 2011) Le programme vise à aider les jeunes à utiliser Internet pour découvrir et explorer le monde, tout en leur fournissant les outils qui leur permettront de s'en servir de façon éthique et responsable. Il leur permettra également de mieux comprendre les menaces et risques potentiels. En particulier, le programme de cybersécurité prodigue des conseils clairs aux éducateurs et aux élèves sur la façon de venir à bout du harcèlement et d'autres formes de violence en ligne. Il fait partie d'un programme scolaire plus vaste fondé sur les compétences nécessaires à la vie courante *Keeping Safe: Child Protection Curriculum (KS:CPC)* destiné à un vaste public (des enfants d'âge préscolaire aux élèves de douzième année, l'équivalent de la terminale). L'objectif de ce programme est de leur apprendre à se protéger et à reconnaître la maltraitance, à s'adresser à un adulte de confiance et à distinguer les contacts appropriés de ceux qui ne le sont pas.

L'éducation civique et l'éducation à la paix ou l'apprentissage des principes de paix, d'égalité, de tolérance et de cohésion sociale peuvent contribuer à prévenir la VGMS. En reconnaissant et en appréhendant la différence, notamment en tenant compte de l'égalité des genres, et en enseignant des stratégies destinées à éviter la violence et à gérer les agressions, l'éducation a un rôle-clé à jouer dans la réduction de la violence.





EXEMPLE DE PAYS – UTILISATION DU JEU DE SOCIÉTÉ TRADITIONNEL CHINOIS « GO » POUR PROMOUVOIR LA PAIX DANS LES ÉCOLES VÉNÉZUÉLIENNES

Les intervenants d'une école du Miranda, au Venezuela, ont eu recours au jeu de société traditionnel chinois « Go » pour promouvoir la paix et réduire la violence à travers une discipline positive et le développement d'un mode de réflexion et de pensée critique. Le projet a été mis en œuvre par le biais de petits ateliers de 15 à 20 élèves de quatrième année. Les animateurs leur ont proposé de jouer au Go en adoptant une discipline positive, les incitant à reconnaître les bons comportements et à sanctionner les comportements irrespectueux ou agressifs envers autrui.

Le jeu de Go a été choisi pour ses qualités d'outil pédagogique : il apprend au joueur à réfléchir et à tenir compte de nombreux points de vue avant de prendre une décision, et il encourage la reconnaissance et la compréhension d'autrui. Les garçons et les filles qui jouent au Go depuis un grand nombre d'années ont une meilleure estime d'eux-mêmes et une plus grande tolérance. Plus aptes à réfléchir et à structurer leur pensée, ils savent également établir et respecter des normes de groupe, et enregistrent de meilleurs résultats sur le plan scolaire (Red de Innovaciones Educativas, 2013).

Plusieurs organisations ont apporté leur soutien au projet, notamment l'association vénézuélienne de Go, l'International Go Exchange Society (Japon) et l'association Go Association of Thailand (Thaïlande).

PÉDAGOGIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

La pédagogie est la façon dont le contenu est enseigné. Elle implique le recours à plusieurs méthodologies permettant à des enfants différents d'appréhender le contenu éducatif et d'apprendre de façon plus efficace, d'après le postulat que chaque personne apprend différemment. L'enseignement de la pédagogie peut être dispensé aux professeurs via une formation préalable dans les instituts de formation, ainsi que dans le cadre de la formation continue et d'autres développements professionnels continus.

La pédagogie et la formation des enseignants sont importantes dans la lutte contre la VGMS. En effet, le contenu de l'enseignement dont bénéficient les enfants, ainsi que le mode d'enseignement sont essentiels pour leur parcours scolaire. Pour lutter contre la violence à l'école et dans son environnement, les enseignants doivent être sensibilisés aux différentes dynamiques présentes dans la salle de classe, notamment les dynamiques relatives au genre, aux rapports de force, à la couleur ou à l'origine ethnique. Ils doivent également être davantage conscients de leurs propres préjugés et comportements. Un objectif-clé des environnements éducatifs plus inclusifs, d'après les principes de Freire (Barroso, 2002), consiste pour les enseignants à donner plus de visibilité au « programme caché » (les attitudes, les valeurs et les normes que les élèves apprennent des structures institutionnelles, des relations et des systèmes autour d'eux) et à apprendre aux enfants à les analyser de façon critique. Les enseignants doivent appliquer une pédagogie de l'égalité : filles et garçons doivent bénéficier de la même attention et du même traitement respectueux, suivre le même programme et recevoir un enseignement dont les méthodes et les outils dépourvus de stéréotypes et de préjugés sexistes, véhiculent des images positives des deux genres, ainsi que d'autres aspects de la diversité (adapté à partir de Huxley, 2009).

S'il existe d'excellentes méthodes pour améliorer la pédagogie, elles ont rarement été appliquées de façon systématique. Dans de nombreux cas, dénués de ressources, enseignants et chefs d'établissement les considèrent trop coûteuses, trop difficiles et trop longues à mettre en pratique. (Pour obtenir des exemples de bonnes méthodologies, reportez-vous aux ressources supplémentaires répertoriées à la fin de ce chapitre).





MESURE CONCRÈTE 9 : COMMENT ENSEIGNER UNE MASCULINITÉ NON VIOLENTE ET POSITIVE ?

Que peuvent faire les enseignants pour encourager les hommes et les garçons à contribuer activement à mettre fin à la violence à l'égard des femmes et des filles ?

1. Comprendre l'impact de la violence sur leurs élèves.
2. Instaurer un environnement scolaire sûr et sain, aussi bien sur le plan physique qu'au niveau émotionnel.
3. Se faire une opinion sur ce que signifie « être un homme lucide », notamment reconnaître les pressions et les normes sociales.
4. Insuffler les notions de respect et d'intégrité.
5. Encourager les élèves à se soutenir mutuellement.
6. Impliquer et éduquer les parents.
7. Faire intervenir des experts de la non-violence.
8. Fournir des documents pédagogiques aux élèves, parents et collègues.
9. Enseigner aux élèves des relations saines et des alternatives à la violence.

Afin de pouvoir enseigner le programme de la façon la plus efficace possible, les enseignants doivent apprendre à s'impliquer dans la gestion des problèmes liés au genre et à lutter contre le traitement inéquitable des filles et des garçons, et surtout des enfants qui ne correspondent pas aux expressions de genre binaires et aux normes de genre dans leur classe. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de comprendre ou d'éviter les comportements sexistes, mais également de comprendre les normes de genre et les attentes associées, ainsi que les réactions auxquelles sont confrontés les enfants LGBTI en particulier, et de tenter de lutter contre la discrimination sociale et de genre, ou au moins, de ne pas les tolérer et ne pas les répéter dans la salle de classe.

Les enseignants ont également besoin d'un soutien en matière de renforcement des capacités afin d'acquérir des techniques de gestion de classe efficaces qui favorisent le respect et n'exacerbent pas la violence. Dans de nombreuses classes, par exemple, la discipline et les châtiments corporels sous-tendent la violence fondée sur le genre. Les châtiments corporels constituent eux-mêmes une forme de violence largement signalée dans les écoles dans de nombreuses régions du monde (UNESCO/UNGEL, 2015). Si historiquement, les châtiments corporels à l'école ont fait l'objet de débats et d'études en termes neutres et non sexistes, dans la pratique la punition et la discipline souvent extrêmement sexuées, contribuent à appliquer des rôles de genre et des comportements attendus à l'école. Par conséquent, doter les enseignants de stratégies et de compétences de maintien positif et affirmatif de la discipline doit également s'enraciner dans des approches prenant en compte la dimension du genre.

Au cours de leur formation, les enseignants doivent également réaliser une introspection afin de déterminer la façon dont ils mènent leur vie par leur appartenance à l'un ou l'autre sexe et observer dans quelle mesure ceci influence leur approche de leur travail et de leurs relations. Ce type de formation peut montrer aux enseignants dans quelle mesure ils peuvent occasionner, en tant qu'êtres sexués, un manque de coopération entre garçons et filles, renforçant ainsi le sexisme et favorisant la violence fondée sur le genre (Chege, 2006).

La discipline positive est une approche axée sur le renforcement du comportement positif des élèves plutôt que sur la seule punition du comportement négatif. Les enseignants récompensent les comportements positifs par leur attention. Ils travaillent avec la classe en vue d'établir des attentes et des règles positives. Quant aux sanctions des comportements négatifs, elles doivent permettre aux enfants d'apprendre. Elles ne sont pas destinées à les faire souffrir, ni à les humilier ou à leur faire peur (Rogers, 2009).




MESURE CONCRÈTE 10 : COMMENT APPLIQUER LA DISCIPLINE POSITIVE ?

1

ATTENTION POSITIVE, VALORISATION DES BONS COMPORTEMENTS et **TACTIQUE** consistant à IGNORER les écarts de conduite mineurs

2

INSTRUCTIONS POSITIVES relatives au comportement attendu

3

Formulation de **QUESTIONS** et d'**INDICATIONS** visant à inviter les élèves à identifier les règles et les comportements attendus

4

Les **CHOIX ORIENTÉS** soulignent les conséquences des mauvais comportements, et guident les élèves dans le choix d'une option acceptable sur deux

5

TEMPORISATION et SUIVI en cas d'échec aux autres niveaux. L'élève est déplacé ou écarté, et invité à travailler ailleurs jusqu'à ce qu'une conversation puisse être initiée.

6

Établissement d'un **PLAN DE CRISE** ou élève **ÉCARTÉ** lorsqu'il met les autres en danger

Source : Adapté de Cahill and Beadle (2013)

Le programme de formation des enseignants doit donc étudier la discrimination de genre de façon générale et sensibiliser à la VGMS en tant que manifestation de cette discrimination et développer des capacités de détection et de prévention de la VGMS. Les enseignants et le personnel scolaire doivent être informés des codes de conduite, et savoir comment répondre de façon appropriée à des élèves victimes, témoins ou auteurs de violences.

La formation préalable et la formation continue doivent être améliorées pour proposer davantage d'outils aux enseignants (compétences techniques et générales) afin qu'ils puissent gérer différentes classes et réagir en cas de conflit, y compris de discrimination, de racisme et d'homophobie. Les enseignants doivent également bénéficier de soutien pour être plus interactifs et moins didactiques dans leur approche de l'enseignement ; la formation préalable constitue une opportunité-clé pour l'amélioration des compétences des enseignants. C'est en effet à ce moment-là que les approches de la discipline, de la gestion de classe et de l'enseignement sont présentées. Nombre de cours de formation des enseignants se concentrent sur les matières scolaires, les outils et la structure des plans de leçon au détriment de l'enseignement d'une pédagogie plus participative et adaptée aux enfants. En ce sens, il est nécessaire d'obtenir une cohérence dans ces approches.

Plusieurs études ont révélé que les mauvais comportements et les attitudes discriminatoires prennent racine dans la formation des enseignants. Par exemple, des études portant sur des instituts de formation des enseignants ont mis en évidence la généralisation du harcèlement sexuel à l'encontre des élèves et du personnel de sexe féminin (Bakari et Leach, 2007). Par conséquent, les mécanismes de signalement ainsi que d'autres mesures seront essentiels pour faire en sorte que ces établissements, à l'instar de tout environnement d'apprentissage, soient pris en compte.

Les programmes des instituts de formation des enseignants doivent comporter un contenu à même de faire évoluer favorablement les inégalités de genre afin d'aider les professeurs à explorer des façons de contester les normes et la discrimination de genre à l'école. Les enseignants et les directeurs d'établissement peuvent se

servir de leur propre expérience personnelle, de leurs opinions et de leur histoire comme point de départ pour explorer la façon dont la discrimination de genre et la VGMS sont comprises. Les cours de formation peuvent s'avérer utiles dans la mesure où ils révèlent la façon dont les enseignants parlent de leur propre expérience en tant que femmes ou hommes, dont ils considèrent leur rôle en tant que professeurs sexués, et dont ils comprennent leurs relations avec leurs collègues, femmes ou hommes, et leurs élèves, garçons ou filles.



EXEMPLE DE PAYS – DOORWAYS III, MANUEL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS SUR LA PRÉVENTION ET LA RÉPONSE À LA VGMS, GHANA ET MALAWI

Dans le cadre du **programme de formation Doorways** pour le programme Safe Schools (2003–2008) financé par l'USAID et d'une durée de cinq ans, un manuel de formation a été produit. Il a pour but de former les enseignants et de les aider à prévenir la VGMS et à y répondre en renforçant les attitudes et les pratiques pédagogiques à même de favoriser un environnement d'apprentissage sain pour tous les élèves. Le programme de formation des enseignants a été complété par la formation des élèves et des conseillers communautaires et des interventions supplémentaires : radio, pièces de théâtre, clubs de discussions sur le genre, activités extrascolaires et réunions. Voici les modules du programme de formation :

Attitudes envers les jeunes	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est mon attitude envers mes élèves ? • Qualités du professeur idéal
Genre	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction au genre, y compris au spectre de l'expression de genre • Genre, éducation et classe • Normes sociales et de genre, et stéréotypes • Compréhension du changement social et culturel
Violence et VGMS	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de la violence et de la VGMS • Rapports de force, recours à la force et consentement • Que faire si l'on est témoin d'un cas de VGMS ? • Violence fondée sur le genre, normes de genre et VIH/sida
Droits de l'homme	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des droits de l'homme • Convention relative aux droits de l'enfant • Droits de l'enfant – À qui en incombe la responsabilité ?
Création d'un environnement de salle de classe sûr et favorable	<ul style="list-style-type: none"> • Discipline positive • Gestion de classe
Réponse – Soutien, orientation et signalement	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'entend-on par réponse ? • Soutien direct aux élèves • Utilisation du code de conduite des enseignants pour lutter contre la VGMS • Utilisation du système juridique pour lutter contre la VGMS

En 2009, l'évaluation finale menée au moyen d'une enquête initiale/finale auprès de 400 enseignants au Ghana et au Malawi a révélé que, tout au long du programme, plusieurs améliorations avaient été obtenues au niveau de l'attitude des professeurs vis-à-vis des normes de genre, et des pratiques relatives à la VGMS et à la gestion de classe. Par exemple :

- Au Ghana, le pourcentage d'enseignants conscients de l'éventualité que des jeunes filles soient victimes de harcèlement sexuel à l'école est passé de 30 % (enquête initiale) à près de 80 % (enquête finale), soit une augmentation de 50 %. Concernant l'éventualité que des garçons en soient victimes, l'augmentation du pourcentage d'enseignants conscients du problème était sensiblement la même.
- L'attitude des enseignants vis-à-vis des châtiments corporels a également changé. En effet, dans les deux pays, le pourcentage de professeurs jugeant inadmissible l'utilisation du fouet pour maintenir la discipline des garçons en classe a augmenté de 20 à 30 %. Toutefois, ce changement d'*attitude* ne s'est pas encore répercuté sur les *comportements*, les deux tiers des enseignants ghanéens et 14 % des professeurs du Malawi ayant frappé ou frappé avec un bâton un étudiant au cours des 12 derniers mois.

Pour plus d'informations voir USAID (2009b)



ESPACES SÛRS ET ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Un espace sûr est un groupe ou un endroit où les jeunes se sentent en sécurité, tant sur le plan physique qu'au niveau émotionnel (Brady, 2005). Les activités parascolaires ou extrascolaires font référence aux activités et aux apprentissages qui complètent l'enseignement scolaire, tout en étant distincts des programmes officiels. Souvent ignorées dans ces programmes, ces activités sont essentielles pour renforcer les compétences nécessaires à la vie courante des enfants et des jeunes. Des compétences en effet cruciales pour la prévention de la VGMS.

Les clubs scolaires et autres types d'espaces sûrs peuvent servir de point de départ utile pour la lutte contre la VGMS. La plupart des interventions s'adressent à des groupes non mixtes de façon à donner aux enfants la possibilité de s'exprimer librement, de gagner en confiance et d'améliorer leurs connaissances, leurs attitudes et leurs méthodes de gestion de la violence et des inégalités. Dans un espace sûr, les jeunes se sentent libres de s'exprimer dans un environnement confidentiel, et de poser des questions sensibles sans craindre d'être jugés.

Les espaces sûrs doivent être conçus et planifiés avec minutie, avec un objectif spécifique (par exemple, l'autonomisation des filles, dans le cas de l'initiative *Stop Violence Against Girls in School* [SVAGS] mise en œuvre par l'ONG Action Aid au Ghana, au Kenya et au Mozambique. Le lancement de clubs de filles a été un élément-clé de l'initiative SVAGS. Les filles pouvaient s'y rencontrer, discuter, se soutenir tout en apprenant à reconnaître la violence et à la gérer). Les clubs organisent des débats, des pièces de théâtre, des camps et des visites dans les autres communautés pour aborder la violence et défendre la lutte contre ce phénomène. Les jeunes filles bénéficient également du soutien informel de mentors de clubs de filles de diverses écoles. L'étude initiale du projet a également identifié la nécessité d'intervenir auprès des garçons et des filles pour atteindre l'objectif global de l'autonomisation des filles. Par conséquent, le projet a commencé à être déployé dans les clubs de garçons et, au Mozambique, il a été déployé en incluant des garçons dans les clubs de discussions sur le genre (Parkes et Heslop, 2011 et 2013).

Les activités parascolaires se concentrent souvent sur le renforcement des capacités et la création d'espaces sûrs. Elles utilisent des points de départ tels que les pièces de théâtre, les débats et les activités sportives. Toutefois, elles peuvent s'avérer très sélectives et partiales ; les activités parascolaires les plus efficaces servent de pont pour impliquer l'ensemble de l'école dans des changements systémiques et culturels plus stimulants. Elles constituent ainsi un complément important aux interventions systémiques et aux approches scolaires globales et institutionnelles présentées dans ce document d'orientations.



MESURE CONCRÈTE 11 : COMMENT CRÉER DES ESPACES SÛRS ?

- **Identifier un espace sûr sur le plan physique et émotionnel**, un emplacement pratique, privé et confidentiel, et non exposé aux intrusions de personnes non affiliées au programme ou de personnes influentes dont la présence n'est pas souhaitée.
- **Organiser régulièrement des réunions**, à la même heure et au même endroit, chaque semaine.
- **Créer des opportunités de leadership** au sein du programme à l'intention des jeunes.





EXEMPLE DE PAYS – CLUBS DE FILLES EN MILIEU SCOLAIRE STOP VIOLENCE AGAINST GIRLS IN SCHOOL (SVAGS), GHANA, KENYA ET MOZAMBIQUE

Le projet *Stop Violence Against Girls in School (SVAGS)* d'Action Aid est un projet d'une durée de cinq ans (2008-2013) mis en œuvre au Ghana, au Kenya et au Mozambique. Le projet SVAGS visait à autonomiser les filles de façon à ce qu'elles bénéficient de l'éducation à laquelle elles ont droit et qu'elles participent à un environnement dépourvu de violence. L'étude initiale (Parkes et Heslop, 2011) a confirmé que les filles avaient subi de multiples formes de violence dans les 12 mois précédents, dans la zone de déploiement du projet, au Kenya (86 %), au Ghana (82 %) et au Mozambique (66 %).

L'évaluation finale (Parkes et Heslop, 2013) a révélé que les filles membres de clubs possédaient de meilleures connaissances et une plus grande confiance en elles, et adoptaient une meilleure attitude face à la violence que les filles ne prenant part à aucun club. Elles étaient plus à même de signaler des actes de violence, en particulier au Mozambique. Dans ce pays, les filles participant à des clubs (64 %) étaient deux fois plus susceptibles de signaler des problèmes de violence à un tiers que les filles non membres de clubs (35 %). La différence au Ghana et au Kenya était moins nette, probablement en raison du manque de mentors dans certaines écoles.

Si l'évaluation a salué les avancées des clubs de filles, l'une des plus grandes réussites du projet SVAGS, elle a également mis en évidence le risque que les clubs s'éloignent de la culture scolaire en général. Il existe également un risque que les clubs de filles deviennent des organisations « d'élite » ou « exclusives » en cas d'espace limité ou de sélection des membres par les enseignants.



MESURE CONCRÈTE 12 : COMMENT UTILISER LES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES POUR LUTTER CONTRE LA VGMS ?

- **Renforcer les liens entre l'école et la communauté** au sens large pour étendre la portée des activités parascolaires et éviter que les clubs ne soient vus comme exclusifs ou « déconnectés » de la culture scolaire générale (Parkes et Heslop, 2013 ; SWAGAA, 2013).
- **Les mentors et les entraîneurs (enseignants, personnel de l'école ou bénévoles) peuvent jouer un rôle important dans le façonnement de l'attitude et du comportement des élèves**, en particulier les mentors du même sexe ou du même âge, et du même milieu social et économique. Ils peuvent jouer le rôle de modèles et apporter un soutien positif (Das et al, 2012).
- **Les clubs de garçons et de filles** permettent d'aborder les faits vécus et l'attitude des garçons vis-à-vis de la VGMS. Ils représentent l'opportunité de définir la signification de l'identité masculine, ainsi que les liens avec la VGMS, et d'empêcher les garçons d'interrompre les séances des filles. Cela s'est en effet produit dans le cadre d'un projet Plan Ouganda, où les garçons se sont plaints de ne pas recevoir autant d'attention que les filles (Leach et al, 2013).
- **Les programmes qui combinent les compétences nécessaires à la vie courante à d'autres activités**, telles que le sport, le renforcement des capacités et l'autonomisation économique, peuvent constituer un moyen efficace et interactif d'aborder la violence contre les femmes et les filles (VAWG) et/ou les relations équitables entre les genres dans les environnements parascolaires. Voici des exemples des types de modules prévus.





EXEMPLE DE PAYS – UTILISATION DE L'ENSEMBLE D'OUTILS *IT'S ALL ONE* DANS LES ESPACES SÛRS. CAMP DE RÉFUGIÉS DE DADAAB, KENYA

L'ensemble d'outils *It's All One* dont un document d'orientations a été créé par *Population Council* (Haberland et al, 2009) dans l'objectif de proposer un programme unifié d'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante dans les espaces sûrs prévus pour les jeunes, notamment en matière de communication, de prise de décisions, de sexualité, de genre et de violence. En 2011, IRC Kenya s'est associé à Population Council pour mettre en œuvre un programme adapté aux jeunes filles âgées de 10 à 14 ans dans le camp de réfugiés de Dadaab, au Kenya (IRC (2011)). L'approche s'appuyait sur un modèle d'espace sûr, avec des mentors formés à l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante. Plusieurs thèmes ont fait l'objet d'une attention particulière : estime de soi, violence fondée sur le genre, adolescence et puberté, économies et définition d'objectifs, entre autres. C'était l'une des premières fois que ce modèle était adapté à un contexte d'urgence dans un camp de réfugiés. L'évaluation qualitative de fin de programme a mis en évidence les avancées suivantes : amélioration de l'estime de soi et adoption de normes de genre progressistes ; améliorations relatives aux indicateurs sociaux, notamment la possibilité de dormir dans un endroit sûr en cas d'urgence ; possibilité pour les filles de connaître une personne de confiance à qui emprunter de l'argent et parler de leurs problèmes.



EXEMPLE DE PAYS – CLUBS DE GARÇONS DE CRICKET EN MILIEU SCOLAIRE DE PARIVARTAN, INDE

Le programme Parivartan s'appuie sur la popularité du cricket chez les jeunes garçons indiens. Il forme donc des entraîneurs et des dirigeants communautaires afin qu'ils puissent aborder la question de la violence fondée sur le genre. En engageant des mentors et des entraîneurs de cricket, le programme souhaite :

- Sensibiliser le plus grand nombre aux comportements injurieux et irrespectueux ;
- Mettre en avant les attitudes non violentes et équitables du point de vue du genre ;
- Apprendre aux jeunes à s'exprimer et à intervenir lorsqu'ils sont témoins de comportements négatifs et irrespectueux.

L'outil s'appuie sur le programme *Coaching Boys to Men* mis au point aux États-Unis et adapté en Inde par *Futures Without Violence* et le Centre international de recherche sur les femmes (ICRW), ainsi que la Mumbai Schools Sports Association (MSSA) et l'ONG Apnalaya. Parivartan a été mis en œuvre dans le système scolaire formel et au sein de la communauté défavorisée de Shivaji Nagar.

Le programme a été évalué dans chaque environnement à l'aide d'une étude quasi-expérimentale sur deux groupes : un groupe d'intervention et un groupe témoin. Dans le groupe d'intervention, les entraîneurs ou les mentors ont bénéficié d'une formation spécialisée et de ressources qu'ils ont utilisées pour mettre en œuvre le programme auprès de leurs athlètes. L'évaluation a révélé que la participation au programme a permis d'obtenir les avancées suivantes :

- Améliorations dans l'attitude des observateurs, les athlètes du groupe d'intervention se disant davantage prêts à intervenir de façon positive en cas de mauvais comportements observés (plaisanteries de nature sexuelle à l'égard d'une fille, ou agression sexuelle d'une jeune fille) ;
- Amélioration de l'attitude vis-à-vis du genre des athlètes de l'école et de la communauté par rapport au groupe témoin ; changement considérable au niveau de la mentalité des athlètes de la communauté participant au programme, notamment au niveau de leur acceptation de l'énoncé suivant : « Si une fille dit non, cela veut naturellement dire oui » (de 36 % à 17 %) ;
- Recul de la violence entre pairs, bien qu'elle reste élevée aussi bien à l'école qu'au sein de la communauté ;
- Changements positifs au niveau des perspectives et des méthodes des entraîneurs et des mentors. Toutefois, l'impact sur le comportement des athlètes s'est avéré minime, probablement en raison du court délai entre le lancement du programme et l'évaluation ;
- Que ce soit à l'école ou dans la communauté, les athlètes ont bien accepté le programme, qui les a incités à modifier leur comportement, selon leurs propres déclarations, dans la lignée des objectifs globaux du programme.

Grâce à des données probantes, l'évaluation a révélé des changements positifs supérieurs dans la communauté par rapport à l'école, probablement en raison d'une plus grande proximité des mentors et des athlètes, aussi bien au niveau de leur âge que de leur origine socio-économique. Les entraîneurs intervenant en milieu scolaire étaient nettement plus âgés que les garçons dont ils avaient la responsabilité et adoptaient, au début du programme, une position plus stricte vis-à-vis du genre que les mentors

Pour plus d'informations voir Das et al (2012)



**RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES SUR LA PRÉVENTION : PROGRAMME SCOLAIRE, ENSEIGNEMENT ET FORMATION****Approches de programme****Éducation sexuelle complète (ESC) :**

UNESCO. 2009. *Les Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle* sont destinés aux professionnels et aux décideurs du secteur de l'éducation et de la santé.

Haberland, N. et al. 2009. *It's All One Curriculum: Guidelines and Activities for a Unified Approach to Sexuality, Gender, HIV, and Human Rights Education*. New York, Population Council.

Enseignement des compétences nécessaires à la vie courante :

Program H|M|D: A Toolkit for Action/Engaging Youth to Achieve Gender Equity présente l'approche des programmes H, M et D. Voir : <http://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/01/Program-HMD-Toolkit-for-Action.pdf>

Interventions visant à instaurer des relations saines :

Good Touch/Bad Touch: Permet de communiquer de façon créative sur les abus sexuels dont sont victimes les enfants en âge d'aller à l'école en Asie. Voir : <http://www.good-touch-bad-touch-asia.org/>

Safe Dates: Programme de prévention contre la violence dans les fréquentations. Voir : <https://www.datesafeproject.org/>

Expect Respect : Mis en œuvre auprès de collégiens et de lycéens au Texas, aux États-Unis.

Voir : <http://www.expectrespectaustin.org/>

Dating Matters: Approche destinée aux adolescents âgés de 11 à 14 ans dans les écoles à haut risque. Voir : http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/dm_overview-a.pdf

Étude Champions of Change (élaborée par Plan International [2015b]) pour former les garçons âgés de 14 à 18 ans afin qu'ils soient acteurs du changement en matière de normes de genre, de rôles et de stéréotypes à l'école et dans leur communauté. Voir le manuel *Changing the World: Youth Promoting Gender Equality*. Voir : <https://plan-international.org/youth-promoting-gender-equality>

Approches de l'observation :

Bringing in the bystanders est une approche de prévention de la violence sexuelle menée en groupes avec une équipe composée de deux animateurs (un homme et une femme). Voir : <https://www.crimesolutions.gov/ProgramDetails.aspx?ID=159>

Green Dot est un projet de prévention de la violence comprenant une formation à la mobilisation des observateurs. Voir : <http://www.livethegreendot.com/>

Prévention du harcèlement/de l'intimidation :

Site Internet de l'association *National Association of Elementary School Principals* (NAESP) fournissant des ressources de lutte contre le harcèlement. Voir : <http://www.naesp.org/bullying-prevention-resources>

Le *National Bullying Prevention Center* de PACER propose des ressources numériques destinées aux parents, aux écoles, aux adolescents et aux jeunes pour répondre au harcèlement/à l'intimidation et les prévenir. Voir : <http://www.pacer.org/bullying/resources/toolkits/>

Prévention du cyber-harcèlement :

Réapproprie-toi la technologie (mondial) : Campagne *Web collaborative* appelant tous les utilisateurs des TIC (en particulier les femmes et les filles) à maîtriser la technologie et à se servir de la plateforme de TIC à leur disposition pour militer contre la violence fondée sur le genre. Voir : <https://www.takebackthetech.net/>

Safety Net Kids (Royaume-Uni) : Site Internet de l'organisation britannique *Safety-Net* visant à aider les enfants à se protéger sur Internet. Voir : <http://www.safetynetkids.org.uk/personal-safety/staying-safe-online/>



Éducation à la paix et éducation civique :

UNESCO-INEE. 2005. *Programme inter-agences d'éducation à la paix : compétences pour une vie constructive*. Paris, UNESCO – Le programme a été mis en œuvre dans des camps de réfugiés et des communautés de rapatriés en Afrique subsaharienne pour développer chez ces personnes des compétences visant à consolider la paix et à réduire la violence.

UNESCO. 2012. *Enseigner le respect pour tous*. Paris, UNESCO – Propose des exemples d'activités de formation pour intégrer le module *Enseigner le respect pour tous* dans les classes formelles et informelles, auprès d'élèves de 8 à 16 ans. Il se concentre sur tous les types de discrimination dans le contexte de l'éducation, notamment la violence et la discrimination fondées sur le genre.

Pédagogie et formation des enseignants

Atthill, C. et Jha, J. 2009. *The Gender Responsive School: An Action Guide*. Londres, Secrétariat du Commonwealth – Cet ensemble d'outils destiné aux enseignants, aux directeurs d'école et aux services administratifs d'établissement propose des idées et des mécanismes visant à prendre davantage en compte la dimension de genre dans les salles de classe et les activités scolaires.

Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace (FRESH) : L'approche FRESH a recours à des méthodes participatives et axées sur l'élève pour donner la priorité au développement de connaissances, d'attitudes, de valeurs et de compétences. Voir : http://www.unicef.org/lifeskills/index_7262.html

Ministère de l'Éducation de l'Afrique du Sud. 2001. *Opening our Eyes: Addressing Gender-Based Violence in South African Schools – a Module for Educators* est un manuel de formation continue composé de huit ateliers interactifs destinés à sensibiliser à la question de la VGMS et à ses motifs. Il fournit également des outils et des stratégies de lutte contre la VGMS.

UNESCO. 2011b. *Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers*. Paris, UNESCO – Ce guide porte sur plusieurs formes de violence à l'école et leurs conséquences sur l'éducation. Il présente 10 mesures à même de prévenir la violence à l'école et d'y mettre un terme. Ces mesures s'accompagnent d'exemples pratiques que les enseignants peuvent adapter à leur classe.

USAID 2009b. *Doorways III, manuel de formation des enseignants sur la prévention et la réponse à la VGMS*. Washington DC, USAID – Ce manuel est destiné à la formation des professeurs. Il se propose de les aider à prévenir la VGMS et à y répondre à travers des attitudes et des méthodes pédagogiques favorisant un environnement d'apprentissage sûr pour les élèves.

Espaces sûrs et activités parascolaires

ActionAid. 2014. *Girls' Club Manual*. Londres ActionAid – Guide complet pour l'établissement de clubs de filles dans les écoles primaires et secondaires. D'après l'expérience concrète du projet *Transforming Education for Girls* (TEGIN) dans 72 écoles nigérianes.

Programme Coaching Boys into Men (2015) – Ressources tirées de l'organisation américaine *Futures without Violence* pour aider les jeunes athlètes à établir des relations respectueuses et non violentes. Voir : <https://www.futureswithoutviolence.org/?s=coaching+boys+into+men>

Plan International. (2015b). *Changing the World: Youth Promoting Gender Equality* – Manuel visant à aider les jeunes à faire face à la discrimination fondée sur le genre à l'école. D'après l'approche « Champions of Change » entre pairs de Plan International où les jeunes garçons (âgés de 14 à 18 ans) ont été formés pour devenir des acteurs du changement en matière d'égalité des genres dans leur école et leur communauté.

Population Council. 2010. *Ensemble d'outils Girl-Centred Programme Design* destinée aux adolescentes et à la programmation d'espaces sûrs.



2.4 RÉPONSES : À L'ÉCOLE ET AUTOUR

Lorsqu'un cas de VGMS se produit, des procédures et des mécanismes clairs, sûrs et accessibles doivent être en place pour le signaler, assister les victimes et transmettre les informations aux autorités compétentes.

Parmi les stratégies-clés, citons :

- La mise à disposition de mécanismes de signalement facilement accessibles, adaptés aux enfants et confidentiels ;
- Un soutien et des conseils ;
- L'orientation vers les services compétents d'application des lois et de santé.



MÉCANISMES DE SIGNALEMENT

Les mécanismes de signalement sont des systèmes qui permettent aux victimes/témoins et à leurs défenseurs de signaler des délits ou des infractions.

Des mécanismes de signalement facilement accessibles, sûrs et confidentiels sont importants en matière de lutte contre la VGMS pour que l'ensemble des élèves puissent signaler les cas de violence et de maltraitance, et savoir qu'il existe des services pour les soutenir, en cas de besoin.

Les mécanismes de signalement sont essentiels pour que les auteurs de VGMS puissent être tenus responsables de leurs actes et s'assurer que ces derniers ne soient plus nuisibles pour les élèves ou la communauté (USAID, 2009).

Encadré 7 : Difficultés liées au signalement de la VGMS

Un examen de la VGMS par l'UNESCO dans la région Asie-Pacifique a identifié plusieurs difficultés liées aux mécanismes de signalement :

- L'existence de rapports de force entre hommes et femmes, ainsi qu'entre enfants et enseignants
- La violence perçue comme un composant « normal » de la vie scolaire
- Des normes socioculturelles profondément enracinées qui admettent ou justifient la violence, peuvent aussi signifier que les jeunes peuvent avoir du mal à reconnaître les actes de violence physique et sexuelle. Les jeunes filles, en particulier, peuvent percevoir la violence psychologique et les comportements de domination comme des preuves d'amour.
- Le manque de systèmes de signalement de la VGMS. Souvent, ces mécanismes n'existent tout simplement pas.
- Le manque de confiance des élèves envers les mécanismes de signalement : la crainte des représailles, d'agressions, de la stigmatisation, des sanctions ou des railleries peut compromettre le signalement de la VGMS.

Il existe plusieurs options correspondant à différents types de mécanismes de signalement : services d'assistance téléphonique, salles de chat et signalement en ligne, boîtes « à émotions », ainsi qu'un référent en milieu scolaire, un enseignant par exemple. Les mécanismes de signalement doivent être accessibles à tous les élèves et doivent tenir compte des obstacles particuliers que les élèves aux besoins spécifiques, ou les membres de groupes minoritaires ou particulièrement stigmatisés (enfants LGBTI par exemple) peuvent rencontrer dans le processus de signalement de la violence. La Mesure concrète 13 répertorie certaines questions-clés à se poser lors du choix du mécanisme de signalement approprié.



MESURE CONCRÈTE 13 : COMMENT CONCEVOIR DES MÉCANISMES DE SIGNALEMENT DE LA VGMS ? PRINCIPALES CONSIDÉRATIONS

- Les élèves sont-ils informés du processus de signalement ? Savent-ils ce qui se passera lorsqu'ils signaleront un acte de violence ou de maltraitance, et quel sera le processus à venir ?
- Quel est le processus de traitement des signalements d'actes graves de violence ou de maltraitance enfreignant les lois nationales ou locales ?
- Comment le signalement est-il lié aux réseaux de soutien et d'orientation locaux, y compris dans la communauté et via les services sociaux formels ?
- Comment les signalements peuvent-ils être suivis de façon efficace via les systèmes de protection formels sans représailles ?
- Comment le mécanisme de signalement peut-il orienter les activités de sensibilisation ?
- Comment filles et garçons peuvent-ils être impliqués dans la conception et la mise en œuvre des systèmes de signalement ?
- Serait-il utile que le mécanisme de signalement soit anonyme ?
- En cas de mécanisme de signalement anonyme, comment soutenir les personnes qui en ont besoin ?
- Pour les mécanismes de signalement en milieu scolaire, comment s'assurer de la confidentialité du système ? Par exemple, dans le cas d'une boîte, comment s'assurer que l'auteur de violences ne l'ouvre pas et ne lit pas le message ?
- Existe-t-il un système de gestion des données pour le suivi des tendances de signalement ?
- Quel est le rôle attendu des dirigeants locaux, traditionnels ou religieux dans le processus ? Ont-ils été suffisamment consultés ?



EXEMPLES DE PAYS – MÉCANISMES DE SIGNALEMENT DE LA VGMS

Assistance téléphonique

Kenya : En 2008, un service d'assistance téléphonique et sur Internet gratuit et disponible 24 heures sur 24 a été créé pour les enfants au Kenya – *National Child Helpline 116* (le numéro à trois chiffres est gratuit et facile à retenir). Des conseillers bénévoles formés dispensent des services de soutien et d'orientation aux enfants victimes d'abus sexuels, physiques et émotionnels et de négligence, y compris de VGMS. Dès le début, les filles ont fréquemment signalé au service d'assistance des abus sexuels perpétrés par leurs enseignants : plus de 1 000 enseignants ont ainsi été licenciés entre 2009 et 2010. Le service d'assistance a également établi un service d'information scolaire destiné à sensibiliser et à former les professeurs et les élèves. En outre, l'organisation Childline s'est associée à la Teachers Service Commission pour mettre au point une base de données des enseignants délinquants sexuels Teacher Sexual Offenders afin de suivre les enseignants auteurs d'agressions sexuelles au Kenya (UNICEF, 2011).

Salles de chat et signalement en ligne

Pays-Bas : *Kindertelefoon* est un service d'assistance anonyme néerlandais destiné aux enfants de moins de 18 ans. Ils peuvent s'y confier sur une série de thèmes, le plus souvent le sexe, les relations, le harcèlement à l'école et la vie familiale. Comme dans le cas d'une ligne téléphonique, les enfants peuvent se confier à un bénévole formé par *Kindertelefoon*, sur Internet, dans le cadre de conversations durant jusqu'à 30 minutes. Une étude de Fukkink et Hermanns (2007) sur l'effet du mode de contact (par téléphone ou via le service de chat en ligne individuel) a révélé que les enfants qui ont contacté *Kindertelefoon* par les deux méthodes se sont sentis beaucoup plus à l'aise et que l'échange leur a permis d'atténuer la gravité de leurs problèmes. L'enquête de suivi a révélé que l'effet occasionné par l'échange avec un bénévole de *Kindertelefoon* dure au moins un mois après l'échange, bien que l'effet diminue légèrement par la suite.

Liban : *E-helpline* est un système de signalement en ligne au Liban qui aide les enfants à communiquer rapidement avec une équipe de professionnels. Il comporte un mécanisme de signalement, un service de soutien technique en ligne, ainsi que des conseils et des orientations. Le projet de sécurité en ligne est le fruit d'une collaboration entre World Vision, *himaya* (une ONG locale) et le Conseil supérieur de l'enfance libanais.



RÉPONSES

Boîtes « à émotions »	Malawi : Dans le cadre du programme <i>Apprendre sans peur</i> de Plan International Malawi, le projet a mis en place des boîtes « à émotions » pour améliorer le signalement de maltraitements et de la VGMS par les enfants dans les écoles ciblées. Les boîtes permettent aux enfants de signaler de façon anonyme des cas de maltraitance et de VGMS. Les boîtes ont révélé les violences suivantes : le harcèlement, les châtiments corporels, les privations de nourriture, le travail au domicile des enseignants et la sorcellerie. Une évaluation de 2010 a montré que les boîtes constituaient une initiative innovante et réussie. Sur toutes les activités du projet, les boîtes ont remporté le plus de suffrages. Enseignants comme élèves ont jugé les boîtes très efficaces dans la protection de l'enfance, permettant aux jeunes de signaler des cas de maltraitance et de VGMS. Les membres de comités chargés de la gestion des signalements ont, selon l'évaluation, orienté les cas vers les autorités compétentes (par exemple, la police et les comités de protection de l'enfance). Toutefois, l'évaluation a recommandé une plus grande participation des filles à l'ouverture des boîtes (Alinane Consulting, 2010).
Référents	RDC : Dans le cadre du projet de lutte contre la VGMS « Communication for Change » (C-Change) de l'USAID (2010–2012), des enseignants ont été formés au rôle de référent pour les élèves souhaitant signaler des cas de VGMS. Les professeurs étaient des enseignantes ayant travaillé préalablement en tant que mentors dans le cadre d'un projet antérieur de l'USAID. Lorsque les garçons ont exprimé la gêne ressentie à l'idée de signaler la violence qu'ils ont subie à des enseignantes, le projet C-Change a intégré, dans chaque école, un homme et une femme comme professeurs référents.

Des processus de jugement clairs doivent être mis en place de façon à mettre en confiance les personnes à l'origine des signalements et les rassurer sur le fait que les mesures seront réellement prises. Plusieurs études ont montré que les élèves signalent rarement des problèmes de violence ou de maltraitance, en partie parce que d'après leur expérience, aucune mesure ne sera prise, ou dans le cas contraire, ils risquent de faire face à des répercussions négatives. Par exemple, une étude transfrontalière menée en Afrique a révélé que les filles en particulier signalent rarement des problèmes de violence ; au Mozambique, seules 6 % des filles ayant subi des violences les ont signalées. Au Ghana et au Kenya, les chiffres étaient légèrement supérieurs (15 % et 35 % respectivement) (Parkes et Heslop, 2011). De même, d'après une étude menée en Thaïlande, les élèves LGBTI signalent rarement des problèmes de violence, en partie par manque de politiques et de structures efficaces à même d'assurer la sécurité des élèves LGBTI ou perçus comme LGBTI, favorisant ainsi une culture de dissimulation des problèmes (UNESCO/Université Mahidol/Plan, 2014, p. 80).

Le signalement de suspicions de maltraitance à l'encontre d'enfants peut être effectué sur la base du volontariat ou être imposé par la loi. Le signalement obligatoire de la violence et de la maltraitance est une question sensible ; les incitations et les sanctions doivent être examinées en détail, tout en maintenant les intérêts et la protection de l'enfant au cœur des préoccupations. Dans de nombreux pays, les critères d'évaluation des résultats des écoles et des chefs d'établissement les poussent à masquer les problèmes survenant dans leur établissement. Ces incitations doivent donc être examinées attentivement. En outre, le signalement des cas de violence aux parents est également difficile, et enseignants et directeurs ont besoin de soutien pour se charger de cette lourde tâche.

CONSEILS ET SOUTIEN

Dans le cas de la VGMS, le processus de conseil et de soutien émotionnel aux victimes/anciennes victimes, témoins ou auteurs de violences est désigné par le terme générique de conseil ou soutien. Toutefois, le terme « conseils » a différentes significations selon le contexte et le pays. Il fait généralement référence à un type de thérapie par la parole qui permet à une personne d'exprimer ses problèmes et ses sentiments dans un environnement confidentiel.

Des mécanismes de signalement et de conseil sûrs, facilement accessibles, adaptés aux enfants, confidentiels et indépendants doivent être en place pour aborder les cas de VGMS (UNICEF, 2011). Un soutien doit être proposé aux victimes/anciennes victimes de violence, mais également aux témoins et aux auteurs, en particulier aux élèves nécessitant une assistance sur le plan psychologique et confrontés à des problèmes à l'origine de leur comportement violent. Il convient également de reconnaître que les enseignants et le personnel des établissements peuvent être victimes de mauvais traitements et de violences.

Il existe différentes stratégies nationales de conseil et de soutien aux victimes/anciennes victimes, de la formation des enseignants au rôle de référent et de conseiller (« tuteurs » ou « mentors ») au recrutement et à la formation des conseillers en orientation, en passant par l'élaboration de systèmes de bénévoles, et le conseil et soutien entre pairs. Comme indiqué précédemment, il est important de tenir compte des besoins des groupes spéciaux, comme les enfants handicapés, les minorités et les élèves LGBTI.



EXEMPLES DE PAYS – STRATÉGIES DE CONSEIL ET DE SOUTIEN AUX VICTIMES/ANCIENNES VICTIMES

Formation des enseignants au rôle de « tuteur » ou « mentor »

Tanzanie : Dans le cadre du projet « Guardian Project » déployé dans 185 écoles primaires, une enseignante a été désignée, dans chaque école, par ses collègues, comme « tutrice » ou *mlezi* des élèves de sexe féminin. Les *mlezis* ont été formées au rôle de conseillère pour les jeunes filles victimes de violence ou de harcèlement sexuel. Elles ont également appris à signaler les cas de viols aux conseils scolaires, tribunaux et autorités locales. Une évaluation de l'impact dans 40 écoles possédant une tutrice et 22 écoles « témoins » a révélé les données suivantes :

Au cours de la première année, trois jeunes filles sur cinq (61 %) ont consulté les *mlezis*.

Plus de la moitié (52 %) des élèves d'écoles comptant une *mlezi*, ont déclaré qu'elles signaleraient des faits de harcèlement sexuel perpétrés par un enseignant, contre aucune (0 %) dans les écoles témoins.

Le programme a accru la sensibilisation aux cas d'abus sexuels commis par des enseignants sur des élèves, et la réputation négative associée aux accusations d'abus sexuels a probablement eu un effet dissuasif sur les autres enseignants (le système éducatif a révoqué deux enseignants accusés de viols sur des élèves) (Mgalla et al, 1998).

Conseillers pédagogiques

Jamaïque : En Jamaïque, les conseillers d'orientation sont formés pour conseiller les élèves rencontrant des problèmes sur le plan personnel (notamment la violence). Ils assument également des responsabilités plus larges, telles que le conseil d'orientation professionnelle. Les conseillers d'orientation sont bien placés pour jouer un rôle-clé dans la réponse à la VGMS en Jamaïque. Toutefois, un rapport de 2005 réalisé par le programme Jamaica *Safe Schools* a révélé que les conseillers étaient surchargés sur le plan administratif et pédagogique. Le rapport recommandait un plus grand accès pour les conseillers à la formation continue. Parmi les récentes avancées de la Jamaica Association of Guidance Counsellors (JAGCE), citons l'élaboration et l'établissement d'une certification accréditée et d'un code de déontologie reconnu sur le plan international pour les conseillers d'orientation.

États-Unis : Une approche visant à discipliner les enfants perturbés et violents à l'école (approche Collaborative and Proactive Solutions [CPS] encouragée par l'organisation à but non lucratif Lives in the Balance) a été testée dans des écoles aux États-Unis. Les résultats initiaux se sont avérés très prometteurs, les écoles faisant état d'une baisse de 80 % des exclusions de l'école, des renvois disciplinaires et des cas d'agressions entre élèves (Reynolds, 2015). L'approche vise à placer les conseillers dans des écoles qui travaillent en étroite collaboration avec les enfants les plus perturbateurs et agressifs et à élaborer des stratégies plus efficaces que les punitions traditionnelles pour répondre aux besoins des enfants et entraîner de réels changements de comportements.



**Bénévoles
communau-
taires**

Ghana et Malawi : Par le biais du programme de formation *Doorways*, des bénévoles communautaires de confiance ont été formés pour travailler en tant que conseillers pour le programme Safe Schools de l'USAID. Ces bénévoles incluent les chefs de village, le personnel des écoles et des personnes de confiance dans les associations parents-professeurs ou les comités communautaires. Les conseillers communautaires ont été formés pour acquérir des capacités d'écoute élémentaires, et connaître les droits et les responsabilités des enfants, ainsi que les méthodes de prévention, d'intervention et de signalement des cas de VGMS. Les conseillers ont également été formés pour pouvoir apporter un soutien confidentiel et adapté aux élèves, et pour signaler les actes délictueux et orienter correctement les élèves vers les services adéquats. En outre, une surveillance et un soutien technique continus ont été assurés par des coordinateurs locaux. Une formation de remise à niveau a été proposée en raison de la complexité des concepts de VGMS. Au total, 120 conseillers communautaires ont été formés dans 30 écoles et auprès de 30 000 élèves pendant toute la durée du programme. Pendant l'évaluation finale, les élèves (en particulier les filles) ont indiqué que les services de conseil les avaient aidées. Nombre d'entre eux se sont dits submergés par des sentiments de peur et de confusion face à la VGMS. Les personnes intervenant dans l'enseignement primaire et les directeurs d'établissements ont également exprimé leur reconnaissance vis-à-vis des conseillers quant à leur aide apportée aux enfants persécutés, mais aussi à leur contribution concernant la gestion des conflits et la gestion de la colère (DevTech, 2008 et 2005).

**Conseils et
soutien entre
les pairs**

Japon : Au Japon, la VGMS implique souvent un type de harcèlement connu sous le nom de *ijime* (exclusion sociale des élèves par de grands groupes). Dans ce contexte, le conseil et le soutien entre les pairs sont perçus comme une méthode particulièrement efficace de gestion de l'*ijime*. Plusieurs formes de soutien entre les pairs ont été utilisées au Japon :

- Tous les élèves bénéficient d'une formation relative aux compétences sociales, sans espace ni activité formel.
- Tous les élèves bénéficient d'une formation et les plus grands apprennent à soutenir les plus jeunes, en particulier ceux qui passent de l'école élémentaire à l'école primaire.

Il existe des formes anonymes de soutien entre les pairs, notamment des élèves-référents qui aident les élèves via un système de messagerie électronique anonyme. Également utilisée dans certaines écoles, la méthode *Question and Answer Handout Method*, à travers laquelle les élèves soumettent leurs problèmes de façon anonyme dans une boîte. Les élèves-référents proposent des solutions éventuelles dans un document ou une lettre d'information écrite accessible à tous les enfants (James, 2011 ; Toda, 2005).

**Orientation
vers des
services
de soutien
psychologique
extrascolaires**

Sierra Leone : L'association caritative *Concern* collabore actuellement en Sierra Leone avec le Comité international de secours et Médecins Sans Frontières pour proposer une formation à l'accompagnement des victimes de viol et au soutien d'un système de réponse aux cas de VG destiné aux anciennes victimes. Actuellement, les jeunes filles doivent relater leur histoire à de multiples reprises, en précisant des détails inutiles, expérience doublement traumatisante. Dans le cadre du projet *Coordinated Action for Protection and Empowerment* (CAPE), cette activité a pour but de rationaliser le nombre de personnes pensant qu'il leur incombe de recueillir le témoignage des victimes et de proposer des conseils de façon à améliorer l'accompagnement des personnes. Les personnes ciblées par cette formation sont : la personne spécialisée dans les questions de santé mentale au niveau du district, tout autre « conseiller » souvent autoproclamé jouant un rôle actif dans la réponse au phénomène, ainsi que les femmes susceptibles de jouer ce rôle.




MESURE CONCRÈTE 14 : COMMENT CONSEILLER ET SOUTENIR LES VICTIMES OU ANCIENNES VICTIMES DE VGMS ? LISTE DE VÉRIFICATION EXPLICATIVE :

Environnement	<ul style="list-style-type: none"> Un espace adapté est proposé aux élèves pour qu'ils puissent aborder la VGMS de façon sûre et confidentielle.
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> Une partie de la journée est allouée à la tâche de conseil. Si le rôle de conseiller est assuré par des enseignants, l'administration doit veiller à alléger leurs heures de cours afin qu'ils puissent se consacrer à ce rôle. Les conseillers doivent bénéficier d'une formation adéquate.
Sensibilisation et confiance	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves savent comment accéder aux services de conseil et de soutien aux victimes/anciennes victimes. Les élèves ont confiance dans le service, qu'ils savent confidentiel.
Réponse, soutien et orientation	<ul style="list-style-type: none"> Les conseillers possèdent les compétences adéquates en matière de conseil. Ils connaissent notamment les procédures de signalement et savent répondre au non-respect des lois locales et nationales. Les conseillers savent comment et quand orienter les élèves vers les personnes et les services appropriés.
Gestion des risques	<ul style="list-style-type: none"> Des protocoles sont en place pour répondre aux problèmes de sécurité et/ou de santé mentale des enfants et des jeunes. Des politiques/procédures sont en place pour gérer les plaintes ou les allégations des enfants accédant au service.
Autres points à prendre en compte	<ul style="list-style-type: none"> Combien de séances sont possibles pour un élève ? Est-ce illimité ? Comment les priorités sont-elles définies dans le cas d'une liste d'attente ? Le service est-il ouvert au personnel de l'établissement et aux enseignants victimes de VGMS ? Le service est-il uniquement destiné aux élèves victimes de VGMS, ou également aux auteurs ou aux témoins ? Comment soutenir les élèves pendant les vacances ?

Source : Adapté de USAID (2009a)

STRUCTURES D'ORIENTATION

Les élèves, les enseignants ou les membres du personnel d'un établissement victimes de VGMS ont souvent besoin de nombreuses formes de soutien. Les structures d'orientation sont les systèmes et les réseaux vers lesquels il convient de diriger ou d'orienter les personnes concernées afin qu'elles bénéficient de l'aide adéquate des secteurs de la santé, des services psychosociaux, de la protection, de l'application des lois et de la justice.

Des structures d'orientation sont nécessaires pour que les victimes/anciennes victimes de VGMS soient guidées ou orientées vers les services adéquats, notamment des services et traitements médicaux, des services d'application des lois, de protection de l'enfance, de conseil et de soutien psychologique, entre autres.

Les établissements doivent connaître les réseaux et les procédures de signalement et d'orientation disponibles dans leur communauté. Ils doivent également savoir réagir en cas de non-respect des lois locales et nationales. En particulier, tous les établissements doivent :

- Savoir quelles **lois** protègent un élève, un enseignant ou un membre de l'école de la VGMS ;
- Savoir dans quelle mesure le **code de conduite** protège un élève, un enseignant ou un membre de l'école de la VGMS ;
- Savoir à quels **organismes et services locaux** existants les victimes/anciennes victimes de VGMS peuvent s'adresser pour obtenir un soutien supplémentaire.




MESURE CONCRÈTE 15 : COMMENT ORIENTER ET SIGNALER DES CAS DE VGMS ? PRINCIPALES CONSIDÉRATIONS ?

Les établissements scolaires doivent disposer des informations et des formations nécessaires pour pouvoir répondre aux questions suivantes :

Orientation :

- Quels systèmes d'orientation sont en place pour diriger ou orienter les élèves vers les services dont ils ont besoin, notamment un soutien émotionnel, des conseils et des traitements médicaux ?
- Les besoins et le meilleur intérêt des victimes/anciennes victimes sont-ils prioritaires dans le processus ? Par exemple, les filles sont-elles accompagnées par une amie pendant les visites médicales et les consultations pour une assistance juridique (rôle de l'école et de la famille) ?
- Les systèmes d'orientation sont-ils confidentiels ?
- Quelle est la capacité et quels sont les points forts/faibles des différentes options d'orientation ? Par exemple, un intervenant ou une clinique en particulier ont-ils la réputation d'être plus sensibles à la VGMS que d'autres ?

Signalement :

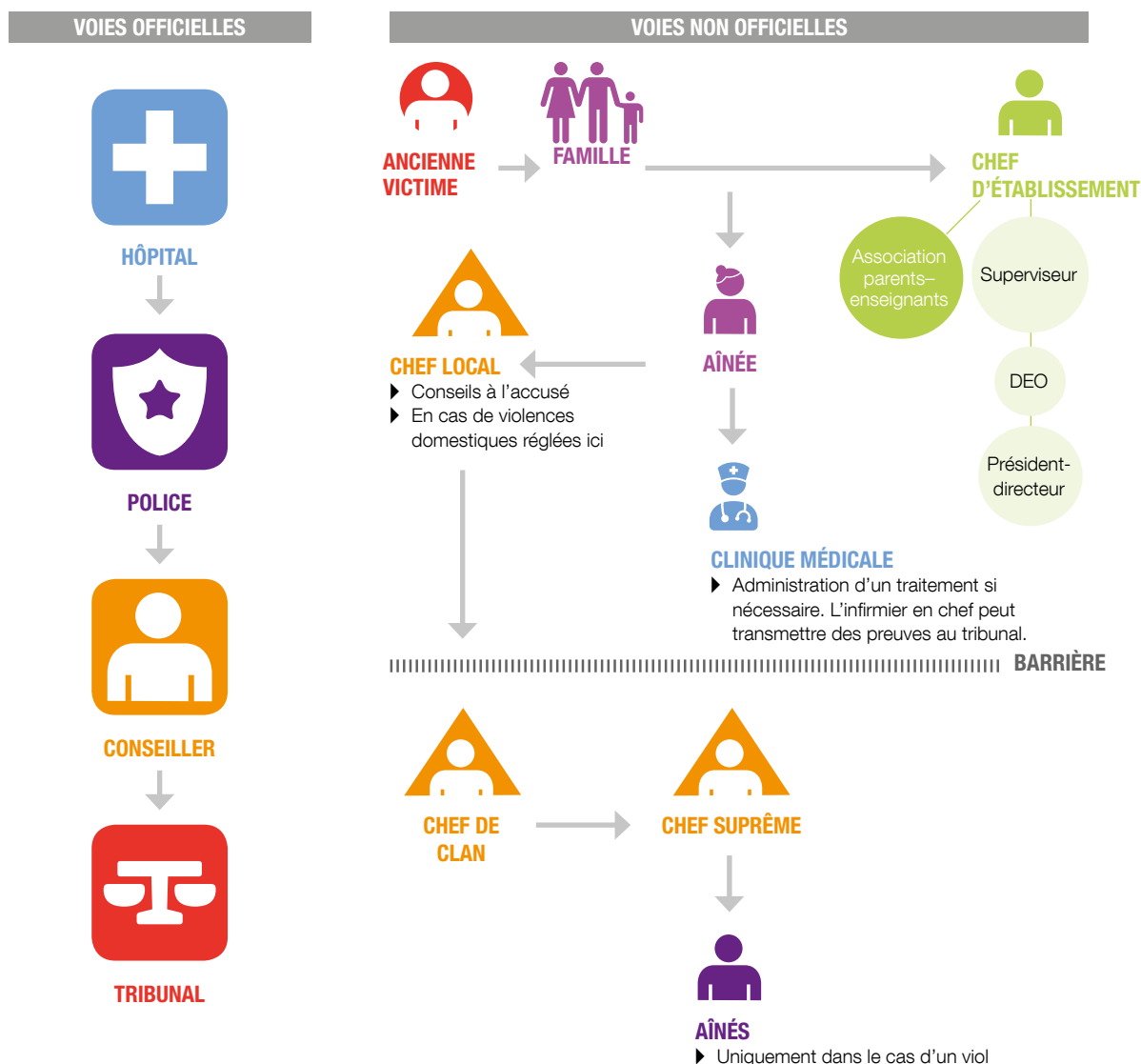
- À quel moment un enseignant est-il dans l'obligation légale de signaler un cas de VGMS au système éducatif ?
- À quel moment un chef d'établissement, un organe directeur ou tout autre référent est-il dans l'obligation légale de signaler un cas de VGMS à la police ?
- Quelles sont les procédures de signalement d'un viol ? Le personnel de police et hospitalier dispose-t-il d'un protocole de signalement de la violence sexuelle ?
- Quel est le délai pour signaler une agression sexuelle ?
- À qui un établissement scolaire doit-il signaler le non-respect du code de conduite des enseignants ?
- Existe-t-il un défenseur des droits des jeunes, un spécialiste du droit des enfants et des jeunes ou un médiateur scolaire au sein du système judiciaire ?
- Quel est le type de protection offert à la personne à l'origine du signalement (confidentialité, protection contre les représailles, etc.) ? Et à la victime ?
- Quel est le délai pour signaler un cas de VGMS, quel qu'en soit le type ?
- Quel est le rôle du système juridique coutumier ou traditionnel dans le signalement ?

Source : Adapté de USAID (2009a)

Il est également important de procéder à une analyse contextuelle pour comprendre les structures d'orientation les plus informelles à la disposition des communautés, ainsi que la voie officielle. Une étude commandée par Concern Worldwide et portant sur les voies officielles/non officielles et les services utilisés pour signaler des actes de VG (y compris VGMS) au Libéria a révélé que des efforts supplémentaires sont nécessaires pour informer les personnes des étapes à suivre en cas de VGMS. Bien que la voie officielle du gouvernement prévoie quatre étapes (hôpital, police, conseiller, tribunal), les personnes avaient recours à 27 étapes non officielles (Dunne, 2011).



■ Figure 10 : Exemple de voies officielles et non officielles d'orientation identifiées dans une étude sur la VGMS au Libéria



Source : Adapté de Dunne (2011)


EXEMPLE DE PAYS – PROGRAMME D'ORIENTATION, PROJET DE PRÉVENTION DE LA VGMS C-CHANGE DE L'USAID, RDC

Les référents de chaque école ont été formés au rôle de premier intervenant pour aider les élèves victimes de violence et les orienter vers les services appropriés (services juridique, judiciaire, médical, psychosocial), dans le cadre du projet de lutte contre la VGMS « Communication for Change » (C-Change) de l'USAID, dans la province du Katanga, en RDC (2010-2012). Le rapport final du projet (C-Change, 2013) a montré qu'avant le début du projet, une seule école sur quatre comptait une personne responsable de la question de la VGMS et des orientations. Après le projet, les 31 écoles ciblées par le projet comptaient au moins un enseignant et une enseignante désignés comme « référents VGMS ». Le projet C-Change a également conçu un graphique visuel pour chaque salle de classe, avec des coordonnées propres à l'établissement pour les victimes ou les témoins de VGMS. Ces éléments doivent leur permettre d'obtenir une assistance, ainsi que des informations sur les enseignants référents de l'établissement en matière de VGMS, ou encore sur les services disponibles (conseils psychosociaux, services médical et juridique).

Source : Leach et al (2013)



RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES SUR LES RÉPONSES À APPORTER À L'ÉCOLE ET AUTOUR

Conseils et soutien

USAID 2009a. *Doorways II : Community Counselor Training Manual On School-Related Gender-Based Violence Prevention and Response*. Washington DC, USAID. Ce manuel de formation a été produit dans le cadre du programme de formation *Doorways* pour le programme Safe Schools financé par l'USAID. Il a pour but de former les membres des communautés au rôle de conseiller pour prévenir la VGMS et y répondre en leur enseignant des capacités d'écoute élémentaires et les différentes procédures d'intervention.



2.5 PARTENARIATS : COLLABORATION AVEC, ET ENGAGEMENT DES PRINCIPALES PARTIES PRENANTES

Lutter contre un phénomène aussi complexe qu'est la VGMS dans l'optique d'un changement durable nécessite une intervention globale et sensible au contexte impliquant de nombreuses et diverses parties prenantes.

Une coordination à tous les niveaux est nécessaire pour comprendre les perspectives de ces différentes parties prenantes, ce qui les limite et ce qui leur permet d'agir, ainsi que le soutien, la formation et les ressources dont elles ont besoin.

Les principales parties prenantes doivent s'associer pour mettre fin à la VGMS, notamment via :

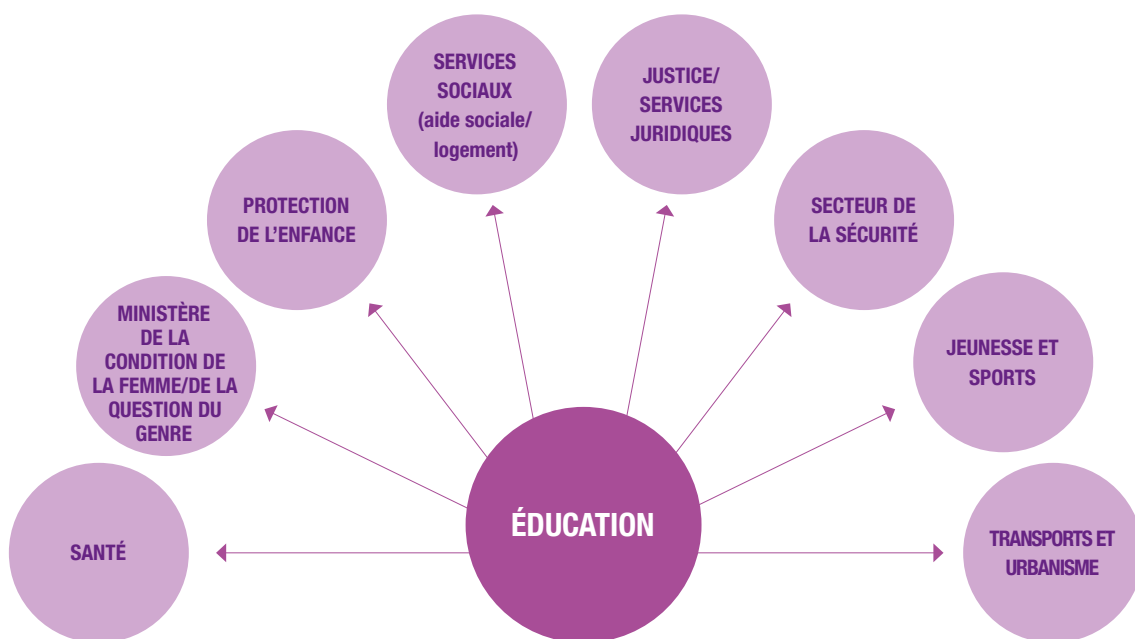
- La coordination/la collaboration avec d'autres secteurs ;
- Des partenariats avec des syndicats d'enseignants ;
- La mobilisation des communautés ;
- L'engagement des familles ;
- La participation et le leadership des jeunes.



COORDINATION ET COLLABORATION AVEC D'AUTRES SECTEURS

La VGMS dépend de facteurs structurels et socioculturels complexes, tels que les normes culturelles et sociales, les inégalités de genre et les rapports de force. Les efforts de prévention et de réponse à ce phénomène nécessitent une approche globale et multisectorielle, ainsi qu'une collaboration entre le secteur de l'Éducation et d'autres secteurs, tels que la santé, les services sociaux, les services chargés de l'application des lois, le système judiciaire, les forces de sécurité ou militaires, les ministères de la Condition de la femme/de la Question du genre, et les autorités de protection de l'enfance.

■ **Figure 11** : Exemple de l'ensemble de partenaires impliqués dans une réponse à la VGMS dirigée par le secteur de l'Éducation



Remarque : Selon les pays, le nom de ces secteurs varie.

La lutte contre la VGMS via une approche multisectorielle peut nécessiter une coordination avec divers secteurs selon plusieurs calendriers et à de multiples niveaux. Elle nécessite une coopération au niveau national entre les ministères dans le cadre politique/juridique global, mais également au niveau intermédiaire (entre le niveau national [politique] et le niveau scolaire, avec les chefs d'établissement, les agents régionaux ou locaux, les syndicats d'enseignants et les autres organes directeurs [par exemple, associations de directeurs d'école]).

La plupart des pays possèdent des comités/équipes de travail interministériel(les) dédié(e)s à la lutte contre la violence envers les femmes ou à la violence envers les femmes et les enfants au niveau national. Il est important que le ministère de l'Éducation s'implique dans ce mécanisme pour assurer la continuité et les échanges entre les différents secteurs.





EXEMPLES DE PAYS – COORDINATION DE LA LUTTE CONTRE LA VGMS AVEC D'AUTRES SECTEURS

Élaboration de cadres politiques	Pérou : Depuis 2013, le ministère de l'Éducation coordonne un cadre politique de l'Éducation nationale pour la lutte contre la violence à l'école. Sa politique <i>Escuela Amiga</i> (« École amie des enfants »), mise en œuvre par plusieurs ministères, se concentre explicitement sur l'élaboration d'une approche de la lutte contre la VGMS institutionnalisée et à l'échelle du système (Varela et al, 2013).
Comités/ équipes de travail inter-ministériel(les)	Bahamas : En 2013, le gouvernement des Bahamas a nommé une équipe de travail nationale dédiée à la lutte contre la VGMS. L'équipe de travail impliquait une approche coordonnée entre différents ministères, dont le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies. Parmi les autres ministères, figuraient également les Services sociaux, l'Aménagement urbain, le Procureur général, la Sécurité nationale, la Police, les Familles et les Enfants, la Protection de l'enfance, la Jeunesse, les Sports et la Culture, la Santé, la Condition de la femme, ainsi que des ONG telles que l'Armée du salut, le Centre de crise des Bahamas et le Conseil chrétien des Bahamas. En outre, un <i>comité ministériel</i> a été nommé pour assurer la surveillance de l'équipe de travail nationale, dont le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies. L'équipe de travail de haut niveau est chargée de partager des informations et d'effectuer des recommandations sur les pratiques, les politiques et les protocoles. Cela s'ajoute à l'élaboration d'une réponse nationale efficace, globale et coordonnée au niveau du système, ainsi qu'au niveau de la gestion intégrée de cas, et facilite le développement de liens entre les ministères, les départements et les ONG engagés dans la lutte contre la VG (Maura, 2013).
Accords biministériels ou interministériels	Guatemala : Le <i>Plan national d'action stratégique 2007–2017</i> comprend un Guide de la prévention du harcèlement scolaire et une campagne d'information et de sensibilisation au harcèlement à l'école dérivés d'un accord biministériel (Santé et Éducation). En 2013, les ministères de la Santé et de l'Éducation ont réaffirmé leur engagement et leur volonté de travailler ensemble pour concevoir et mettre en œuvre un programme d'éducation sexuelle complète destiné aux jeunes dans neuf régions du pays (Hunt et al, 2014 ; UNICEF, 2014a).
Partage régulier d'informations	Angleterre : Le programme <i>Young People's Programme</i> (financé par le ministère de l'Éducation) rassemble des agences locales afin qu'elles partagent des informations entre des services locaux. À l'occasion de réunions locales, les agences de service abordent les cas de jeunes ayant besoin de soutien et élaborent un plan de sécurité axé sur les risques et coordonné pour les soutenir.
Suivi et évaluation	Côte d'Ivoire : Le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique a établi un cadre pour la coordination et le suivi des stratégies de protection de l'enfance dans le cadre d'une politique transfrontalière nationale relative à la protection de l'enfance lancée en 2012 (UNESCO/UNGEI, 2015).
Conception de programme scolaire	Philippines : Le ministère de l'Éducation a invité d'autres secteurs à apporter leur contribution à l'élaboration du programme scolaire (programme de la maternelle à la douzième année) afin d'intégrer l'exploitation sexuelle des enfants à la VG et d'associer les enfants aux services de santé sexuelle et reproductive, et de lutte contre la VG. Au cœur de cette initiative : l'implication d'un comité national et d'un groupe de défense (le Comité directeur national) formés par des organisations de planning familial aux Philippines et du ministère de la Santé (UNESCO, 2014).



PARTENARIATS AVEC DES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS

Les syndicats d'enseignants représentent l'ensemble des professeurs en tant qu'employés. À ce titre, ils possèdent une grande légitimité parmi les enseignants et jouent un rôle-clé dans l'établissement des normes, des codes de conduite et des pratiques, et des conditions d'emploi des professeurs.



EXEMPLES DE PAYS : EN MALAISIE, DES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS CONÇOIVENT UN PLAN D'ACTION DE LUTTE CONTRE LA VGMS

En 2014, les syndicats d'enseignants du Sarawak et du Sabah, en Malaisie, se sont réunis à l'occasion d'un atelier de trois jours. Ils ont élaboré un plan d'action commun de lutte contre la VGMS, notamment une campagne, en réponse à l'émergence de préoccupations concernant le manque d'intérêt pour ce thème sur le plan politique. Les participants ont constaté l'absence de sanctions systématiques à l'encontre des auteurs et le transfert des victimes dans un autre établissement (Internationale de l'éducation, 2014a).

Dans la mesure où les enseignants jouent un rôle-clé dans la prévention et dans la lutte contre la VGMS, les syndicats peuvent soutenir leurs membres afin qu'ils puissent bénéficier de la formation et du soutien nécessaires en cas de VGMS, les sensibiliser à la VGMS, aux codes de conduite et aux mesures disciplinaires positives, et militer au niveau des politiques nationales.

En outre, les enseignants font également l'objet de violences et d'agressions dans l'environnement de l'école, un problème souvent négligé. Une étude sur la violence à l'encontre des enseignants a révélé que les enseignantes jeunes et peu expérimentées sont les plus à risque (McAslan Fraser, 2012).

Plusieurs études ont révélé que les mauvais comportements et les mauvaises attitudes en matière de violence envers les femmes et les enfants sont souvent appris dans les établissements de formation des enseignants (Bakari et Leach, 2007). Dans de nombreux cas, les études ont démontré que les enseignants commettent eux-mêmes des actes de VGMS (Devries et al, 2015 ; Parkes et Heslop, 2011). Il est donc essentiel à la fois de modifier leur comportement et d'améliorer les mécanismes de surveillance des professeurs pour réduire et prévenir la VGMS.

Les syndicats d'enseignants sont donc des partenaires indispensables à même de modifier le comportement et l'expérience des professeurs, et d'examiner le système dans son ensemble de façon à renforcer le soutien, les capacités et la préparation à la lutte contre la VGMS. Dans le monde entier, les enseignants subissent une pression croissante concernant la mesure des progrès selon une méthode plus limitée (inscriptions, assiduité, résultats d'apprentissage), au détriment du bien-être et du développement général des élèves (ETII ONUSIDA, 2015). La collaboration avec des syndicats d'enseignants peut aider les systèmes éducatifs à donner toutes les clés aux professeurs pour qu'ils favorisent davantage le bien-être social et psychologique des élèves et qu'ils créent des environnements d'apprentissage plus sûrs à cette fin.

Les syndicats doivent contribuer à la sensibilisation à la VGMS de leurs membres, ainsi qu'à la production d'outils et de documents, et à la formation des professeurs. Une enquête réalisée auprès de syndicats d'enseignants affiliés à l'Internationale de l'éducation (une fédération de plus de 400 associations et syndicats d'enseignants dans le monde) a révélé que seule la moitié des 125 personnes interrogées dans différentes régions participaient déjà à ces types d'initiatives relatives à la VGMS (Internationale de l'éducation, 2014). Les enseignants ont également suggéré que les ministères de l'Éducation s'investissent et les soutiennent davantage dans la lutte contre la VGMS. Ils peuvent, par exemple, améliorer la qualité de la formation et l'intensifier, assurer un encadrement professionnel, proposer des ressources plus performantes, et fournir des codes de conduite et de déontologie écrits sur la VGMS. Certains ont même demandé des réformes juridiques et des améliorations dans les infrastructures, ainsi que l'accès à d'autres services tels que le soutien psychosocial (ETII ONUSIDA, 2015).





MESURE CONCRÈTE 16 : QUE PEUVENT FAIRE LES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS POUR LUTTER CONTRE LA VGMS ?

En novembre 2013, l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) et l'Internationale de l'éducation (IE) ont organisé un atelier commun afin d'étudier les moyens de soutenir les enseignants et de les aider à faire preuve de leadership dans la lutte contre la VGMS. Voici quelques idées d'actions spécifiques à mener pour les enseignants :

- Placer les enseignants dans le rôle de leaders et de meneurs dans le cadre des actions de prévention et d'élimination de la VGMS
- Demander aux enseignants de signer une déclaration/un engagement/une promesse/un serment
- Élaborer un symbole ou un drapeau représentant l'absence de violence dans la salle de classe ou l'école
- Élaborer des ensembles d'outils, des plans de leçons et des camps d'été pour aider les enseignants à acquérir des compétences en matière de prévention de la VGMS
- Veiller à ce qu'au moins deux enseignants s'engagent dans chaque école pour un soutien mutuel
- Reconnaître le leadership des enseignants, des écoles et des communautés (reconnaissance publique, campagnes de retour à l'école et concours)

Source : Adapté de UNGEI (2013)

Encadré 8 : Recommandations pour et de la part des syndicats d'enseignants pour lutter contre la VGMS

Le congrès mondial 2014 World Women de l'Internationale de l'éducation a abordé en priorité la question de la VGMS. Les recommandations suivantes ont d'ailleurs été formulées :

- La Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle doit être repensée pour inclure une référence explicite à la violence structurelle et sexuelle à l'école. Elle doit être disponible et accessible à tous les enseignants.
- Les organisations membres de l'IE doivent militer pour l'intégration de la question de la violence fondée sur le genre dans les programmes scolaires nationaux.
- L'IE doit entreprendre des recherches sur la fréquence et les formes de VGMS et le rôle des enseignants dans la lutte contre la VGMS dans toutes les régions ; les recherches doivent également porter sur les meilleures pratiques actuelles des syndicats en matière de VGMS et diffuser des exemples de pratiques communautaires et locales réussies, ainsi que les initiatives pour le maintien de la scolarisation des filles.

Source : Adapté de Internationale de l'éducation (2014b)

Voir la section sur les Ressources supplémentaires pour plus d'informations et pour connaître les outils relatifs aux partenariats avec les syndicats d'enseignants.

MOBILISATION DES COMMUNAUTÉS

Collaborer avec les communautés sur la question de la VGMS contribue à sensibiliser et à « rompre le silence » à ce sujet. Cela permet également de bénéficier d'une plateforme de mobilisation importante pour les initiatives de promotion. Il est crucial de sensibiliser, de mobiliser et de militer pour contester et changer les normes sociales qui encouragent ou tolèrent la violence. Une programmation au niveau communautaire soutient l'engagement auprès d'un groupe plus vaste de parties prenantes concernées et influentes dans les réseaux scolaires et



communautaires en général. Elle permet également de guider facilement les personnes concernées vers les services de soutien et d'orientation adaptés, notamment via une mine d'informations.

La mobilisation des communautés a été importante pour l'élaboration et la mise en œuvre des mesures de protection et de sécurité des enfants à l'école, et sur le chemin entre l'école et leur domicile, en particulier dans les régions où l'éducation des filles est politisée et remise en question (GCPEA, 2014). Elle peut donner naissance à une plateforme s'adressant aux enfants et aux jeunes difficilement accessibles/déscolarisés, dont certains ont été victimes de VGMS et par conséquent exclus de l'accès à l'éducation. La mobilisation des communautés a également donné lieu à des interventions auprès des hommes et des garçons dans leurs multiples rôles (pères, enseignants, chefs communautaires, religieux et traditionnels, entre autres). L'occasion de changer les normes sociales relatives à la masculinité et de remettre en question les normes de genre néfastes générant discrimination, inégalité et violence.

Les stratégies à mettre en place pour mobiliser les communautés de façon efficace peuvent s'appuyer sur les capacités communautaires existantes, notamment sur les mécanismes de protection de l'enfance déjà en vigueur et détenus par les communautés. En collaboration avec ces dernières, elles visent à protéger les enfants et à sensibiliser la population à la question de la violence et de la maltraitance des enfants.

Par exemple, l'évaluation de l'approche de la mobilisation communautaire « Good Schools Toolkit » de l'ONG Raising Voices (Ouganda) a démontré des résultats significatifs dans la lutte contre la violence en milieu scolaire. Déployée dans 600 écoles en Ouganda, l'approche « Good Schools Toolkit » poursuit les objectifs suivants : développer une vision collective de l'école, instaurer un environnement d'apprentissage favorable, mettre en œuvre une méthode d'apprentissage évolutive et renforcer la gouvernance des écoles. En intervenant auprès des enseignants, des élèves, de l'administration et de la communauté, la mise en œuvre de cette approche permet de façonner la culture de l'école via un processus en six étapes. L'initiative est mise en œuvre par les enseignants et les élèves, approuvée et suivie par les responsables locaux, et soutenue par les parents et une équipe plus large de membres de la communauté (Raising Voices. <http://raisingvoices.org/good-school/>). Les résultats de l'étude sur l'impact de la mise en œuvre de cet ensemble d'outils sont résumés dans l'exemple de pays de la section 2.6 de ce document d'orientations.



EXEMPLES DE PAYS – COMMENT COLLABORER AVEC LES COMMUNAUTÉS SUR LA QUESTION DE LA VGMS ?

Sensibilisation au niveau communautaire

Nigéria : Le projet *Transforming Education for Girls in Nigeria (TEGIN)* d'Action Aid a eu recours à des « cercles communautaires » hebdomadaires pour mener des activités de sensibilisation, notamment des manifestations et des événements d'envergure autour de la violence envers les femmes et les filles, et pour marquer des journées internationales de célébration. Certains de ces cercles, auxquels ont participé des chefs traditionnels et des aînés, ont permis d'obtenir un changement « considérable (et inattendu) au niveau de l'attitude et du comportement de la communauté » (Leach et al, 2013, p. 42).

Équipes de promotion communautaires et « centres d'orientation »

Ghana : En 2007, Action Aid et Songtaba (un partenaire communautaire) ont lancé une initiative d'établissement de réseaux au niveau communautaire dans le but de mettre fin à la violence envers les filles dans les écoles du district de Nanumba, une région éloignée de la capitale, où les services de protection de l'enfance ne disposaient pas des ressources humaines ou financières nécessaires pour suivre les signalements de cas de VGMS. En mettant en lien les structures communautaires avec des agences décentralisées, l'initiative d'établissement de réseaux a augmenté le nombre de signalements d'actes de violence. En effet, les mécanismes de signalement de la VGMS sont devenus plus visibles, plus actifs et plus à même de faciliter les recours en cas d'agression. Il convient de noter que l'initiative a été menée dans le cadre d'une initiative à plusieurs composants prévoyant des clubs féminins, des activités de sensibilisation et des Parents Pairs Educateurs (Antonowicz, 2010).



Membres communautaires dans le rôle d'assistant scolaire	<p>Guinée : En 2002, le Comité international de secours (IRC) a lancé le programme <i>Classroom Assistant Program</i> dans les écoles accueillant des réfugiés libériens en Guinée, à la suite d'études dont les résultats ont révélé des actes d'exploitation sexuelle commis par des enseignants sur des jeunes filles (des élèves), ces derniers attribuant de bonnes notes et d'autres privilèges en échange de relations sexuelles. L'IRC n'a pas trouvé de réfugiées ou de femmes de la région suffisamment instruites et disponibles pour devenir enseignantes. Des assistantes scolaires ont donc été recrutées dans la communauté et formées afin de mettre en œuvre une prévention contre les abus et l'exploitation sexuels. Les assistantes scolaires ont pour mission explicite de lutter contre ces abus. Une évaluation du programme a révélé que garçons et filles se sentaient plus à l'aise en classe, dans un environnement désormais plus accueillant et propice à l'apprentissage. Outre l'effet dissuasif de leur présence physique en salle de classe, les assistantes ont également joué un rôle important dans la diminution de l'exploitation sexuelle en relevant les notes aux examens auprès des enseignants et en les transmettant elles-mêmes aux élèves. Devenues personnes référentes en matière de notes, elles contribuent à éviter la manipulation des jeunes filles.</p> <p>Toutefois, dès les premiers stades du programme, une conclusion importante a pu être tirée : la nécessité de former les enseignants concernant le rôle des assistantes scolaires afin d'éviter que ceux-ci n'accroissent les rapports de force inégaux entre les genres (par exemple, par la façon dont ils s'adressent aux assistantes devant les élèves) (Winthrop et Kirk, 2006).</p>
Parents et membres de communautés dans le rôle d'accompagnateur pendant les trajets	<p>Iraq : En Iraq, des bus pédestres permettent d'assurer la sécurité des jeunes filles sur le chemin entre l'école et le domicile. Les enfants sont surveillés et accompagnés, sur un chemin « approuvé », par au moins deux adultes formés faisant office de « chauffeur » et de « conducteur ». Les adultes sont des parents, des membres de la famille ou des bénévoles de la communauté auxquels les parents font confiance. Des données probantes attestent de la corrélation positive entre ces bus pédestres et l'assiduité des filles à l'école (UNICEF, 2010).</p>
Systèmes d'alerte communautaires	<p>Palestine : En 2011, l'UNESCO a lancé un système d'alerte communautaire par SMS dans 29 écoles de la bande de Gaza, dans le cadre du programme pilote de réduction des risques liés aux crises et aux catastrophes (crisis-Disaster Risk Reduction ou c-DRR). Le système s'est appuyé sur une initiative informelle des parents, qui appelaient les enseignants chaque matin pour s'assurer que le chemin de l'école était sans danger. Le nouveau système d'alerte utilise l'échange de SMS sur téléphone mobile pour informer les élèves, les enseignants et les parents de la survenue d'événements. Le système peut également être utile pour le suivi et le signalement des actes de violence, notamment via la collecte de données sur les violences subies (Sbardella, 2009 ; Souktel, 2012).</p>
Groupes de sécurité communautaires	<p>Afghanistan : D'après plusieurs rapports, des communautés forment des groupes de défense ou « <i>shura</i> de sécurité » pour protéger physiquement les élèves. Par exemple, dans la province de Khost, les « <i>Arbikai Shuras</i> » (structures de défense communautaires traditionnelles) assurent la sécurité des écoles. Les <i>Arbikai Shuras</i> regroupent de jeunes hommes de différentes tribus de la région, rémunérés par la communauté. Bien qu'ils ne soient pas reliés au ministère de l'Éducation, ils sont connus du gouvernement. En démontrant le soutien de la communauté à l'éducation des filles, ces groupes de sécurité communautaires peuvent constituer un mécanisme de défense plus efficace que des forces de sécurité extérieures (Glad, 2009).</p> <p>Nigéria/Pakistan : L'<i>initiative Safe Schools</i> a vu le jour au Nigéria à la suite de l'enlèvement de lycéennes à Chibok, en 2014, et a ensuite été étendue au Pakistan après le massacre perpétré dans l'école de Peshawar par des terroristes talibans en décembre 2014. L'initiative se concentre sur les interventions en milieu scolaire et au sein de la communauté, avec des mesures spéciales destinées aux enfants les plus à risque et les plus vulnérables. Elle vise à créer des groupes de sécurité communautaires favorisant la mise en place de zones d'éducation sûres regroupant enseignants, parents, police, chefs de communautés et jeunes. Elle a également pour but de construire de meilleures fortifications et de relier les établissements scolaires aux postes de police via les télécommunications mobiles.</p>



Collaboration avec les chefs traditionnels et religieux	<p>Mauritanie : L'UNICEF, en collaboration avec la coalition Imams and Ulema Coalition for the Rights of Women and Children in Mauritania (RIODEF, coalition des imams et oulémas pour les droits des femmes et des enfants en Mauritanie) et d'autres réseaux d'imams, a lancé une initiative de sensibilisation aux châtiments corporels dans les écoles (non seulement dans les médersas, écoles coraniques, mais également dans les écoles sans lien avec la religion) et dans les foyers. Une étude nationale sur les châtiments corporels infligés aux enfants dans la loi islamique (charia) a été menée pour clarifier la position de l'islam vis-à-vis des châtiments corporels. Elle a conclu que la loi islamique (charia) protège l'intégrité physique des enfants et a posé les bases d'une fatwa (consultation juridique sur la façon dont les questions relatives à la loi islamique doivent être comprises, interprétées ou appliquées) qui interdit le recours à la violence physique et verbale dans le système éducatif. Plusieurs séances de sensibilisation ont été organisées pour publier la fatwa, avec des ateliers dans toute la Mauritanie. La fatwa a été distribuée à plus de 2 000 écoles et centres religieux (Antonowicz, 2010).</p>
Surveillance par les groupes communautaires des actes de VGMS	<p>Sierra Leone : Dans le cadre du projet Coordinated Action for Protection and Empowerment (CAPE), des équipes de protection mobiles répondent à des alertes qui leur sont transmises par des sources centrales (police ou ministère de la Protection sociale, des Questions de genre et de l'enfance) ou qui leur parviennent directement via les signalements communautaires. Les agents chargés de la protection sont en train de cartographier les communautés qui ont été identifiées par les autorités (chefferies) comme rencontrant des problèmes de protection, par exemple, les régions minières où les enfants, surtout les filles, sont particulièrement vulnérables. Pour les agents chargés de la protection, la stratégie consiste à intervenir auprès du plus grand nombre de groupes communautaires possible, afin d'établir des réseaux informels d'observation qui peuvent bénéficier de leur aide si nécessaire. Il s'agit notamment de clubs scolaires, de clubs de mères, de comités pour la protection de l'enfance, de comités de gestion des écoles et de groupes d'agricultrices, soit tous les groupes actifs qui jouent un rôle de protection formel ou informel. Le projet veille particulièrement à inclure des personnes vulnérables telles que les mères adolescentes, les enfants, les groupes de personnes séropositives et les organisations dédiées aux personnes handicapées, qui seront les premiers intervenants à être informés de ces cas. Si ce tout nouveau projet vient juste d'entrer en vigueur, les agents chargés de la protection travaillent en étroite collaboration avec les nouveaux assistants sociaux pour tenter d'apporter une réponse pratique. Ils s'occupent particulièrement de l'évaluation et de l'orientation, et s'efforcent surtout d'établir de liens avec les personnes vulnérables nécessitant une protection afin de réduire leur isolement.</p>
Éducation non formelle par le biais de groupes communautaires dédiés aux jeunes	<p>Voices against Violence, portée mondiale : En juillet 2011, l'Association mondiale des guides et des éclaireuses (AMGE) a lancé une campagne d'une durée de neuf ans « Stop the violence – speak out for girls' rights ». Au cœur de cette campagne, l'initiative d'un programme scolaire non formel <i>Voices against Violence</i> développée en partenariat avec ONU Femmes, a été menée avec succès dans 20 pays. Le programme scolaire a pour but d'instaurer un environnement sûr et favorable pour établir un dialogue avec cinq millions d'enfants et de jeunes, ainsi qu'avec leurs parents et leur communauté en général, autour de la violence envers les filles. Grâce à une approche axée sur les enfants et les jeunes, les individus sont soutenus dans l'exercice de leurs droits, dans la remise en question des normes de genre négatives et la mise en valeur de modèles alternatifs de masculinité et de féminité, ainsi que dans l'acquisition des compétences et de la confiance nécessaires pour agir et se protéger de la violence. L'initiative, mise en œuvre par le biais des organisations membres de l'AMGE, des partenaires et des gouvernements, englobe un éventail d'activités répondant à une diversité d'objectifs et de besoins en matière d'apprentissage dans un grand nombre de contextes culturels, sociaux et juridiques. Élaboré autour de six principaux résultats d'apprentissage (COMMENCER, PENSER, IDENTIFIER, SOUTENIR, S'EXPRIMER, AGIR), le contenu est divisé en quatre groupes d'âge : de cinq à sept ans, de huit à 11 ans, de 12 à 16 ans et de 17 à 25 ans. Si le programme a principalement été mis en œuvre par des groupes de guides et d'éclaireuses, des organisations de jeunes et des écoles, d'autres groupes peuvent également l'appliquer. Le programme a mis au point un cadre de suivi et d'évaluation. Il est ainsi possible de comparer la compréhension des participants et leur attitude vis-à-vis de la violence envers les filles à la fois avant et après le programme. Les responsables des groupes sont également encouragés à évaluer leurs progrès à l'aide d'outils en ligne (Association mondiale des guides et des éclaireuses (AMGE) et ONU Femmes [2013b] et le site Internet de l'AMGE et les liens vers les ressources relatives au programme et aux guides).</p>



ENGAGEMENT DES FAMILLES

L'école n'existe pas en vase clos. La VGMS est souvent le reflet de normes sociales générales ou d'attentes relatives au comportement modelé par les parents et d'autres membres de la famille. Certains enfants peuvent être la cible de violences en raison des caractéristiques de leur famille : foyers monoparentaux, familles LGBTI, minorités ou parents handicapés. Comprendre les dynamiques et la composition d'une famille peut contribuer à lutter contre la VGMS et à réduire le risque pour les enfants d'en être victimes.

En outre, des preuves significatives démontrent que les personnes exposées à la violence pendant leur enfance (en tant que témoins ou victimes) ont davantage de risques de commettre des actes violents plus tard. D'autres données probantes, bien que plus contestables, montrent un lien entre l'exposition à la violence pendant l'enfance et un risque accru, pour les filles, d'en être victimes en grandissant.

La maltraitance et l'exposition répétée à la violence pendant l'enfance peuvent occasionner un stress chronique potentiellement toxique pour le développement du cerveau. Sans la protection et le soutien des adultes, des études ont démontré que ce stress toxique façonne l'architecture du cerveau au fil de son développement. Les individus peuvent alors présenter, tout au long de leur vie, une plus grande sensibilité aux maladies physiques, ainsi qu'aux problèmes de santé mentale dont la dépression, l'anxiété et la toxicomanie (Landers, 2013).

Les études révèlent également que les types de violence et les situations de difficultés dans les familles se recoupent fréquemment, ce qui signifie qu'en agissant sur les environnements familiaux représentant un risque pour les enfants, les programmes peuvent créer des synergies à même de venir à bout d'autres types de violence (Heise, 2011).

Il est crucial de renforcer les liens avec les familles pour remettre en question les valeurs et les normes relatives à l'acceptabilité de la violence et des inégalités de genre ou pour comprendre la nature du risque auquel un enfant en particulier est confronté. Une initiative qui devrait donc permettre de concevoir des mécanismes appropriés et localement acceptables de prévention et de signalement de la VGMS, et d'orienter les victimes.

À ce jour, il existe très peu de programmes impliquant des parents et des familles ayant établi des connexions avec la VGMS, en particulier en dehors des États-Unis et dans quelques autres pays à haut revenu. Les programmes ciblent généralement les parents ayant abusé de leurs enfants, ou les ayant négligés, ou bien « à risque ». Peu d'entre eux tentent de réduire directement les conflits et la maltraitance. La plupart des programmes d'éducation parentale prévoient des visites à domicile, se concentrent sur la communauté ou sont mis en œuvre dans des centres médicaux. Rares sont ceux qui visent les contextes d'éducation. Parmi les activités communes à de nombreux programmes d'éducation parentale, figurent : les discussions de groupe ou les conseils individuels ; les jeux de rôle ; la modélisation vidéo des comportements positifs des parents ; les documents de communication et d'éducation qui servent de modèle ou orientent les comportements positifs ; les jeux structurés ou encadrés entre mères, pères et enfants (Fulu et al, 2014). Les évaluations des programmes d'éducation parentale les plus fréquemment adoptés ont eu tendance à produire des résultats mitigés, comme dans le cas des pays où a été appliqué le programme Fast Track.





EXEMPLE DE PAYS – PROGRAMME D'ÉDUCATION PARENTALE FAST TRACK, ÉTATS-UNIS

Le projet *Fast Track Prevention Project* est un programme d'intervention global d'une durée de 10 ans destiné à des enfants, à des adolescents et à leurs parents dans quatre régions des États-Unis, différentes sur le plan démographique : Durham, en Caroline du Nord ; Seattle, dans l'État de Washington ; une région rurale du centre de la Pennsylvanie ; et Nashville, dans le Tennessee. Le programme *Fast Track* possède plusieurs aspects, dont la formation des enseignants, un programme d'enseignement en classe, ainsi que des interventions axées sur les enfants à haut risque et leur famille.

Dans le cadre du programme *Fast Track*, des groupes de formation destinés aux parents ont été établis pour promouvoir le développement de relations famille-école positives et pour inculquer aux parents des compétences en gestion des comportements, particulièrement en matière d'éloges, de temporisation et de modération. Les parents ont participé à des réunions de groupes familiaux (5–22 séances par an), à des séances de partage entre parents et enfants de 30 minutes et à des visites bihebdomadaires axées sur l'amélioration des compétences en matière d'éducation.

- Le projet *Fast Track* a fait l'objet d'une évaluation rigoureuse menée par plusieurs essais contrôlés randomisés, avec des cohortes d'intervention et des groupes témoins. Voici les résultats :
- Les « parents Fast Track » ont été moins souvent sévères que leurs homologues du groupe témoin.
- Les « enfants Fast Track » se sont montrés moins agressifs dans leur comportement à l'école et au domicile que les enfants du groupe témoin, une tendance qui s'est confirmée à l'adolescence.
- Les enfants Fast Track ont fait l'objet d'un nombre inférieur d'arrestations à l'adolescence, par rapport à leurs homologues du groupe témoin.
- Les enfants Fast Track étaient moins hyperactifs et faisaient état d'un nombre inférieur de comportements de délinquance.

Toutefois, certaines évaluations ont obtenu les résultats suivants :

- Les enfants Fast Track avaient plus de chances de fréquenter des personnes « néfastes » que ceux du groupe témoin.
- Aucun impact sur l'attitude, le comportement anti-social et les compétences sociales n'a été démontré dans le groupe d'intervention. En revanche, plusieurs évaluations ont révélé un impact lorsqu'elles ont examiné un « sous-groupe » des 3 % d'enfants les plus « à risque » d'une population déjà considérée « à risque ».

Pour plus d'informations voir : *Conduct Problems Prevention Research Group (2007) ; Greenberg (1998) ; Lochman et al (2010)*



EXEMPLE DE PAYS – THE INCREDIBLE YEARS, PLUSIEURS PAYS

Le programme *Incredible Years* a été appliqué dans les écoles et les centres de santé mentale de plus de 20 pays au cours des 30 dernières années. L'objectif à long terme du programme est de prévenir la violence, la toxicomanie et les comportements agressifs des enfants. Il compte trois programmes complémentaires ciblant les parents, les enseignants et les enfants. (Menting et al (2013))

Le composant dédié à l'éducation propose une série de programmes adaptés à différents groupes d'âge : bébés, enfants d'un an, enfants d'âge préscolaire et enfants en âge d'aller à l'école (6–12 ans). Il vise à renforcer les interactions parents-enfants, à adoucir les disciplines trop rigoureuses et à aider les parents à développer des stratégies et à acquérir des compétences pour gérer le comportement de leurs enfants.

- Plusieurs essais contrôlés randomisés ont été effectués. Ils ont révélé les résultats suivants :
- Diminution du stress et de la dépression des parents
- Communication plus positive au sein de la famille et discipline moins rude
- Implication accrue des parents dans la scolarité et plus grande collaboration dans les relations enseignants-parents
- Diminution des comportements agressifs, notamment grâce aux programmes d'éducation parentale menés auprès des populations à haut risque.



PARTICIPATION ET LEADERSHIP DES JEUNES



« Lorsque les adultes prennent des décisions concernant des enfants, ces derniers ont le droit d'exprimer leur opinion afin que celle-ci soit prise en compte. »

(Article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant)

La participation et le leadership des jeunes sont importants pour la lutte contre la VGMS. En tant que victimes directes de la VGMS, les jeunes doivent faire partie de la solution. Le leadership et la participation des jeunes à l'élaboration, aux structures, aux politiques et aux méthodes relatives aux interventions de lutte contre la VGMS permettront de veiller à ce que ces interventions soient adaptées, réactives et accessibles (Fancy et McAslan Fraser, 2014a).

Les jeunes ont joué un rôle précieux dans les activités visant à prévenir, intervenir et surveiller la VGMS, et ce, à de nombreux niveaux :

- **Aux niveaux mondial et régional :** Par exemple, aux niveaux national et régional, les jeunes militants ont conçu et mené l'initiative *UNITE Global Youth Network* dans le but de mettre fin à l'inégalité des genres et à la violence à l'encontre des femmes et des filles.
- **Au niveau communautaire :** Par exemple, les jeunes ont mené des campagnes de sensibilisation à la VGMS et à la défense des droits des femmes.
- **Au niveau scolaire :** Les jeunes ont notamment participé à des structures de direction des écoles et à d'autres mécanismes de surveillance de la VGMS.



EXEMPLE DE PAYS – MEJNIN (MEYEDER JONNO NIRAPAD NAGORIKOTTA – LA CITOYENNETÉ EN TOUTE SÉCURITÉ POUR LES FILLES), BANGLADESH

L'initiative MEJNIN est un programme scolaire innovant dont le but est de sensibiliser les jeunes au harcèlement sexuel dont sont victimes les filles dans les lieux publics. Le projet encourage les jeunes à se comporter en meneurs et en acteurs du changement, aussi bien à titre personnel que sur le plan collectif, pour protéger leurs camarades, protester contre le harcèlement sexuel et toute autre forme de violence fondée sur le genre, et s'y opposer. Les jeunes forment des « groupes de surveillance » qui identifient les problèmes, notamment les cas de harcèlement sexuel ou de mariage d'enfants, et tentent de les résoudre avec l'aide de leur enseignants et/ou du programme MEJNIN. Le programme prévoit également la mise à disposition de boîtes pour le dépôt de plaintes, dans lesquelles les enfants peuvent exprimer et partager leurs sentiments. À la fin de chaque mois, le groupe ouvre les boîtes et essaie de résoudre les problèmes signalés. En outre, le programme inclut les parents, par le biais de groupes de surveillance communautaires qui organisent des activités de sensibilisation comme les arts de rue (écriture sur les murs), des rallyes et une chaîne humaine pour promouvoir une citoyenneté en toute sécurité. Le programme MEJNIN collabore avec les élèves, les parents et les enseignants de 400 écoles de la capitale Dhaka et des régions rurales du Bangladesh.

Pour plus d'informations voir : Site Internet de l'organisation BRAC : <http://gender.brac.net/82-bhp/brac-projects> et vidéo





EXEMPLE DE PAYS – CAMPAGNE PURPLE MY SCHOOL, RÉGION ASIE-PACIFIQUE

Les établissements scolaires peuvent représenter des environnements hostiles pour les élèves LGBTI, souvent victimes de harcèlement, de violence, de maltraitance et de discrimination exercés par des enseignants et des camarades. En juin 2015, la campagne #PurpleMySchool a été lancée par l'UNESCO, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et « Being LGBTI in Asia » (partenariat régional entre le PNUD, l'USAID et l'ambassade de Suède à Bangkok). Elle vise à éliminer le harcèlement et la discrimination fondés sur l'orientation sexuelle et l'expression/l'identité de genre.

La campagne encourage les élèves, les enseignants et les parents à devenir de véritables alliés des élèves LGBTI. Les participants sont encouragés à porter, dessiner ou réaliser quelque chose de violet et à publier les photos sur le site Internet de la campagne ou à les partager sur les réseaux sociaux avec le hashtag #PurpleMySchool. Les écoles et les universités ont également soutenu la campagne de nombreuses façons et avec beaucoup de créativité : activités sportives, jeux, port de vêtements violets, partage d'autocollants, de bougies, de tracts et de ballons violets, et organisation de rencontres avec des célébrités et des militants LGBTI connus.

Pour plus d'informations voir : Campagne Purple My School : <https://medium.com/being-lgbt-in-asia/purplemyschool-campaign-making-education-safer-for-lgbti-students-9060a05413f4>



RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES SUR LES PARTENARIATS

Partenariats avec des syndicats d'enseignants

Internationale de l'éducation. 2007. Construire un environnement scolaire sûr pour tous : manuel pratique à l'usage des enseignants. Ce manuel aide les syndicats d'enseignants à instaurer un environnement sûr dans les établissements scolaires pour les élèves de tout âge. Il aborde les codes de conduite, le mode d'analyse des environnements d'apprentissage, et la collaboration entre les syndicats et les gouvernements pour modifier les politiques et la formation.

Action Aid International Kenya/The CRADLE – the Children's Foundation. 2004. Le manuel Making Schools a Safe Horizon for Girls: a Training Manual on Preventing Sexual Violence against Girls in Schools s'appuie sur l'expérience de la fondation CRADLE Children's Foundation auprès des enseignants du Kenya. Il se propose d'aider les enseignants à mieux comprendre le concept de droit et les mécanismes d'identification et de gestion de la violence, y compris le processus de signalement et de suivi des cas. Il présente des recommandations pour mettre en place des forums destinés aux filles dans les écoles et des campagnes de lutte contre la violence infligée aux filles à l'école. Il comporte également des études de cas, des activités et des listes de vérification, entre autres outils d'ateliers pouvant être adaptés dans d'autres pays.

UNESCO. 2006. Le guide Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom – A Guide for Teachers and Teacher Educators a pour but d'aider les enseignants, les directeurs d'établissement et les responsables du secteur de l'Éducation à gérer de manière efficace les élèves en salle de classe en proposant des façons non violentes, positives et proactives de résoudre les problèmes de comportement. Il présente des outils de discipline positive qui constituent des alternatives concrètes aux châtiments corporels.

Plan International (Viet Nam). 2009. Le manuel Positive Discipline: A Training Manual vise à former les parents, les enseignants et toute personne responsable des enfants à la discipline positive. Il présente des techniques, des études de cas et des conseils relatifs aux formes alternatives de discipline.

Sonke. 2012. L'aide-mémoire One Man Can: Be a Teacher – An Action Sheet présente les méthodes que les enseignants (hommes) peuvent employer pour encourager les garçons et les jeunes hommes à être plus actifs dans la lutte contre la violence à l'égard des femmes et des filles. Il comporte des conseils sur les thèmes suivants : comprendre l'impact de la violence, instaurer un environnement scolaire sûr sur le plan physique et psychologique, devenir un modèle de respect et d'intégrité, encourager les élèves à se soutenir mutuellement, impliquer et éduquer les parents, tenir les collègues responsables, et apprendre aux élèves à entretenir des relations saines.



2.6 PREUVES : SUIVI ET ÉVALUATION DE LA VGMS

Les mesures nationales sur la VGMS doivent être éclairées par la recherche et des données, notamment par :

- Des cadres de suivi et d'évaluation (S&E) pour suivre les interventions de lutte contre la VGMS ;
- Des indicateurs de suivi des progrès ;
- Des systèmes de collecte de données nationaux exhaustifs et un suivi à l'échelle du système (SIGE) ;
- Des recherches sur la VGMS visant à éclairer l'élaboration de programmes et de politiques ;
- Des évaluations de l'impact et du processus ;
- Des considérations relatives à l'éthique, à la sécurité et à la méthodologie.



CADRES DE SUIVI ET D'ÉVALUATION DE LA VGMS

Encadré 9 : Défis relatifs au processus de S&E dans le cadre des interventions de lutte contre la VGMS

L'examen de sept interventions de lutte contre la VGMS commandé par *Concern Worldwide* a identifié sept défis majeurs liés au suivi des progrès et à l'évaluation de l'impact des activités de lutte contre la VGMS :

- Identification d'une méthodologie appropriée pour la réalisation d'entretiens avec des enfants sur les violences qu'ils ont subies à l'école.
- Mise au point d'indicateurs pour mesurer l'impact (c'est-à-dire un changement réel et durable), ainsi que les progrès réalisés par rapport aux objectifs des projets (orientation des cas, nombres de personnes formées, etc.). L'examen a constaté que, pour un programme de lutte contre la VGMS, les indicateurs étaient trop vastes pour permettre une mesure significative des résultats.
- Mesure des changements de comportement : les changements d'attitude ne doivent pas être perçus comme des changements de comportement.
- Si une observation prolongée dans les établissements scolaires s'avère difficile, chronophage et coûteuse, et peut être perçue comme intrusive, elle constitue un élément essentiel de la création d'une base de données solide.
- Le suivi de l'impact à long terme des interventions de lutte contre la VGMS est limité par de courts cycles de projet et les mécanismes de financement.
- Le processus de S&E souffre d'un manque d'institutionnalisation, de capacité et de compréhension de l'objet de ce système dans les interventions de lutte contre la VGMS.

Investir dans le suivi et l'évaluation (S&E) des interventions relatives à la VGMS permet aux programmes de déterminer clairement leurs objectifs et de suivre les progrès réalisés dans la lutte contre ce phénomène. Un système de S&E performant favorise la responsabilité et la transparence des programmes. Ce type de système facilite le ciblage des enfants à haut risque et permet de les soutenir de façon efficace. Il peut également permettre de comprendre, en temps réel, l'évolution de la situation et d'améliorer la mobilisation des ressources et les politiques de lutte contre la VGMS en conséquence.

Grâce à des systèmes de S&E solides, les parties prenantes sont en mesure d'identifier les interventions et les pratiques les plus prometteuses et les plus performantes. Quant au partage d'informations sur les méthodes efficaces et non efficaces, il est grandement facilité. Ce système permet également d'appuyer les messages de défense et de promotion à l'aide de données convaincantes, en informant sur les conséquences de la VGMS et en influant de ce fait sur les décideurs politiques afin qu'ils investissent dans la lutte contre la VGMS.

En dépit d'une expérience limitée dans le suivi de la VGMS au niveau national et malgré l'absence de consensus international sur les meilleurs indicateurs de mesure des progrès, il est possible de tirer des leçons de certains programmes de lutte contre la VGMS menés à plus petite échelle et d'approches générales du suivi de la violence à l'école ou de la mise en œuvre des programmes et politiques-clés.

Un cadre de S&E solide doit commencer par un accord sur les objectifs du programme et les méthodes employées pour les atteindre. Il est important de faire la distinction entre le suivi de routine et les études spéciales telles que les évaluations et les recherches formatives qui peuvent nécessiter une collaboration avec d'autres partenaires et d'autres spécialistes. De même, un cadre de S&E doit exposer les grandes lignes du suivi à différents niveaux, notamment au niveau scolaire (par exemple, recours à la discipline positive ou système



de signalement de la violence) et au niveau régional et national (par exemple, formation des enseignants ou élaboration de politiques).

L'Annexe II présente un aperçu des étapes nécessaires à l'élaboration d'un cadre de S&E. Le cadre doit mentionner la responsabilité de chaque élément. Il convient d'accorder une grande attention aux défis relatifs à l'éthique et à la sécurité, et aux risques associés dans le cadre du processus de S&E sur la VGMS, et d'assurer la formation du personnel tout particulièrement sur ces aspects (voir la section suivante).

Le suivi et l'évaluation de la VGMS doivent mesurer les changements quantitatifs et qualitatifs. Par exemple, une approche coordonnée et multisectorielle, impliquant le secteur de l'Éducation, entre autres, constitue un élément-clé de l'action contre la VGMS. L'évaluation de la coordination des services relatifs à la VGMS doit dépasser le champ des mesures quantitatives (existence d'un réseau, fréquence de ses réunions) pour se concentrer sur la qualité (état du fonctionnement). Chaque secteur participe-t-il de façon active ? Les participants se trouvent-ils au bon niveau pour veiller à l'application des décisions dans leur secteur ? En outre, les méthodologies qualitatives (entretiens avec d'autres ministères, organisations, chefs de communauté et informateurs-clés) favorisent souvent une meilleure compréhension d'un processus depuis plusieurs perspectives.

INDICATEURS DE SUIVI DES PROGRÈS

Les indicateurs relatifs à la VGMS peuvent permettre de guider les réformes politiques et législatives, de fournir, de façon adaptée, des services ciblés et efficaces, de suivre les tendances et les progrès réalisés dans la prévention et la lutte contre la VGMS, et d'évaluer l'impact des mesures prises (Janson, 2012).

Actuellement, aucun consensus international n'a été obtenu sur la définition des indicateurs standards de suivi et d'évaluation de la programmation de la lutte contre la VGMS. Toutefois, plusieurs critères pertinents ont été mis au point sur la violence à l'encontre des femmes et, à plus grande échelle, pour les Nations Unies et le système international, sur la définition d'un bon indicateur. Ils ont fait l'objet d'une adaptation pour ces orientations mondiales en matière de VGMS (voir l'Annexe III).

Lors de la mise au point d'indicateurs, il est essentiel d'établir une définition claire de la VGMS conforme aux normes internationales et reflet des réalités locales.

Chaque indicateur peut surveiller des sous-composants spécifiques de la VGMS, comme les châtiments corporels ou le harcèlement sexuel. Dans chaque cas, il est capital de donner une définition claire du type de violence



MESURE CONCRÈTE 17: EXEMPLES D'INDICATEURS RELATIFS À LA VGMS

Indicateurs qualitatifs	Moyens de vérification
<p>1. Utilisation accrue des méthodes de discipline positive à l'école (par les enseignants, les élèves chargés de la discipline et les directeurs d'établissement)</p> <ul style="list-style-type: none"> Élaboration et présentation en classe des règles de vie positives à l'école Utilisation par les enseignants de techniques de renforcement positif et d'éloges pendant les cours Élimination des châtiments corporels Élaboration (et compréhension) d'une politique claire en matière de discipline au niveau scolaire 	<p>Observations en salles de classe, entretiens, débats de groupe de discussion (DGD)</p>

2. Utilisation accrue, par les enseignants, de méthodes d'enseignement axées sur l'enfant et sensibles à la dimension du genre	Observations en salles de classe, entretiens, DGD
3. Sensibilisation accrue des parents et des communautés, davantage conscients des droits et de la valeur égale accordée à l'éducation des garçons et des filles <ul style="list-style-type: none"> • Identification des mécanismes et prise par la communauté de mesures de prévention de la VGMS et instauration d'un environnement scolaire sûr 	Plans au niveau de la communauté, initiaux et finaux (liés aux inscriptions et à l'assiduité)
4. Amélioration des connaissances, des attitudes et des pratiques (CAP) relatives au genre et à la violence fondée sur le genre dans la communauté scolaire (enseignants, élèves, personnel, personnel de soutien) <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance/compréhension accrue des mécanismes de signalement et plus grande confiance dans leur utilisation • Augmentation des signalements d'incidents par rapport au début • Rapidité des mesures prises à la suite des signalements • Suivi des personnes qui ont réalisé les signalements, suivi des cas signalés par la communauté 	CAP initiales et finales, évaluation de l'impact à la fin, entretiens, DGD, registres scolaires, documentation des cas
<p>Parmi les indicateurs quantitatifs, figurent : l'augmentation des taux d'inscription, d'assiduité, de maintien dans le système scolaire et d'achèvement des études des filles dans les groupes concernés ; l'amélioration des résultats d'apprentissage des filles. (Remarque : dans ce cas, les indicateurs quantitatifs se concentrent sur les filles, mais ils pourraient être adaptés à un plus vaste groupe d'enfants vulnérables à la VGMS (garçons, LGBTI, enfants handicapés, etc.)</p> <p>Source : Adapté de Leach et al (2013)</p>	

COLLECTE DE DONNÉES ET SUIVI À L'ÉCHELLE DU SYSTÈME (SIGE)



« Un système d'information solide vise non seulement à recueillir, stocker et traiter des données, mais également à contribuer à l'élaboration de politiques éducatives, à leur gestion et à leur évaluation. »

Source : UNESCO (2015b)

L'efficacité de la gestion, de la planification et du suivi d'un système éducatif national passe par un système solide et fiable de collecte d'informations recueillant des données au niveau de l'établissement scolaire (sur papier ou en ligne) et les transmettant à un système central.

Plusieurs pays ont établi un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) pour gérer et fournir des données élémentaires au ministère de l'Éducation. Les informations du SIGE sont utiles pour la recherche, les politiques et la planification, le suivi et l'évaluation, et la prise de décisions concernant la distribution et l'allocation des ressources et des services éducatifs.

À ce jour, peu de pays ont intégré des données sur la VGMS ou des indicateurs fondamentaux en matière de VGMS dans les systèmes nationaux, une étape essentielle pour l'amélioration du suivi et de la mise en œuvre des politiques et des programmes de lutte contre la VGMS. En outre, des lacunes persistent dans la capacité du système de S&E à recueillir et à analyser les données au niveau de l'école, ainsi qu'aux niveaux régional

et national. Parmi les obstacles supplémentaires à la collecte de données sur la VGMS, figurent les obstacles culturels ou religieux qui empêchent les individus d'admettre, d'affronter voire d'aborder le sujet (UNFPA, 2013). Le manque de données constitue un sérieux handicap à surmonter en ce qui concerne les communautés fragiles, touchées par des conflits.

Intégrer des indicateurs-clés sur la VGMS dans les systèmes nationaux existants constitue une approche durable du suivi du problème et de toute réponse programmatique associée. Les indicateurs existants relatifs à la VGMS, tels que les indicateurs sur la violence en milieu scolaire, peuvent être collectés via le système SIGE ou d'autres instruments (comme les enquêtes de santé en milieu scolaire). Ces données peuvent servir de première étape dans la compréhension de la violence à l'école, et de sa fréquence chez les filles ou les garçons.

Les informations sur la nature et l'ampleur de la VGMS sont également importantes pour les autres ministères-clés. Elles permettent d'éclairer une réponse multisectorielle. Selon une étude de Plan International, seuls sept pays où l'ONG intervient sur 49 possédaient des systèmes d'enregistrement des actes de violence à l'école. Parmi ces pays, rares étaient ceux qui rendaient ces données publiques. Les systèmes disponibles et leur utilisation ont été classés par l'étude selon les catégories suivantes (Bazan, 2009) :

- Un système national de collecte de données pour les actes de violence à l'école
- Des casiers judiciaires consignant les actes de violence à l'école
- Des archives judiciaires des actes de violence à l'école
- Des dossiers du système de santé consignant les actes de violence à l'école
- Des systèmes de santé, de police et/ou judiciaires qui partagent des informations sur les actes de violence à l'école
- Des données sur les actes de violence à l'école, rendus publiques



EXEMPLE DE PAYS – UTILISATION D'UNE PLATEFORME DE COLLECTE DE DONNÉES PAR TÉLÉPHONIE MOBILE, EDUTRAC, OUGANDA

En 2011, l'UNICEF et le ministère de l'Éducation et des Sports de l'Ouganda ont mis au point un système de collecte de données par téléphonie mobile, *EduTrac*, destiné à recueillir des données en temps réel sur les établissements scolaires. Les directeurs d'école et l'administration des établissements envoient régulièrement des données au système via leur téléphone mobile. La fréquence des envois varie selon les informations requises : hebdomadaire pour l'assiduité des élèves, mensuelle pour les signalements de maltraitance des enfants et trimestrielle pour les subventions accordées par élève aux écoles.

Les données recueillies par la plateforme *EduTrac* génèrent des rapports destinés au système SIGE du gouvernement qui contribuent à améliorer la planification de l'éducation et viennent compléter les structures de signalement et de suivi existantes. Ce système peut également renforcer la responsabilité en la matière en traitant rapidement tous les problèmes présentés dans les rapports *EduTrac*. Fin 2014, près de la moitié (48 %) de l'ensemble des écoles ougandaises utilisaient *EduTrac* pour signaler des cas de violence au gouvernement.

EduTrac est également étroitement lié à *U-report* (www.ureport.ug), un outil de suivi social gratuit par SMS destiné aux jeunes Ougandais afin qu'ils s'expriment sur les problèmes qui les concernent. *EduTrac* analyse régulièrement ces données envoyées par les jeunes dans leurs communautés pour examiner les problèmes liés à l'éducation notamment les cas de maltraitance et de violence.

Pour plus d'informations voir : <http://www.educationinnovations.org/program/edutracs> et <https://www.rapidsms.org/projects/edutracs/>



ANALYSE DE LA SITUATION/ÉVALUATION DES BESOINS (RECHERCHES FORMATIVES)

Encadré 10 : Analyses de la situation

Les analyses de la situation peuvent permettre de comprendre plusieurs facteurs contextuels, notamment :

- La nature, la portée et l'ampleur de la VGMS ;
- Les causes profondes et les facteurs de risque ;
- Les connaissances, les attitudes et les comportements des acteurs-clés (y compris des filles et des garçons) en matière de VGMS ;
- Le signalement et les structures d'orientation ;
- L'existence et le fonctionnement des orientations ou des réponses coordonnées ;
- Les services de soutien disponibles (formels et informels) ;
- Les lois, les politiques et les plans de lutte contre la VGMS ;
- Les ressources disponibles ;
- La capacité et les opportunités de formation des principaux responsables du secteur de l'Éducation, entre autres ;
- Les approches pédagogiques, les programmes utilisés et la formation des enseignants ;
- Les organisations de la société civile existantes, les acteurs du gouvernement et les donateurs travaillant sur la VGMS.

Les recherches formatives, également appelées *analyse de la situation*, *évaluation des besoins* ou *recherches préliminaires*, visent à recueillir des données et des informations générales sur les besoins et la situation de la VGMS, afin d'élaborer des politiques et/ou des programmes associé(e)s. Les questions et les processus abordés dans cette section s'appliquent également à de nombreux types de recherche, au-delà du stade de recherches formatives.

Les recherches formatives aident les décideurs politiques et les programmeurs à :

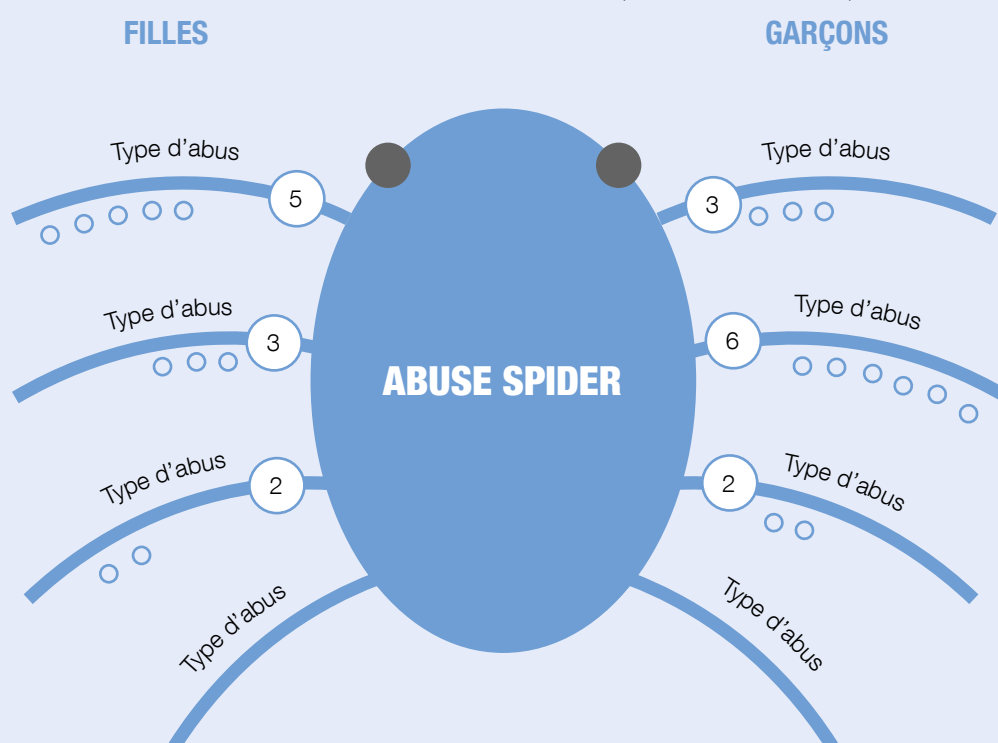
- Comprendre la nature et l'ampleur de la VGMS ;
- Identifier les causes profondes et les personnes les plus à risque ;
- Analyser les facteurs contextuels ;
- Élaborer des politiques et des programmes identifiant les problèmes potentiels et s'appuyant sur les points de départ existants.

Les recherches formatives peuvent également être utilisées avant l'élaboration d'instruments quantitatifs (par exemple, des enquêtes ou des systèmes de données nationaux) pour permettre d'identifier des formes de VGMS spécifiques à des contextes nationaux que les enquêtes doivent aborder.


EXEMPLE DE PAYS – RECHERCHES FORMATIVES SUR LA VGMS: « THE ABUSE SPIDER », MALAWI

En 2005, dans le cadre du programme *Safe Schools* de l'USAID, au Malawi, des recherches formatives participatives ont été menées pour que la violence subie à l'école par les filles et les garçons soit mieux analysée. Les participants ont dessiné une araignée (*Abuse spider*), dont chaque patte représentait un type de violence survenue dans l'établissement et autour. Chaque élève du groupe a ensuite placé un nombre égal de points (ou placé des graines) pour classer les actes de violence identifiés selon leur gravité et leur fréquence (d'après la perception de l'élève). Les animateurs n'ont pas précisé les types de violence s'inscrivant dans la notion de VGMS. Ils ont au contraire permis aux élèves de mentionner tous les types de violence subis ou observés à l'école ou sur le chemin.

L'analyse des différences entre les araignées des filles et celles des garçons a révélé que plusieurs types de violence et de maltraitance étaient fondés sur le genre. Par exemple, plus de la moitié des filles (54 %) ont mentionné des attouchements sexuels commis par des garçons, et près de la moitié (49 %) ont dénoncé les avances d'enseignants de sexe masculin à l'égard de jeunes filles. Les résultats de ces recherches formatives ont permis de sensibiliser à la VGMS, d'impliquer et de renforcer la responsabilité des individus aux niveaux national, institutionnel, communautaire et individuel (CERT/DevTech, 2008).

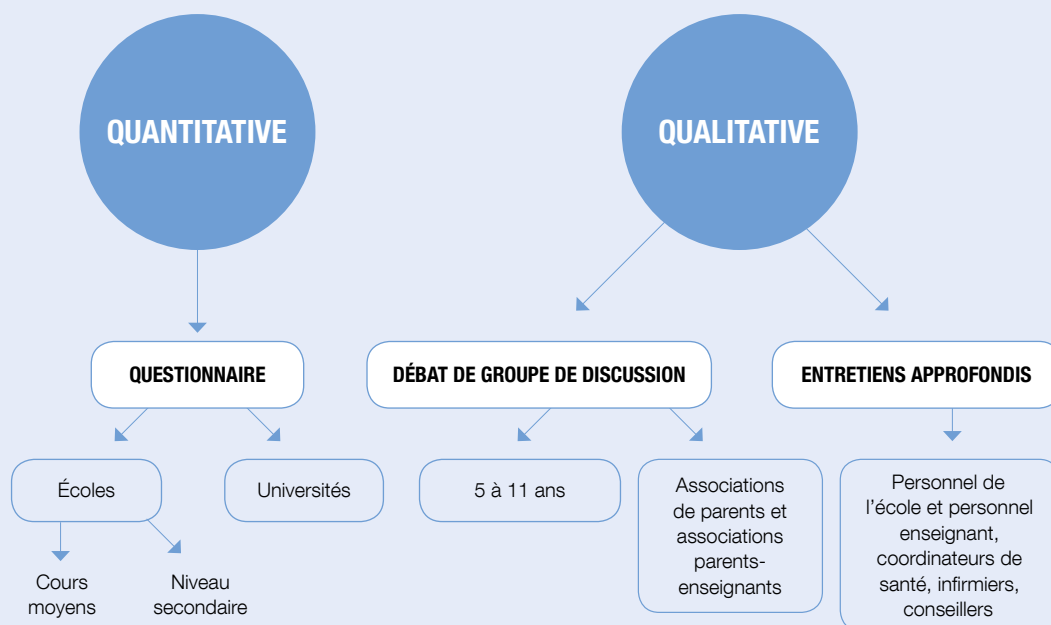


Source : Image adapté de CERT/DevTech (2008)



EXEMPLE DE PAYS : ÉTUDE NATIONALE DE LA VGMS FONDÉE SUR DES MÉTHODES MIXTES - LIBAN

Une étude nationale a été menée sur la VGMS au Liban, sous forme de recherches formatives, pour le projet de l'UNESCO « Supporting Gender Equality in Education in Lebanon ». L'étude a employé des méthodes quantitatives et qualitatives (voir la Figure 13) pour examiner et comprendre la nature, l'ampleur et les causes de la VGMS dans les établissements scolaires, et ses effets sur les élèves de tous âges. L'impact de la VGMS sur les filles et sur leur réussite scolaire a fait l'objet d'une attention particulière. L'étude a mis en évidence l'existence d'une « loi du silence » autour de la VGMS, et a constaté la nécessité d'adopter une approche adaptée à la culture du pays et de procéder à une sensibilisation de la population via une stratégie multisectorielle englobant médias, communication et inclusion de matières spécifiques (enseignement des compétences nécessaires à la vie courante, résolution des conflits, violence fondée sur le genre) dans les programmes scolaires. L'étude a également recommandé l'intégration dans la formation des enseignants de cours exposant les façons de lutter contre la VGMS à l'école. Enfin, elle a souligné la nécessité d'établir un comité directeur national, dirigé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, à même d'assurer la collaboration entre les principaux ministères et parmi les organisations locales autour de la VGMS au Liban (Mansour et Karam, 2012).



ÉVALUATION DE L'IMPACT ET DES PROCESSUS

Les évaluations peuvent aider les programmeurs et les décideurs politiques à déterminer si les interventions de lutte contre la VGMS ont eu un impact, et si elles se sont avérées pertinentes, efficaces et durables (OCDE-CAD, 1991). Les évaluations de processus peuvent également permettre de vérifier si le programme ainsi que son application sont sur la bonne voie et de recommander d'éventuels ajustements.

Il existe différents types d'évaluation, selon l'intervention concernée, l'objectif de l'évaluation, ainsi que le contexte et les ressources disponibles. Les évaluations peuvent être formatives (elles se déroulent avant ou pendant la mise en œuvre d'un projet, dans l'intention d'améliorer l'élaboration et les résultats) ou **sommatives** (elles tirent des enseignements d'une intervention terminée, qui n'est plus mise en œuvre). Les principaux types d'évaluation et leur utilisation dans la programmation relative à la VGMS sont présentés dans le Tableau 11.

Encadré 11 : Synthèse et utilisation des types d'évaluation dans le cadre de la programmation de la lutte contre la VGMS

Type d'évaluation	Description	Motif de l'utilisation dans la programmation de la lutte contre la VGMS
Élaboration ou évaluation ex-ante	Se déroule pendant la phase d'élaboration du programme de lutte contre la VGMS. Appuie la définition d'objectifs de programme réalistes, valide la rentabilité et le potentiel d'évaluation du programme	Au vu de la complexité du contexte dans lequel les programmes de lutte contre la VGMS sont appliqués, ce type d'évaluation appuie le processus d'élaboration et peut garantir la définition d'objectifs réalistes du programme, y compris au niveau de son impact
Évaluation du processus	Évalue la mise en œuvre du programme et des politiques	Permet d'obtenir des réponses sur le fonctionnement d'un programme de lutte contre la VGMS et les raisons de son efficacité ou de son absence d'efficacité
Évaluation à mi-parcours ou évaluation des résultats vers les objectifs	Évaluation se déroulant à mi-parcours du programme et visant à déterminer dans quelle mesure les résultats obtenus vont contribuer à la réalisation des objectifs finaux	Donne lieu à une réflexion à mi-parcours et permet de procéder à des ajustements et des corrections, si nécessaire. Bénéfique, puisque les apprentissages se convertissent en action, mais moins utile pour une validation de l'élaboration du programme (plutôt tardive) et plus adaptée pour une amélioration pendant la phase de mise en œuvre
Évaluation des résultats	Se concentre sur les résultats à court et moyen terme tels que les changements relatifs aux connaissances, attitudes et comportements vis-à-vis de la VGMS à la fin d'un programme	Bonne option en cas de prise de décisions rapide, par exemple, pour étendre un programme de lutte contre la VGMS ou pour formuler des politiques anti-VGMS. Utile pour comprendre les processus de changement au niveau des résultats du cadre logique, mais, ne privilégie généralement pas l'impact de façon explicite
Évaluation de l'impact	Évalue les modifications attribuables à une intervention particulière telle qu'un projet, un programme ou une politique. Les évaluations de l'impact impliquent une analyse contrefactuelle, c'est-à-dire la comparaison des faits réels et de ce qui aurait pu se passer en l'absence d'intervention	Cible généralement les impacts à long terme, notamment les modifications des taux de prévalence de la VGMS ou des normes sociales, mais inclut souvent en pratique les résultats à moyen terme, dans la mesure où les résultats à long terme sont difficiles à évaluer même trois à cinq ans après une intervention

Source : Adapté du DFID (2012)

À ce jour, la plupart des études et des évaluations des interventions de lutte contre la VGMS ont été de nature qualitative et réalisées à petite échelle. Elles se sont concentrées sur les résultats utilisés pour évaluer les interventions elles-mêmes, plutôt que sur l'information et le renforcement de politiques. Ceci s'explique en partie par la durée et le coût inhérents à la réalisation d'évaluations rigoureuses de l'impact, et par les mesures relatives à l'éthique, à la sécurité et à la méthodologie, nécessaires pour étudier la VGMS (voir la section suivante sur les « Recommandations en matière de méthodologie, d'éthique et de sécurité »).

L'exemple de pays ci-dessous illustre l'évaluation de l'impact des interventions visant à réduire la VGMS.



EXEMPLE DE PAYS – ÉVALUATION DE L'IMPACT DE L'APPROCHE « GOOD SCHOOLS TOOLKIT », OUGANDA

L'étude *Good Schools Study* a employé plusieurs méthodes d'évaluation pour estimer l'impact de l'approche *Good School Toolkit* : un essai contrôlé randomisé par grappes (ERC), une étude qualitative, une évaluation économique et une évaluation de processus. L'approche *Good Schools Toolkit*, élaborée par *Raising Voices*, vise à prévenir la violence à l'encontre des enfants à l'école et à améliorer la qualité de l'éducation. Cet ensemble d'outils s'efforce d'impliquer l'ensemble de la communauté scolaire et de la communauté environnante dans le processus de transformation de l'école en environnement d'apprentissage non violent et participatif et où les enfants se sentent bien.

Pour mesurer l'impact de l'approche *Good School Toolkit*, en partenariat avec *Raising Voices*, des chercheurs de la *London School of Hygiene and Tropical Medicine* ont mené un ERC dans 42 écoles primaires du district de Luwero, en Ouganda, de janvier 2012 à septembre 2014. L'étude visait à déterminer si les outils pouvaient réduire la violence physique exercée par le personnel scolaire sur les enfants. (Devries et al, 2015))

Les éléments-clés de l'élaboration de l'ERC incluent :

- La sélection aléatoire de 42 écoles primaires (grappes) dans 151 établissements du district de Luwero (105 autres écoles ont été exclues car elles comptaient trop peu d'enfants de l'âge ciblé, ou accueilleraient déjà des interventions) ;
- L'inscription consentie de tous les directeurs d'école ;
- Le recours à une randomisation stratifiée par blocs pour répartir les écoles dans les deux groupes de l'essai : 21 dans le groupe témoin et 21 dans le groupe d'intervention ;
- Des études transversales initiales (2012) et finales (2014) menées dans les écoles : les chercheurs ont choisi ce modèle plutôt qu'une étude de cohorte pour éviter les problèmes liés à l'abandon des élèves, et parce que l'objectif principal était de mesurer la prévalence lors du suivi ;
- L'admission de tous les élèves en 5^e, 6^e et 7^e années (âgés d'environ 11 à 14 ans) (si les parents, qui ont été avertis, pouvaient choisir de désinscrire leurs enfants, les enfants eux-mêmes ont fourni leur consentement éclairé) ; (Remarque : bien que les données aient été recueillies auprès des enfants de la 5^e à la 7^e année, l'ensemble des outils a été mis en œuvre à l'échelle de l'école.)
- La possibilité, pour tous les enfants, de bénéficier de conseils, quelles que soient leurs révélations ; la vérification régulière, par le responsable chargé du suivi de l'étude, de l'absence d'effets négatifs de l'intervention elle-même pendant les visites dans les établissements scolaires ;
- La communication d'informations aux enfants, pendant le processus de consentement, sur la possibilité que leurs données soient transmises à des représentants de la protection de l'enfance ; l'utilisation de critères prédéfinis concernant les orientations (notamment la gravité et la fréquence des actes de violence signalés), convenus avec les prestataires de services.

L'étude a révélé que l'ensemble des outils avait permis de diminuer la violence physique perpétrée par le personnel scolaire de 42 %, un changement impressionnant sur une période relativement courte (18 mois). Les élèves des écoles qui ont bénéficié de l'intervention ont fait état d'un sentiment de bien-être et de sécurité accru. Néanmoins, le niveau de violence reste élevé aussi bien dans les écoles « témoins » que dans les écoles ayant bénéficié de l'intervention.

CONSIDÉRATIONS RELATIVES À L'ÉTHIQUE, À LA SÉCURITÉ ET À LA MÉTHODOLOGIE

Considérations méthodologiques relatives à la mesure de la VGMS :

Les recherches effectuées sur la VGMS sont extrêmement sensibles aux approches méthodologiques (Leach, 2006). Les chercheurs recueillant des données sur la VGMS doivent tenir compte des points suivants en matière de méthodologie :

- **Définitions de la VGMS :** Pour l'ensemble des plans d'études, il est important d'éviter l'ambiguïté inhérente aux termes « intimidation », « harcèlement », « violence » ou « châtiment corporel », qui sont ouverts à l'interprétation. Les chercheurs doivent plutôt nommer les faits réels de violence, moins sujets à l'interprétation et à même de renforcer la validité des études. Par exemple, il convient de privilégier les descriptions suivantes : « a tiré mes vêtements », « a critiqué ou s'est moqué(e) de mon apparence », « a menacé de me faire mal », « m'a giflé(e) » ou « m'a proposé de me donner une bonne note en échange de relations sexuelles » (RTI International, 2015b).
- **Clarification des paramètres de durée :** Les enquêtes relatives à la VGMS et à la violence envers les enfants se sont basées sur différentes périodes afin d'évaluer la prévalence de ces actes. Par exemple :
 - Les enquêtes internationales sur la violence à l'égard des enfants (VACS) portent sur les différents types de violences subies « au cours des 12 derniers mois », ainsi que sur l'âge des victimes lors des premiers actes de violence.
 - Les recherches de Plan International et du Centre international de recherche sur les femmes (2011) menées sur la VGMS dans cinq pays d'Asie ont étudié les violences subies à l'école au cours des « 6 derniers mois ».
 - L'Enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves (GSHS) de l'OMS se penche sur les actes de harcèlement verbal et physique commis « au cours des 30 derniers jours ».
 - L'outil de dépistage de la maltraitance des enfants (Child Abuse Screening Tool) de l'ISPCAN (International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect) étudie les violences subies par les enfants tout au long de leur vie, ainsi que les violences subies « au cours des sept derniers jours ».

À ce jour, aucun consensus n'a permis de déterminer le paramètre temporel le plus approprié aux recherches sur la VGMS. En fait, ce paramètre dépend considérablement de la nature et de l'objet des études. Toutefois, il convient de signaler qu'il est plus difficile pour les plus jeunes de garder en mémoire de longs intervalles de temps. Pour surmonter cet obstacle, il est possible d'associer ces intervalles à des événements tels que le début d'une année scolaire.

- **Absence de réponse ou « sous-estimation » :** Il se peut que les personnes interrogées ne souhaitent pas dévoiler qu'elles ont été victimes de violence, probablement par crainte des représailles, ou en raison de tabous ou de sentiments de culpabilité ou de honte. Dans certains cas, les enfants et les jeunes ne perçoivent pas un acte de violence ou de maltraitance comme tel mais comme un fait normal. Les recherches formatives peuvent permettre d'identifier des différences de langage, et aider les élèves à distinguer un comportement approprié d'un comportement déplacé.
- **Doublon (ou surestimation) :** Dans le cas de données issues de services, il se peut qu'une personne ou un acte ait été comptabilisé(e) plusieurs fois. Il arrive même que les personnes impliquées/les auteurs de violences surestiment les actes. La violence à l'encontre des filles peut en effet être considérée comme une preuve de virilité.
- **Échantillonnage biaisé et lieu de l'étude :** Les études menées en milieu scolaire présentent un risque de voir les échantillonnages biaisés. En effet, la crainte de la violence elle-même mais aussi de la dénoncer, a une incidence sur l'assiduité des élèves le jour de l'étude. Des enquêtes auprès des familles ont également



été utilisées pour mesurer la VGMS, bien que ceci soulève potentiellement des problèmes de méthodologie et d'éthique dans le cas des foyers touchés par la violence (RTI International, 2015b).

- **Le recours à des méthodes adaptées aux enfants et à des recenseurs formés** est essentiel pour mesurer les changements et pour obtenir des informations sur des sujets sensibles auprès des enfants et des jeunes.
- **Le respect de l'intimité et de la confidentialité** passe par le respect de la quantité d'informations que l'enfant souhaite divulguer ou partager ; le respect de la confidentialité des processus de collecte de données/d'informations et de stockage, permet d'assurer la confidentialité de l'échange d'informations pour les personnes impliquées, et le respect de la confidentialité des participants. Ceux qui participent aux recherches doivent se soumettre à cette règle afin que les protagonistes ne soient identifiables dans aucune publication ou diffusion de résultats.

Pour nombre des problèmes de méthodologie ci-dessus, il n'existe pas de solution simple. La présentation et l'analyse des données doivent faire l'objet d'une grande prudence. Par exemple, les chercheurs doivent prendre soin de préciser dans leurs rapports que les statistiques issues des différents services ne reflètent que les cas signalés et qu'il existe un risque de sous-estimation ou de « doublon ».

Le consentement éclairé est vital pour la protection de toutes les personnes participant aux recherches. Il permet également de s'assurer que les informations concernant la protection des données et les autres risques sont claires pour tous les participants. Dans le cas de participants mineurs (âgés de moins de 18 ans), le consentement des personnes responsables des enfants, des parents ou des tuteurs est requis. En fonction de l'âge de l'enfant (en général 16 ans ou plus), le consentement de l'enfant et de la personne qui en est responsable ou du tuteur est nécessaire.

Les protocoles de consentement éclairé des parents/personnes responsables et des enfants sont essentiels pour l'éthique des études sur la VGMS. En cas de doute sur le degré d'alphabétisation des parents et des personnes responsables des enfants, les chercheurs ont organisé des événements visant à les informer oralement sur les études, à répondre aux questions, et à distribuer et à collecter les formulaires de consentement (RTI International, 2015b). Les chercheurs doivent également se préparer aux révélations des enfants pendant les études et disposer de protocoles clairs pour aborder et gérer ce type de situation. Ils doivent également connaître leurs obligations juridiques et éthiques, ainsi que les parcours d'orientation. Cela s'avère particulièrement difficile lorsque les systèmes éducatifs, juridiques et médicaux sont fragiles. Il est primordial que les chercheurs connaissent toutes les options.

Encadré 12 : Consentement éclairé – Principes fondamentaux

Gallagher (2009) identifie les principes fondamentaux suivants du consentement éclairé :

1. Le consentement implique un acte explicite tel qu'un accord verbal ou écrit.
2. Les participants peuvent donner leur consentement uniquement s'ils ont été informés des recherches en question et qu'ils en comprennent le processus.
3. Le consentement doit être donné volontairement, sans coercition.
4. Le consentement doit être renégociable : les enfants doivent pouvoir se retirer de l'étude à n'importe quel stade.

Mesurer de la VGMS – Considérations relatives à l'éthique et à la sécurité

Les recherches et le processus de S&E concernant la VGMS soulèvent plusieurs questions en matière de sécurité et d'éthique. Les chercheurs sont en effet amenés à travailler auprès d'enfants et de jeunes, avec lesquels ils doivent aborder le sujet de la violence et des normes bien établies relatives au genre et à la sexualité.

Les recherches impliquant des enfants et des jeunes doivent respecter la charte internationale *International Charter for Ethical Research Involving Children* (UNICEF : <http://childethics.com/charter/>).

Outre les questions et les problèmes d'ordre éthique concernant les recherches effectuées auprès des enfants, il convient de se pencher sur des considérations spécifiques de la violence. Malgré l'absence actuelle de directives spécifiques concernant la recherche sur la VGMS, il existe plusieurs ressources utiles concernant la recherche sur la violence à l'encontre des femmes et des filles, dont les principes d'éthique et de sécurité recommandés par l'OMS pour les recherches sur les actes de violence familiale à l'égard des femmes (2001) et le suivi de la violence sexuelle dans les situations d'urgence (2007), qui peuvent être adaptées au processus de S&E de la VGMS et à la recherche. Par exemple, l'OMS (2001) préconise que « il faut que les enquêtrices apprennent à adresser vers des services appropriés les femmes qui demandent une aide. Si de tels services n'existent pas, il pourra être nécessaire de mettre en place des structures de soutien à court terme aux fins de l'étude. » En cas de ressources quasi-inexistantes, il peut s'avérer nécessaire, pour les chercheurs, de créer des mécanismes de soutien à court terme. » Cette formulation peut être adaptée aux enfants.



RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES SUR LE SUIVI ET L'ÉVALUATION DE LA VGMS

Indicateurs relatifs à la VGMS

Bloom, S. 2008. *Violence against Women and Girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*. Washington DC, USAID. Voir : <http://www.cpc.unc.edu/measure/publications/ms-08-30>

Ce compendium d'indicateurs de S&E se concentre sur les indicateurs VAWG, mais a une plus large application dans le domaine de la VGMS. Par exemple, il comporte une section sur les indicateurs des programmes de lutte contre la VAWG dans le secteur de l'Éducation, ainsi que sur les indicateurs relatifs à la prévention de la VAWG (interventions auprès des hommes et des garçons, mobilisation des jeunes et de la communauté). En outre, des sections d'introduction utiles présentent les éléments nécessaires pour constituer un bon indicateur, le processus S&E de façon plus générale et les considérations relatives à l'éthique/la sécurité.

Fancy, K. et McAslan Fraser, E. 2014b. *DFID Guidance Note: Addressing VAWG in Education Programming. Part B Practical Guidance*. Londres, DFID. Voir : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/318900/Education-guidance-note-partB.pdf

Des exemples d'indicateurs relatifs à la VGMS figurent dans l'Annexe de cette note d'orientation du DFID sur la lutte contre la violence envers les femmes et les filles dans les programmes éducatifs. Les indicateurs concernent quatre domaines de résultats-clés :

- (1) Directives, lois et politiques internationales, nationales et locales
- (2) Services et mécanismes de prévention, de signalement et d'orientation
- (3) Mobilisation de la communauté avec la participation active des filles et des femmes
- (4) Environnements d'apprentissage sûrs, pour les filles et les garçons, avec des programmes et des méthodes d'enseignement diminuant la VAWG et mettant en avant des normes équitables du point de vue du genre

USAID. 2014. *Gender Office's Toolkit for Monitoring and Evaluating Gender-Based Violence along the Relief to Development Continuum*. Washington DC, USAID. Voir : <https://www.usaid.gov/gbv/monitoring-evaluating-toolkit>

Ce manuel donne des conseils sur le suivi et l'évaluation des interventions de lutte contre la violence fondée sur le genre avec le continuum secours-développement (CSD). Le CSD se compose d'une manière générale de trois phases :

- (1) La phase pré-crise
- (2) La phase de crise
- (3) La phase post-crise



PREUVES

Cadre de mesure de l'USAID (à venir)**Outils de collecte de données**

Violence Against Children Surveys (VACS) (enquêtes sur la violence à l'encontre des enfants) mesure la violence physique, psychologique et sexuelle perpétrée à l'encontre des enfants et des jeunes adultes âgés de 13 à 24 ans : <http://www.cdc.gov/violenceprevention/vacs/index.html>

L'Enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves (GSHS) de l'OMS recueille des données sur les violences subies à l'école dans 66 pays. Néanmoins, les données ne sont pas décomposées par lieu ou par auteur : <http://www.who.int/chp/gshs/en/>

L'outil de dépistage de la maltraitance à l'égard des enfants (Child Abuse Screening Tool, ICAST) de l'ISPCAN (International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect) recueille des données sur l'ampleur et l'importance de la maltraitance des enfants : <http://www.ispcan.org/?page=ICAST>

Les enquêtes TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) et PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) recueillent des données sur le harcèlement : <http://timssandpirls.bc.edu/>

Ressources supplémentaires sur l'évaluation

Les ressources suivantes présentent un contexte utile sur le mode d'évaluation de l'impact. Bien qu'elles ne soient pas spécifiquement axées sur la VGMS, les méthodologies peuvent aisément être adaptées à l'évaluation de l'impact d'une intervention de lutte contre la VGMS :

Centre virtuel de connaissances pour mettre fin à la violence contre les femmes et les filles d'ONU Femmes – Modules de programmation sur le processus de S&E. Voir : <http://www.endvawnow.org/fr/>

DFID. 2012. *Guidance on Monitoring and Evaluation for Programming on VAWG*. Londres, DFID. Voir : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67334/How-to-note-VAWG-3-monitoring-eval.pdf

OCDE. 2006. *Outline of Principles of Impact Evaluation*. Paris, OCDE. Voir : <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/37671602.pdf>

Batliwala, S. et Pittman, A. 2010. *Saisir l'évolution des réalités des femmes : Un examen critique des approches et des cadres actuels en matière de suivi et d'évaluation*. Toronto, AWID. Voir : http://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/saisir_lévolution_des_réalités_des_femmes.pdf

RTI International (2015b). *Conceptual Framework and Toolkit for Measuring School-Related Gender-Based Violence*. Washington DC, USAID.

Considérations relatives à l'éthique, à la sécurité et à la méthodologie

Les ressources suivantes présentent un contexte utile pour les considérations relatives à l'éthique, à la sécurité et à la méthodologie dans le cadre des recherches et du processus de S&E menés auprès des enfants et des jeunes :

Site Internet interactif **Recherche éthique impliquant des enfants (ERIC)** : www.childethics.com

Technical Working Group on Data Collection on Violence against Children. 2012. Ethical Principles, Dilemmas and Risks in Collecting Data on Violence against Children: A review of available literature. New York, UNICEF – Analyse documentaire avec des liens vers les conseils utiles.

Leach, F. 2006. Researching gender violence in schools: methodological and ethical considerations, *World Development*, Vol. 34, N° 6, p. 1,129–47.

Save the Children. 2004. *So you want to involve young children in research?* – propose un ensemble d'outils soutenant la participation éthique et précieuse des enfants à la recherche sur la violence à leur rencontre.

ANNEXES

ANNEXE I : ACCORDS ET ENGAGEMENTS POLITIQUES RÉGIONAUX SUR LES ENFANTS ET LA VIOLENCE

1990 : Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant – Les signataires doivent prendre toutes les mesures qui s'imposent pour protéger les enfants de toutes les formes de violence, y compris physique, psychologique et sexuelle (Article 16) et de l'exploitation sexuelle (Article 27).

1996 : Charte sociale européenne et charte sociale révisée – Impose une interdiction législative de toute forme de violence à l'encontre des enfants, y compris en milieu scolaire.

2013 : Table ronde Asie-Pacifique sur la VGMS organisée à Bangkok, en novembre 2013, par l'UNESCO, l'UNGEI et Plan International pour réunir ministères, chercheurs, Nations Unies et société civile. Un examen régional de la VGMS dans la région Asie-Pacifique (UNESCO, 2014) a également été publié pour améliorer la compréhension des thèmes relatifs à la VGMS et pour identifier les étapes de diminution des actes de VGMS dans la région.

2014 : Global Working Group to End SRGBV (Groupe de travail de Global Partners visant à mettre fin à la violence de genre en milieu scolaire) a été formé en août 2014 pour collaborer sur l'élimination de la VGMS. Le groupe constitue une coalition de gouvernements, d'organisations de développement, de militants de la société civile et d'instituts de recherche.

ANNEXE II : LISTE DE VÉRIFICATIONS RELATIVE À L'ÉLABORATION ET À LA MISE EN ŒUVRE D'UN CADRE DE S&E POUR LA LUTTE CONTRE LA VGMS

COMMENT ÉLABORER ET METTRE EN ŒUVRE UN CADRE DE S&E POUR LA LUTTE CONTRE LA VGMS ? EXEMPLE DE LISTE DE VÉRIFICATIONS S'APPUYANT SUR LES TRAVAUX DE LITTLEWOOD ET AL (2015) ET LEACH ET AL (2013)

Étapes	Qui dirige	✓
1 Analyse contextuelle : Évaluer la situation pour déterminer les points de départ et les interventions stratégiques possibles dans la lutte contre la VGMS à l'aide de recherches formatives, notamment d'analyses politiques/documentaires et de sources de données secondaires.		<input type="checkbox"/>
2 Élaborer le cadre de S&E : Identifier les activités essentielles et la théorie du changement impliquée, avec la contribution potentielle de l'organisation. [Une théorie du changement est un outil qui permet de décrire l'ordre des modifications : commencer par le besoin auquel l'on tente de répondre, décrire ensuite les modifications à apporter (résultats) et ce que l'on prévoit de faire (activités).]		<input type="checkbox"/>
3 Identifier les méthodes de S&E appropriées tout au long du cycle de programmation (par exemple, collecte des données initiales pendant la phase d'élaboration, évaluation participative de l'égalité des genres dans les écoles, suivi et analyse continus des résultats et des activités du programme, évaluation participative à mi-parcours et examen).		<input type="checkbox"/>
4 Élaborer les indicateurs relatifs à la VGMS : Veiller au bon équilibre entre indicateurs quantitatifs et indicateurs qualitatifs.		<input type="checkbox"/>
5 Déterminer un calendrier pour la réalisation des activités de suivi avec les partenaires (autres ministères-clés, administration scolaire et enseignants, ONG fournissant des services de santé, d'aide et de conseil aux adolescents) et d'autres parties prenantes telles que les associations de parents.		<input type="checkbox"/>

6 Noter les sources de données et les points de collecte de données potentiels (sources de données primaires et secondaires clés, informateurs à interroger, réunions et événements à évaluer). Les écoles constituent généralement l'unité de base de l'analyse du suivi en matière de VGMS, et Leach et al (2013) recommandent qu'au moins 10 % des écoles soient sélectionnées. Dans certains contextes, un échantillon « témoin » des écoles peut également faire partie de l'élaboration du processus de S&E. Le lieu de réalisation des entretiens est particulièrement important dans le cas de la VGMS : les agresseurs ne doivent pas avoir l'occasion de connaître l'identité des personnes interrogées, ni la teneur de leurs propos.

7 Examiner les exigences budgétaires : les activités pouvant être menées en interne, celles nécessitant un intrant externe et le coût.

8 Élaborer des instruments de collecte de données : Par exemple : les enquêtes confidentielles à remplir par les élèves et/ou les enseignants, les guides d'entretien semi-structurés, les guides de débats de groupe de discussion, les outils participatifs permettant d'explorer des thèmes spécifiques, des fiches d'observation, des formulaires d'observation en salle de classe. Penser également à employer des méthodes de collecte de données électroniques auto-administrées, si possible, de façon à garantir la confidentialité des réponses et à aider les participants à se sentir plus à l'aise. Lors de l'élaboration des instruments, garder à l'esprit la durée nécessaire à la réalisation des enquêtes : de très longues enquêtes ne sont peut-être pas appropriées pour les enfants.

9 Obtenir l'approbation d'une Commission institutionnelle d'évaluation : Intervenir auprès des enfants sur un sujet aussi sensible que la VGMS nécessite l'approbation d'une Commission institutionnelle d'évaluation. Une Commission institutionnelle d'évaluation, également connue sous le nom de comité d'éthique indépendant, conseil d'éthique ou comité d'éthique de la recherche, est un comité officiellement désigné pour approuver, suivre et examiner les études biomédicales et comportementales impliquant des êtres humains. L'un des objectifs-clés des Commissions institutionnelles d'évaluation est de protéger les êtres humains de toute atteinte physique ou morale, en examinant les protocoles de recherche et les documents associés. Les processus des Commissions institutionnelles d'évaluation peuvent durer plusieurs mois. Il convient donc de les prendre en compte en amont dans la planification.

10 Tester les instruments de collecte de données : Voir l'Étape 8 pour obtenir des exemples d'instruments de collecte de données à tester avant d'être administrés.

11 Identifier les considérations relatives à l'éthique, à la sécurité et à la méthodologie, et s'assurer que le personnel connaît parfaitement ces éléments, et qu'il a reçu la formation adéquate pour les gérer : par exemple,

comment traiter les différentes dénonciations émises par les élèves en les orientant vers les services appropriés ou en ayant recours à un travailleur social/conseiller ? Comment aborder les lois de signalement obligatoires existant dans de nombreux pays ? Il est important de prendre conscience que les points abordés sont souvent perçus comme des tabous, et/ou peuvent être perçus comme des critiques à l'égard des normes et des cultures locales. Par conséquent, plus que dans d'autres domaines/secteurs, il est important de penser à faire preuve de tact pour impliquer les individus.

12 Recrutement et formation des équipes de recherche/recenseurs : Il s'agit d'une étape extrêmement importante

pour le processus de S&E relatif à la VGMS et la recherche. Elle permet de s'assurer que l'équipe de recherche utilise des méthodes fines et adaptées aux enfants, et qu'elle sait gérer correctement les signalements de VGMS. Idéalement, les membres de l'équipe doivent être du même sexe que le participant, et posséder le même statut et la même culture, mais ne doit pas venir de la même communauté (le participant peut avoir peur de se confier à un membre de sa communauté) et ne doivent pas être eux-mêmes agresseurs.

13 Engagement initial auprès des communautés : Il est

important de garder à l'esprit que des anciennes victimes ou des auteurs de violence peuvent figurer parmi les parties prenantes auxquelles vous avez affaire, et que les auteurs de violence peuvent faire pression sur les anciennes victimes, entre autres, pour qu'elles ne divulguent aucune information. Pour remédier à ce problème, il est possible de s'entretenir avec différents groupes séparément, et de parler aux groupes d'élèves avant de s'adresser aux groupes d'enseignants.

14 Recueillir des données initiales principales, analyser et regrouper les résultats.

15 Mener un suivi et une évaluation continus (ajuster les activités si nécessaire).

ANNEXE III : CRITÈRES ÉVENTUELS OU « NORMES RELATIVES AUX INDICATEURS » À PRENDRE EN COMPTE LORS DE L'ÉLABORATION ET DE LA SÉLECTION D'INDICATEURS EN MATIÈRE DE VGMS

S'appuyant sur les travaux de Bloom (2008) et du Groupe de référence pour le suivi et l'évaluation d'ONUSIDA (2010), voici des critères pouvant être considérés lors de la sélection d'indicateurs :

CRITÈRES ÉVENTUELS OU « NORMES RELATIVES AUX INDICATEURS » À PRENDRE EN COMPTE LORS DE L'ÉLABORATION ET DE LA SÉLECTION D'INDICATEURS EN MATIÈRE DE VGMS	
Sensibilité à la dimension du genre	Les indicateurs doivent être sensibles à la dimension du genre. Ils doivent comprendre des données décomposées par sexe pour évaluer dans quelle mesure les résultats relatifs à la VGMS sont sensibles au genre. En outre, il convient d'analyser les données en tenant compte du genre.
Données décomposées par âge et type de violence	Si, en définitive, il convient de recueillir des données sur la VGMS dans sa globalité, les indicateurs doivent mesurer différents types de violence, notamment la violence physique, sexuelle et psychologique, et décomposer les données par âge.
Validité	Les indicateurs doivent mesurer les aspects du programme dédié à la VGMS qu'ils se proposent de mesurer.
Spécificité	Les indicateurs doivent uniquement mesurer les aspects du programme dédié à la VGMS qu'ils se proposent de mesurer.
Fiabilité	Les indicateurs doivent réduire au minimum les erreurs de mesure, et produire les mêmes résultats, de façon constante, quel que soit l'observateur ou l'individu interrogé.
Mesurable	Les indicateurs doivent pouvoir être mesurés via plusieurs outils et méthodologies valides et reproductibles.
Comparabilité (dans le temps et entre les environnements)	Les indicateurs doivent utiliser des dénominateurs et des unités comparables qui permettront d'obtenir une plus grande compréhension de l'impact ou de l'efficacité des programmes dans les différents groupes de population ou selon les approches.
Approche non directionnelle	Les indicateurs doivent être élaborés de façon à pouvoir adopter des approches différentes et non s'orienter une dans seule direction (par exemple, un indicateur doit stipuler « le niveau de sensibilisation » et non la « sensibilisation accrue »).

Précision	Les indicateurs doivent être clairement définis et précis. L'indicateur doit indiquer ce qui suit : titre et définition, objet et motif, méthode de mesure, méthode de collecte de données, fréquence de mesure, détails de la décomposition des données, directives sur l'interprétation des changements d'indicateur, points forts et points faibles, et toute information supplémentaire utile.
Faisabilité	Il doit être possible de mesurer un indicateur à l'aide des méthodes et des outils disponibles. Les ressources, les capacités et les mécanismes appropriés ont-ils été mis en place pour recueillir, interpréter et utiliser les données de l'indicateur ?
Pertinence des programmes	L'indicateur doit être nécessaire et utile. Les indicateurs doivent être spécialement liés à une ressource, un produit, ou un résultat de programme.

BIBLIOGRAPHIE

- ActionAid, 2014. *Girls' Club Manual*. London, ActionAid.
- ActionAid, 2004. *Stop Violence against Girls in Schools*. London, ActionAid.
- ActionAid International Kenya/The CRADLE – the Children's Foundation, 2004. *Making Schools a Safe Horizon for Girls: a Training Manual on Preventing Sexual Violence against Girls in Schools*. London, ActionAid. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=making-schools-a-safe-horizon-for-girls-training-manual.pdf&site=320>
- Alinane Consulting, 2010. *A report on End-of-term Project Evaluation of Plan Malawi Learn without Fear project*. Malawi, Plan Malawi. <http://www.norad.no/en/tools-and-publications/publications/publication?key=384803>
- Antonowicz, L. 2010. *Addressing violence in schools: Selected initiatives from West and Central Africa*. Save the Children/ActionAid/PLAN/UNICEF. http://www.unicef.org/wcaro/VAC_Report_Directory.pdf
- Atthill, C. and Jha, J. 2009. *The Gender Responsive School: An Action Guide*. London, Commonwealth Secretariat.
- Bakari, S. and Leach, F. 2007. Hijacking equal opportunity policies in a Nigerian college of education: The micropolitics of gender. *Women's Studies International Forum*, Vol. 30, No. 2, pp.85–96.
- Barroso, M. 2002. *Reading Freire's words: Are Freire's ideas applicable to Southern NGOs?* International Working Paper Series, 11. Centre for Civil Society, London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/29193/>
- Batliwala, S. and Pittman, A. 2010. *Capturing Change in Women's Realities: A Critical Overview of Current Monitoring & Evaluation Frameworks and Approaches*. Toronto, AWID. http://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/capturing_change_in_womens_realities.pdf
- Bazan, C. 2009. *Plan's Learn Without Fear Campaign: Progress report*. Woking, Plan. http://www.basiced.org/wp-content/uploads/Publication_Library/Plan-Learn_Without_Fear-2010.pdf
- Bloom, S. 2008. *Violence against Women and Girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*. Washington DC, USAID. <http://www.cpc.unc.edu/measure/publications/ms-08-30>
- Brady, M. 2005. Creating Safe Spaces and Building Social Assets for Young Women In The Developing World: A New Role For Sport. *Women's Studies Quarterly*, Vol.33, No.1&2, pp. 44–45.
- Cahill, H. and Beadle, S. 2013. *Safe and Strong Schools: Supporting schools in Papua, Indonesia in their efforts to reduce violence*. Melbourne, University of Melbourne. http://web.education.unimelb.edu.au/yrclinked_documents/YRC_ResearchReport37.pdf
- Care International, 2012. *The Young Men Initiative: Engaging young men in the Western Balkans in gender equality and violence prevention: A Case Study*. Banja Luka, Bosnia and Herzegovina, Care International.
- C-Change, 2013. *C-Change Final Report*. Washington DC, C-Change/FHI 360. www.c-changeproject.org/sites/default/files/C-Change-Final-Report.March2013.pdf
- CDC, Date unknown. *Social Marketing for Nutrition and Physical Activity Web Course: Phase 2: Formative Research*. http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/socialmarketing/training/pdf/course/Formative_Research_2.pdf

- CERT/DevTech, 2008. *The Safe Schools Program: A Qualitative Study to Examine School-Related GBV in Malawi*. Washington DC, USAID. http://www.ungei.org/resources/files/Safe_Schools_Malawi_PLA_Report_January_8_2008.pdf
- Chege, F. 2006. *Teacher Identities and Empowerment of Girls against Sexual Violence*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Conduct Problems Prevention Research Group, 2007. Fast Track randomized controlled trial to prevent externalizing psychiatric disorders: Findings from Grades 3 to 9. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 46, pp. 1,250–62.
- Crapanzano, A., Frick, P., Childs, K. and Terranova, A. 2011. Gender Differences in the Assessment, Stability, and Correlates to Bullying Roles in Middle School Children. *Behavioral Sciences and the Law*, Vol. 29, No. 5, pp. 677–94.
- Das, M., Ghosh, S., Miller, E., O'Conner, B. and Verma, R. 2012. *Engaging Coaches and Athletes in Fostering Gender Equity: Findings from the Parivartan Program in Mumbai, India*. New Delhi, India, ICRW & Futures Without Violence. <http://www.icrw.org/files/publications/Parivartan%20Engaging%20Coaches%20and%20Athletes%20in%20Fostering%20Gender%20Equity.pdf>
- Devries, K. et al. 2015. The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda. *Lancet Global Health*, Vol. 385, e378–86. [http://www.thelancet.com/pdfs/journals/langlo/PIIS2214-109X\(15\)00060-1.pdf](http://www.thelancet.com/pdfs/journals/langlo/PIIS2214-109X(15)00060-1.pdf)
- Devries, K., Kyegome, N., Zuurmond, M., Parkes, J., Child, J., Walakira, E. and Naker, D. 2014. Violence against primary school children with disabilities in Uganda: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, Vol. 14, p.1,017.
- DevTech, 2008. *Safe Schools Program: Final Report*, Washington DC, USAID and DevTech. <http://www.devtechsys.com/images/eyd/safe-schools-final-report.pdf>
- DevTech, 2005. *The Safe Schools Program: Jamaica Assessment Report*. Washington DC, USAID and DevTech. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADD898.pdf
- DFID, 2014. *Strengthening Prevention of Gender Based Violence in Rwanda: Business Case*. London, DFID.
- DFID, 2012. *Guidance on Monitoring and Evaluation for Programming on Violence against Women and Girls, How to Note*. London, DFID. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67334/How-to-note-VAWG-3-monitoring-eval.pdf
- Dos Reis, A. and Hofmann, E. 2014. *Leadership and Joint Action to Eliminate School-related Gender-based Violence: International Partners Meeting Report* http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/international_partners_srgbv_meeting_report_2014.pdf
- Dunne, M. et al. 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana*. London, DFID.
- Dunne, S. 2011. *From Incident to Conviction: the Road to Justice*. Concern Worldwide Liberia https://www.concern.net/sites/default/files/resource/2012/11/5877-from_incident_to_conviction_-_concern_worldwide_report.pdf
- Education International, 2014a. *Malaysia: Gender equality crucial to quality education*, 12 September 2014. http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/3209
- Education International, 2014b. *Women in Trade Unions and in Education from Words to Action: Dublin, 7–9 April 2014 Conference Report*. Brussels, Education International. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/WWC2_Report_EN_FINAL.pdf
- Education International, 2007. *Building a Gender Friendly School Environment: A toolkit for educators and their unions*. Brussels, Education International. <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EI%20Campaigns/EFAIDS%20Programme/2007-00169-01-E.pdf>
- Espelage, D., Basile, K. and Hamburger, M. 2012. Bullying Perpetration and Subsequent Sexual Violence Perpetration among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 50, No.1, pp. 60–65.
- Fancy, K. and McAslan Fraser, E. 2014a. *DFID Guidance Note: Part A Rationale and Approach: Addressing Violence against Women and Girls in Education Programming May 2014*. London, DFID. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/318899/Education-guidance-note-partA.pdf

- Fancy, K. and McAslan Fraser, E. 2014b. *DFID Guidance Note: Part B Practical Guidance: Addressing Violence against Women and Girls in Education Programming*. London, DFID. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/318900/Education-guidance-note-partB.pdf
- FHI 360, 2014. Empowering Adolescent Girls to Lead through Education (EAGLE) Project: A Targeted Gender Analysis of EAGLE-Supported School Environments. Washington DC, FHI 360. http://www.ungei.org/resources/files/EAGLE_Gender_Analysis_FINAL.pdf
- Fukkink, R. and Hermanns, J. 2007. *Children's experiences with the Kindertelefoon: Telephone support compared to chat support*. SCO KohnstammInstituut.
- Fulu, E., Kerr Wilson, A. and Lang, J. 2014. *What works to prevent violence against women and girls? Evidence Review of interventions to prevent VAWG, Annex F*. Cape Town, What Works Consortium.
- Gallagher, M. 2009. 'Ethics' in Tisdall, E., Davis, J. and Gallagher, M. (Eds.) *Researching with children and young people: Research design, method and analysis*. London, Sage Publications.
- GCPEA, 2014. *Education Under Attack 2014*. New York, Global Coalition to Protect Education Under Attack. http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2014_full_0.pdf
- Glad, M. 2009. *Knowledge on Fire: Attacks on Education in Afghanistan; Risks and Measures for Successful Mitigation*. Kabul, CARE/World Bank/Afghan Ministry of Education. http://www.care.org/sites/default/files/documents/Knowledge_on_Fire_Report.pdf
- Government of South Australia, 2011. *Cyber-Safety: Keeping Children Safe in a Connected World: Guidelines for Schools and Pre-schools*. Adelaide, Government of South Australia. http://www.decd.sa.gov.au/speced2/files/links/decd_cyber_safety_2012_web.pdf
- Greenberg, M. 1998. *Testing developmental theory of antisocial behavior with outcomes from the Fast Track Prevention Project*. Paper presented at the American Psychological Association, Chicago, IL.
- Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T. 2013. *A Girls' Rights to Learn without Fear: Working to end Gender-Based Violence at School*. Toronto, Plan Canada. <https://plan-international.org/about-plan/resources/publications/campaigns/a-girl2019s-right-to-learn-without-fear/>
- Haarr, R. 2013. *Assessment of Violence against Children in Schools in Kazakhstan*. Astana, UNICEF Kazakhstan and the Office of the Commissioner for Human Rights in the Republic of Kazakhstan. <http://unicef.kz/en/publication.html?id=85>
- Haberland, N. et al. 2009. *It's All One Curriculum: Guidelines and Activities for a Unified Approach to Sexuality, Gender, HIV, and Human Rights Education*. New York, Population Council. http://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2011PGY_ItsAllOneGuidelines_en.pdf
- Heise, L. 2011. *What works to prevent partner violence?* London, STRIVE, London School of Hygiene and Tropical Medicine. <http://strive.lshtm.ac.uk/system/files/attachments/What%20works%20to%20prevent%20partner%20violence.pdf>
- Holden, J., Schauerhammer, V. and Bell, E. 2015. 'We want to learn about good love': *Findings from a qualitative study assessing the links between Comprehensive Sexuality Education (CSE) and Violence against Women and Girls (VAWG)*. Report commissioned by Plan UK, London, Social Development Direct.
- Hunt, F., Castagnaro, K. and Monterrosas Castrejón, E. 2014. *From Commitment to Action – Advances in Latin America and the Caribbean: Evaluation of the Implementation of the Ministerial Declaration*. New York, IPPF. http://apps.who.int/adolescent/second-decade/images/Section_9/9_18/9.18_partnership_mesoamerican.pdf
- Huxley, S. 2009. *Progress in Girls' Education: The Challenge of Gender Equality in South Asia*. New York, UNICEF/UNGEI. http://www.ungei.org/resources/files/Final_Progress_in_Girls_Education_23_May.pdf
- IBIS/Concern Worldwide/Norwegian Refugee Council/Save the Children, 2014. *Passing the Test: The Real Cost of Being a Student*. Monrovia, IBIS/Concern Worldwide/Norwegian Refugee Council/Save the Children. https://www.nrc.no/arch/_img/9180536.pdf
- ICRW, 2011. *Building Support for Gender Equality among Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, ICRW. http://www.icrw.org/files/publications/GEMS%20Building%20Support%20for%20Gender%20Equality%20Adolescents_0.pdf

- IRC, 2011. *Adolescent Girls Prevention Education Toolkit: Promoting the protection and empowerment of girls by building knowledge and life skills*. New York: International Rescue Committee.
- James, A. 2011. *The use and impact of peer support schemes in schools in the UK, and a comparison with use in Japan and South Korea*. Doctoral thesis, Goldsmiths, University of London.
- Janson, H. 2012. *Prevalence surveys on violence against women: Challenges around indicators, data collection and use*. UN Women in collaboration with ESCAP, UNDP, UNFPA, UNICEF and WHO Expert Group Meeting Prevention of Violence against Women and Girls, Bangkok, Thailand 17–20 September 2012. <http://www.unwomen.org/~media/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/57/EGM/EGM-paper-Henriette-Jansen%20pdf.pdf>
- Kelly, A. 2013. Bhutan brings children's rights to monastic schools. *The Guardian*, 20 February 2013. <http://www.theguardian.com/global-development/2013/feb/20/bhutan-children-rights-monastic-schools>
- Kowzan, P. 2009. Teachers and School Violence: A Comparative Study of Danish, American and Polish Phenomena. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, Vol. 1, No. 3, pp. 736–47.
- Landers, C. 2013. *Preventing and Responding to Violence, Abuse, and Neglect in Early Childhood: A Technical Background Document*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/protection/files/Report_on_preventing_and_responding_to_violence_in_early_childhood_2013_Cassie_Landers.pdf
- Leach, F. 2006. Researching Gender Violence in Schools: Methodological and Ethical Considerations. *World Development*, Vol. 34, No. 6, pp. 1,129–47.
- Leach, F., Dunne, M. and Salvi, F. 2014. *School-related Gender-based Violence: A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-related Gender-based Violence (SRGBV) for the Education Sector*. Background Research Paper Prepared for UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/SRGBV_UNESCO_Global_ReviewJan2014.pdf
- Leach, F., Slade, E. and Dunne, M. 2013. *Promising Practice in School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) Prevention and Response Programming Globally*. Report commissioned for Concern Worldwide. Dublin, Concern Worldwide. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=desk-review-for-concern.pdf&site=320>
- Leach, F., Fiscan, V., Kadzamira, E., Lemani, E. and Machakanja, P. 2003. *An investigative study of the abuse of girls in African schools*. Education Research Report No. 54, London, DFID. <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/12849/1/er030054.pdf>
- League of Arab States, 2013. *The Comparative Arab Report on Implementing the Recommendations of the UN Secretary General's Study on Violence against Children, Second Report 2010–2012*. Cairo, League of Arab States.
- Littlewood, M., McAslan Fraser, E. and Thirkell, A. 2015. *Measuring Results: A Guide to Developing your M&E Strategy*. London: What Works to Prevent VAWG.
- Lochman, J., Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., McMacho, R. and Pinderhughes, E. 2010. The difficulty of maintaining positive intervention effects: A look at disruptive behavior, deviant peer relations, and social skills during the middle school years. *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 30, pp. 593–624.
- Mansour, Z. and Karam, S. 2012. *School-Related Gender Based Violence (SRGBV) in Lebanon*. Beirut, UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219623e.pdf>
- Maura, M. 2013. Committee appointed to address gender-based violence in The Bahamas. *The Bahamas Weekly*, 30 July 2013.
- McAslan Fraser, E. 2012. *Violence against Female Teachers: Review of Evidence Base*. London, Social Development Direct.
- Menting, A., Orobio de Castro, B. and Matthys, W. 2013. Effectiveness of the Incredible Years Parent Training to Modify Disruptive and Prosocial Child Behavior: A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology Review*, Vol. 33, pp. 901–913.
- Mgalla, Z., Boerma, J. and Schapink, D. 1998. Protecting school girls against sexual exploitation: A guardian program in Mwanza, Tanzania. *Reproductive Health Matters*, Vol. 7, No. 19.

- Nowak, C. and Heinrichs, N. 2008. A comprehensive meta-analysis of Triple P – Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 11, pp. 114–44.
- OECD, 2006. *Outline of Principles of Impact Evaluation*. Documents for the International Workshop on Impact Evaluation for Development, Hosted by the World Bank and the DAC Network on Development Evaluation, Paris, 15 November 2006. <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/37671602.pdf>
- OECD DAC, 1991. *DAC Assistance Committee: Principles for Evaluation of Development Assistance*. Paris, OECD DAC. <http://www.oecd.org/dac/evaluation/50584880.pdf>
- Parkes, J. and Heslop, J. 2013. *Stop Violence Against Girls in School: A cross-country analysis of change in Ghana, Kenya and Mozambique*. London, Institute of Education. http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/svags_review_final.pdf
- Parkes, J. and Heslop, J. 2011. *Stop Violence Against Girls in School: A cross-country analysis of baseline research from Ghana, Kenya and Mozambique*. London, ActionAid. http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/svags_-_a_cross_country_analysis_of_baseline_research_from_ghana_kenya_and_mozambique.pdf
- Pinheiro, P. 2006. *World Report on Violence against Children*. Chapter 4 :Violence against children in schools and educational settings. Published by the United Nations Secretary-General's study on violence against children, Geneva, OHCHR/UNICEF/WHO. <http://www.unicef.org/violencestudy/reports.html>
- Plan International, 2015a. *Community-based Child Protection Mechanisms: Global Synthesis Report of Plan International's support to CBCPMS*, March 2015.
- Plan International, 2015b. *Changing the World: Youth Promoting Gender Equality*. Panama, Plan International Regional Office for the Americas. <https://plan-international.org/youth-promoting-gender-equality>
- Plan International, 2012. *The campaign to stop violence in schools: Third Progress Report*. Woking, Plan International.
- Plan International (Viet Nam), 2009. *Positive Discipline: A Training Manual*. Hanoi, Plan International. <https://plan-international.org/positive-disciplines-training-manual>
- Plan International/ICRW, 2015. *Summary Report: Are Schools Safe and Equal Places for Girls and Boys in Asia? Research Findings on School-Related Gender-Based Violence*. Bangkok, Plan Asia Regional Office. http://www.icrw.org/sites/default/files/publications/SRBVAsia_ICRW_Plan.pdf
- Plan/UNICEF, 2014. *Toolkit and Analysis of Legislation and Public Policies: To Protect Children and Adolescents from all Forms of Violence in Schools*. Panama, UNICEF/Plan. http://www.unicef.org/lac/Toolkit_violencia_ENGLISH.pdf
- Poisson, M. 2009. *Guidelines for the design and effective use of teacher codes of conduct*. Paris, UNESCO. <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/guidelines/Guidelines.pdf>
- Population Council, 2010. *Girl-centred Program Design: A Toolkit to Develop, Strengthen and Expand Adolescent Girls Programs*. New York, Population Council. http://www.ungei.org/files/2010PGY_AdolGirlToolkitComplete.pdf
- Promundo, Instituto PAPAI, Salud y Género and ECOS, 2013. *Program H|M|D: A Toolkit for Action/Engaging Youth to Achieve Gender Equity*. Rio de Janeiro, Brazil and Washington, DC, Promundo. <http://promundo.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Program-HMD-Toolkit-for-Action.pdf>
- Range, L. et al. 2001. Active and passive consent: a comparison of actual research with children. *Ethical Hum Sci Serv*, Vol. 3, No. 1, pp. 23–31.
- Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, 2013. *Formación de conciliadores escolares*. <http://www.redinnovemos.org/content/view/1556/42/lang,sp/>
- Reynolds, K. 2015. What If Everything You Knew About Disciplining Kids Was Wrong? *Mother Jones*, July/August 2015 issue. <http://www.motherjones.com/politics/2015/05/schools-behavior-discipline-collaborative-proactive-solutions-ross-green>
- Ricardo, C., Nascimento, M., Fonseca, V. and Segundo, M. 2010. *Program H and Program M: Engaging young men and empowering young women to promote gender equality and health*. Washington, DC, PAHO/Best Practices in Gender and Health.

- Rijsdijk, Liesbeth et al. 2011. The World Starts With Me: A multilevel evaluation of a comprehensive sex education programme targeting adolescents in Uganda. *BMC Public Health*, Vol. 11, p. 334.
- Rogers, B. 2009. *Classroom behaviour: A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London, SAGE.
- Roland, E., Bru, E., Vere Midthassel, U. and Vaaland, G. 2010. The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, Vol. 13, pp. 41–55.
- RTI International, 2015a. *What is the Cost of School-Related Gender-Based Violence?* Washington, DC, USAID.
- RTI International, 2015b. *Data for Education Research and Programming (DERP) in Africa Measurement Framework for School Related Gender Based Violence, Review of Common Methodologies in Studying School Related Gender Based Violence*. Washington, DC, USAID.
- Sanders, M.R., Ralph, A., Sofronoff, K., Gardiner, P., Thompson, R., Dwyer, S. and Bidwell, K. 2008. Every Family: A population approach to reducing behavioral and emotional problems in children making the transition to school. *Journal of Primary Prevention*, Vol. 29, pp. 197–222.
- Save the Children, 2013. *Save the Children's Child Protection Strategy 2013–2015*. Stockholm, Save the Children Sweden. https://www.savethechildren.net/sites/default/files/cp_strategy_final_web_email1.pdf
- Save the Children, 2004. *So you want to involve young children in research?* Stockholm, Save the Children Sweden. http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/So_you_want_to_involve_children_in_research_SC_2004_1.pdf
- Sbardella, D., 2009. Community-based child protection in the Gaza Strip. *Humanitarian Exchange Magazine*, Vol. 44. <http://www.odihpn.org/humanitarian-exchange-magazine/issue-44/community-based-child-protection-in-the-gaza-strip>
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A. and Coulter, R. 2012. Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, Vol. 102, No. 1, pp. 171–177.
- Sonke, 2012. *One Man Can: Be a Teacher – An Action Sheet*. Johannesburg, Sonke Gender Justice. http://www.ungei.org/resources/files/one_man_can_teachers.pdf
- Souktel, 2012. *UNESCO Uses Souktel Online Messaging System Case Study Sending SMS Emergency Alerts to Families in Gaza*. Prepared for CDAC Network Media and Tech Fair, March 2012. http://www.souktel.org/sites/default/files/resources-files/souktel_case_study_-_unesco_school_alerts_0.pdf
- South Africa Department of Education, 2001. *Opening our Eyes: Addressing Gender-Based Violence in South African Schools – a Module for Educators*. <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=7QIH0s2HCUDU%3D&tabid=454&mid=424>
- Stelko-Pereira, A. and de Albuquerque Williams, L., 2013. School Violence Association with Income and Neighborhood Safety in Brazil. *Children, Youth and Environments*. Vol. 23, No. 1, pp. 105–123.
- Suslova, O., 2015. *The Power of Education for Changing Gender-based Discriminatory Social Norms and Stereotypes: Some Practical Example of Change*. CSW59, 16 March 2015.
- Swaziland Action Group Against Abuse (SWAGAA), 2013. *Effectiveness of a comprehensive sexual and gender-based violence prevention project for in-school girls in Swaziland*. Manzini, Swaziland, SWAGAA.
- Technical Working Group on Data Collection on Violence against Children, 2012. *Ethical Principles, Dilemmas and Risks in Collecting Data on Violence against Children: A review of available literature*. New York, UNICEF.
- Toda, Y., 2005. Bullying and Peer Support Systems in Japan: Intervention Research. In Shwalb, D., Nakazawa, J. and Shwalb, B. (Eds.) *Applied Developmental Psychology: Theory, Practice, and Research from Japan*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Tsang, S., Hui, E. and Law, B. 2011. Bystander Position Taking in School Bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *Scientific World Journal*, Vol. 11, pp. 2,278–86. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3236387/>

- UN, 2015. *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal>
- UNAIDS IATT on Education and Social Health, 2015. *Empowering the School Community to Prevent and Respond to SRGBV*. Forthcoming.
- UNAIDS Monitoring and Evaluation Reference Group [MERG], Technical Working Group, October 2008, DRAFT.
- UN Economic and Social Council, 2013. *Report on the 57th Session of the CSW*. New York, United Nations.
- UNESCO, 2016. *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>
- UNESCO, 2015a. *Rethinking Education: Towards a Global Common Good*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- UNESCO, 2015b. *Education Management Information System (EMIS)*. UNESCO website: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/emis/>
- UNESCO, 2014. *School-related Gender Based Violence in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226754E.pdf>
- UNESCO, 2012a. *Good Policy and Practice in HIV and Health Education: Education Sector Responses to Homophobic Bullying, Booklet 8*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf>
- UNESCO, 2012b. *Teaching Respect for All*. Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2011a. *EFA Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education*, Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>
- UNESCO, 2011b. *Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers*. Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2009. *International Technical Guidance on Sexuality Education*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>
- UNESCO, 2006. *Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149284e.pdf>
- UNESCO-IBE, 2015. *Curriculum Development*. UNESCO-IBE website. <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/curriculum-development.html>
- UNESCO-INEE, 2005. *Inter-Agency Peace Education Programme: Skills for Constructive Living*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf>
- UNESCO/Mahidol University/Plan International/Sida, 2014. *Bullying targeting secondary school students who are or are perceived to be transgender or same-sex attracted: Types, prevalence, impact, motivation and preventive measures in 5 provinces of Thailand*. Bangkok, UNESCO Bangkok Office <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227518e.pdf>
- UNESCO/UNGEI, 2015. *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*. Global Monitoring Report Policy Paper 17, March 2015. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107e.pdf>
- UNESCO and partners, 2010. *SRGBV in Lebanon Powerpoint Presentation*. <http://www.slideserve.com/leo-pace/school-related-gender-based-violence-srgbv-in-lebanon>
- UNFPA, 2014. *Operational Guidance on Comprehensive Sexuality Education*. New York, UNFPA. <http://www.unfpa.org/publications/unfpa-operational-guidance-comprehensive-sexuality-education>
- UNFPA, 2013. *The Role of Data in Addressing Violence against Women and Girls*. New York, UNFPA. <http://www.unfpa.org/resources/role-data-addressing-violence-against-women-and-girls#sthash.yS3VwOtD.dpuf>
- UNGEI, 2013. *Safe Spaces for Learning: Teachers Take a Lead to Prevent and End SRGBV, Aide Memoire: UNGEI – EI Consultation and Design Workshop*, November 2013. New York, UNGEI. http://www.ungei.org/resources/files/Resource_UNGEI-EI_Aide_Memoire.pdf

- UNGEI/UNESCO, 2013. *School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) UNGEI – UNESCO Discussion Paper November 2013*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/UNGEI_UNESCO_SRGBV_DiscussionPaperFinal.pdf
- UNICEF, 2015. *Annual report on the implementation of the UNICEF Gender Action Plan*. UNICEF Executive Board Annual session 2015, 16–19 June 2015. http://www.unicef.org/about/execboard/files/2015-8-GAP_Annual_Report-8May2015.pdf
- UNICEF, 2014a. *Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence against Children*. New York, UNICEF. http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf
- UNICEF, 2014b. *Violence against Children in East Asia and the Pacific: A regional review and synthesis of findings*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/eapro/Violence_against_Children_East_Asia_and_Pacific.pdf
- UNICEF, 2014c. Tanzania, 22 January 2014: UNICEF, EU, Save the Children and Plan International Join Forces with Tanzania to End Violence against Children, 22 January 2014. http://www.unicef.org/esaro/5440_tanzania_end-violence-partnership.html
- UNICEF, 2013a. *Towards a World Free from Violence: Global Survey on Violence against Children*. New York, UNICEF. <https://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/documents/docs/Toward%20a%20World%20Free%20from%20Violence.pdf>
- UNICEF, 2013b. *Breaking the Silence on Indigenous Girls, Adolescents and Young Women*. New York, UNICEF. http://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/VAIWG_FINAL.pdf
- UNICEF, 2012. *The Law of the Child Act 2009: Know your Rights booklet*, New York, UNICEF. http://www.unicef.org/tanzania/Law_of_children_Booklet.pdf
- UNICEF, 2011. *Tackling Violence in Schools: A global perspective – Bridging the gap between standards and practice*. New York, UNICEF. <https://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/publications/Tackling%20Violence%20in%20Schools%20final.pdf>
- UNICEF, 2010. *Girls' Education in Iraq*. New York, UNICEF. http://www.ungei.org/resources/files/full_report_iraq_2010.pdf
- UNICEF, 2009. *Child-Friendly Schools Manual*. New York, UNICEF.
- UNICEF, 2003. *Life Skills*. http://www.unicef.org/lifeskills/index_statistics.html
- UNICEF/UNHCR/Save the Children/World Vision, 2013. *A Better Way to Protect All Children: The Theory and Practice of Child Protection Systems*, Conference Report. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/protection/files/C956_CPS_interior_5_130620web.pdf
- UNICEF/Inter-Parliamentary Union, 2007. *Eliminating Violence against Children*. Paris, UNICEF. http://www.unicef.org/publications/index_41040.html
- UN Women, 2013a. Elimination and prevention of all forms of violence against women and girls. 2013 *Commission on the Status of Women. Agreed Conclusions*. <http://www2.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/57/csw57-agreedconclusions-a4-en.pdf?v=1&d=20140917T100700>
- UN Women, 2013b. *Virtual Knowledge Centre to End Violence against Women and Girls*. <http://www.endvawnow.org/en/>
- USAID, 2014. *Gender Office's Toolkit for Monitoring and Evaluating Gender-Based Violence along the Relief to Development Continuum*. Washington DC, USAID. <https://www.usaid.gov/gbv/monitoring-evaluating-toolkit>
- USAID, 2009a. *Doorways II: Community Counselor Manual on School-Related Gender-Based Violence Prevention and Response*. Washington DC, USAID. https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Doorways_II_Counselors_Manual.pdf
- USAID, 2009b. *Doorways III: Teacher Training Manual on School-Related Gender-Based Violence Prevention and Response*. Washington DC, USAID. http://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Doorways_III_Teachers_Manual.pdf
- USAID Ethiopia, 2010. *Impact Assessment of USAID's Education Program in Ethiopia 1994–2009*. Washington DC, USAID. <http://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1860/Impact%20Assessment%20of%20USAID%27s%20Education%20Program%20in%20Ethiopia%201994-2009.pdf>

- USAID/DevTech, 2008. *Safe Schools Project Final Report*. Washington DC, USAID. <http://www.devtechsys.com/images/eyd/safe-schools-final-report.pdf>
- Varela, A. et al, 2013. *Learning and Resilience: the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. Washington DC, World Bank/IRC. <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/886>
- WHO, 2007. *WHO Ethical and safety recommendations for researching, documenting and monitoring sexual violence in emergencies*. Geneva, WHO. http://www.who.int/gender/documents/OMS_Ethics&Safety10Aug07.pdf
- WHO, 2002. *World Report on Violence and Health*. Geneva, WHO. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf
- WHO, 2001. *Putting Women First: Ethical and Safety Recommendations for Research on Domestic Violence against Women*. Geneva, WHO. <http://www.who.int/gender/violence/womenfirtseng.pdf>
- Wilson, P., Rush, R., Hussey, S., Puckering, C., Sim, F., Allely, C.S., Doku, P., McConnachie, A. and Gillberg, C., 2012. How evidence-based is an 'evidence-based parenting program'? A PRISMA systematic review and meta-analysis of Triple P. *BMC Med*, Vol. 10, p.130.
- Winthrop, R. and Kirk, J. 2006. *Creating Healing Classrooms: Tools for Teachers and Teacher Educators*. Washington DC, International Rescue Committee. <http://www.rescue.org/sites/default/files/migrated/resources/hci-tools.pdf>
- Wolfe, D., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., Stitt, L. and Donner, A. 2009. A school-based program to prevent adolescent dating violence: a cluster randomised trial. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, Vol. 163, No. 8, pp. 692–699.
- World Association of Girl Guides and Girl Scouts (WAGGGS) and UN Women, 2013. *Voices against Violence: A non-formal education programme for children and youth to help stop violence against girls and young women, Handbook for Group Leaders*. London, World Association of Girl Guides and Girl Scouts. <http://www.wagggs.org/en/grab/24548/1/eng-voices-against-violence-handbook.pdf>
- World Bank, 2015. *VAWG Resource Guide: Education Sector Brief*. Washington DC, World Bank, The Global Women's Institute and IDB. http://www.vawgresourceguide.org/sites/default/files/briefs/vawg_resource_guide_education_sector_brief_april_2015.pdf

Chaque année plus de 246 million d'enfants sont sujets à la violence de genre en milieu scolaire au sein ou autour des écoles. Il s'agit d'une violation de leurs droits humains, et une forme de discrimination de genre qui a de vastes répercussions d'ordre physique, psychologique et éducationnel. Mettre fin à la violence de genre en milieu scolaire (VGMS) est une priorité pour les pays souhaitant atteindre les ambitieux objectifs dans le domaine de l'éducation inclusive et de qualité et de l'égalité des genres.

Ces Orientations visent à fournir un ensemble unique et complet de ressources sur les violences de genre en milieu scolaire, comprenant des orientations opérationnelles claires – s'appuyant sur les connaissances sur le sujet – des études de cas et des outils destinés au secteur de l'éducation et à ses partenaires œuvrant pour éliminer la violence fondée sur le genre au sein et en dehors des écoles.

Ces Orientations sont également disponibles sur le portail interactif de connaissances : www.endvawnow.org



UNESCO et ONU Femmes sont membres du Global Working Group to End School-Related Gender-Based Violence. Cette publication a été produite en collaboration avec ce groupe de travail.



Objectifs de
développement
durable