

## **NOTE TO USERS**

**This reproduction is the best copy available.**

UMI<sup>®</sup>





uOttawa

*L'Université canadienne*  
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES  
ET POSTDOCTORALES**



**uOttawa**

L'Université canadienne  
Canada's university

**FACULTY OF GRADUATE AND  
POSTDOCTORAL STUDIES**

**Valens Bigirimana**

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

**M.A. (éducation)**

GRADE / DEGREE

**Faculté d'éducation**

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

**L'éducation en Matière de Genre à l'école primaire au Rwanda: Des Politiques à la Pratique**

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

**Richard Maclure**

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

**EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS**

**Michel St-Cermoin**

**Donatille Mujawamariya**

**Gary W. Slater**

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

**L'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda : des politiques à la  
pratique**

**Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
dans le cadre des exigences  
du programme de maîtrise ès-arts (MA) en éducation.  
Concentration : Enseignement, Apprentissage et Évaluation**

**Faculté d'Éducation**

**Université d'Ottawa**

**© Valens BIGIRIMANA**

**Ottawa, Canada, Septembre 2009**



Library and Archives  
Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Published Heritage  
Branch

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*  
ISBN: 978-0-494-61205-7  
*Our file* *Notre référence*  
ISBN: 978-0-494-61205-7

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell these worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

## REMERCIEMENTS

C'est avec une grande joie et une profonde reconnaissance que je présente mes sincères remerciements à toute personne qui, de près ou de loin, a contribué à la réalisation de cette thèse.

J'aimerais tout d'abord remercier le professeur Richard Maclure qui, avec sa disponibilité, a assuré la direction de cette recherche avec patience, dévouement et rigueur scientifique nécessaires. Tout au long du travail, il a manifesté un esprit d'écoute et s'est comporté en un superviseur rassurant. Ensuite, mes remerciements s'adressent aux membres du comité de cette thèse : la professeure Donatille Mujawamariya et le professeur Michel Saint Germain. C'est grâce à leurs conseils et critiques scientifiques que cette thèse a pu voir son achèvement. De façon particulière, les orientations de la professeure Donatille Mujawamariya sur le contexte du Rwanda m'ont été d'un apport appréciable dans la conception et l'organisation du travail.

Mes vifs remerciements s'adressent aussi aux directeurs, aux enseignantes et enseignants de l'école primaire rurale et celle urbaine enquêtées, à différentes actrices et différents acteurs interviewé (e)s pour leur collaboration et la richesse d'informations fournies.

Je remercie également du fond du cœur l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) qui, via le Programme Canadien de Bourses de la Francophonie a appuyé financièrement et matériellement mes études et la présente recherche.

Ma gratitude inoubliable s'adresse enfin aux membres de ma famille qui ont supporté les peines issues de mon absence. Que mon épouse Bernadette Immaculée Umuhoza et notre fils Servi Kuzwa trouvent dans ce travail le soulagement de la nostalgie éprouvée durant toute cette période.

## RÉSUMÉ

Cette recherche visait à analyser le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique d'éducation dans son aspect du genre à l'école primaire au Rwanda. De tradition qualitative, c'est une étude de cas effectuée dans deux écoles primaires au moyen de l'analyse documentaire, l'observation non-participante et les entrevues semi-structurées.

Les faibles performances scolaires des filles, la supériorité numérique des femmes due au génocide de 1994 au Rwanda et le courant de la scolarisation primaire universelle ont influencé l'élaboration de cette politique dont les énoncés semblent utopiques et ambitieux. Malgré les sensibilisations et les récompenses aux meilleures performantes filles, les filles enregistrent encore de faibles résultats suite aux sollicitations aux travaux ménagers, à la pauvreté des ménages et aux croyances culturelles des parents. Pour l'atteinte des objectifs de cette politique, il faudrait bien la diffuser entre acteurs, élaborer les guides de sensibilisation et éradiquer la pauvreté dans les ménages.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>x</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS</b> .....	<b>xi</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>xiii</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>5</b>
1.1. Contexte de la recherche .....	5
1.2. Les recherches internationales sur le genre en éducation .....	8
1.2.1. Importance du genre en éducation.....	9
1.2.2. Les progrès dans le cadre du genre en éducation.....	12
1.2.3. Les contraintes du genre en éducation .....	18
1.2.3.1. Les contraintes socioculturelles .....	18
1.2.3.2. Les contraintes socio-économiques .....	22
1.2.3.3. Les contraintes institutionnelles et politiques .....	24
1.3. La situation de la politique du genre en éducation au Rwanda .....	27
1.3.1. Présentation contextuelle du Rwanda .....	28
1.3.2. Conception du genre en éducation dans la société traditionnelle rwandaise: esquisse .....	30
1.3.3. Première et deuxième république: Panorama chiffré .....	34
1.3. 4. L'après-génocide de 1994 : Nouvel engagement politique et défis.....	38

1. 4. Questions de recherche et objectifs de l'étude .....	43
<b>CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET ANALYTIQUE.....</b>	<b>45</b>
2.1. Politique publique .....	45
2.1.1. L'émergence d'une politique publique .....	47
2.1.2. La formulation d'une politique publique.....	47
2.1.3. La mise en œuvre .....	51
2.1.3.1. Les causes d'échec d'une mise en œuvre des politiques publiques .....	53
2.1.4. L'évaluation d'une politique publique.....	55
2.2. L'approche genre et développement .....	58
<b>CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>60</b>
3.1. Justification de la tradition de la recherche .....	61
3.2. Instrumentation et procédure.....	64
3.2.1. L'analyse documentaire .....	64
3.2.2. L'observation .....	66
3.2.3. L'entrevue semi-structurée .....	68
3.3. Participants.....	71
3.4. Analyse et traitement des données .....	74
3.5. La validité interne .....	79
3.7. La validité externe .....	81
3.8. Pertinence de la recherche .....	83
3.9. Éthique de la recherche.....	84
3.10. Limites de la recherche.....	85
<b>CHAP. IV ÉVOLUTION ET FORMULATION DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE GENRE AU RWANDA .....</b>	<b>87</b>
4.1. Statistiques historiques du statut en matière de genre en éducation au Rwanda : la situation d'avant 2003.....	88

4.1.1. Effectifs des élèves au niveau primaire.....	88
4.1.2. Taux de redoublement des élèves au niveau primaire .....	90
4.1.3. Taux de réussite au concours national de l'école primaire.....	93
4.1.4. Taux d'abandon .....	95
4.1.5. Résumé analytique des statistiques.....	96
4.2. Séquence des protocoles, lois, conventions, traités et politiques à l'origine de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda .....	99
4.2.1. La dimension du genre en éducation : le cadre international .....	99
4.2.2. La dimension du genre en éducation: les mesures prises par le Rwanda.....	103
4.2.2.1. Renforcement des institutions pour la promotion du genre .....	104
4.2.2.2. Le génocide de 1994 au Rwanda et le changement démographique de la population...106	
4.2.2.3. L'éducation de base pour tous: un droit et une condition pour le développement.....109	
4.3. Perspectives des interlocuteurs sur l'évolution et la formulation de la politique .....	122
4.3.1. Inégalités entre filles et garçons en éducation au Rwanda: leurs raisons d'être.....	123
4.3.1.1. Les préférences éducatives des parents .....	123
4.3.1.2. Les croyances culturelles.....	125
4.3.2. Redressement de la situation des inégalités de sexe en éducation au Rwanda .....	128
4.3.3. Perceptions des acteurs sur la teneur de la politique .....	131
4.3.4. Résumé du chapitre.....	134
<b>CHAPITRE V MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE GENRE AU.....</b>	
<b>RWANDA .....</b>	<b>138</b>
5.1. Situation générale .....	138
5.1.1. Stratégies de mise en œuvre de la politique d'éducation au Rwanda.....	139
5.1.1.1. Participation et performance .....	139
5.1.1.2. Sensibilisation des parents et des enseignant-e-s .....	142
5.1.1.3. Infrastructures scolaires.....	143

5.1.1.4. Curriculum .....	143
5.1.1.5. Formation des enseignant-e-s.....	144
5.1.1.6. Gratuité des frais d'inscription.....	145
5.1.2. Propos des acteurs sur les stratégies utilisées .....	146
5.1.2.1. Curriculum .....	147
5.1.2.2. Infrastructures.....	148
5.1.2.3. Sensibilisation.....	149
5.1.3. Résultats de la mise en œuvre de la politique .....	151
5.1.3.1. Le taux net de scolarisation.....	151
5.1.3.2. Taux de redoublement .....	152
5.1.3.3. Taux d'abandon .....	153
5.1.3.4. Taux de réussite de l'école primaire à l'école secondaire .....	154
5.1.4. Contraintes de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre .....	155
5.1.4.1. Pauvreté des ménages .....	156
5.1.4.2. Aspects culturels.....	157
5.1.4.3. Curriculum .....	159
5.1.4.4. Problèmes environnementaux .....	162
5.1.4.5. Manque de communication entre les décideurs et les enseignants.....	162
5.1.4.6. Infrastructures.....	164
5.1.4.7. Facteurs inhérents à la fille elle-même .....	165
5.1.4.8. Manque de formation des enseignants .....	165
5.2. Enquêtes dans deux écoles .....	166
5.2.1. L'école urbaine .....	167
5.2.1.1. Présentation de l'école urbaine .....	167
5.2.1.2. Mécanismes utilisés par l'école urbaine pour la mise en œuvre de la politique .....	171

5.1.2.3. Problèmes de mise en œuvre de la politique dans l'école urbaine .....	172
5.2.2. L'école primaire rurale .....	173
5.2.2.1. Présentation de l'école rurale .....	173
5.2.2.2. Mécanismes utilisés par l'école rurale pour la mise en œuvre de la politique.....	176
5.2.2.3. Problèmes de mise en œuvre de la politique dans l'école rurale .....	178
5. 3. Propositions d'amélioration avancées par les répondants .....	181
5.4. Résumé du chapitre.....	185
<b>CHAP. VI DISCUSSION.....</b>	<b>190</b>
6.1. Facteurs explicatifs de l'origine de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda .	190
6.2. Politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda : réponse contextuelle ou..... conformisme ?.....	193
6.3. La mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda : des progrès et des lacunes .....	199
<b>CHAP. VII. CONCLUSION .....</b>	<b>207</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>214</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>227</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Information synthétique sur les participant(e)s à la recherche.....	73
Tableau 2 : Grille d'analyse des données.....	78
Tableau 3 : Taux net de scolarisation à l'école primaire avant 2003.....	89
Tableau 4 : Taux de redoublement à l'école primaire avant 2003.....	90
Tableau 5 : Taux de redoublement (en %)-année scolaire 1990-1991.....	91
Tableau 6 : Effectifs des redoublants et des non redoublants candidats aux examens de fin de l'école primaire 1997.....	92
Tableau 7 : Taux de réussite au concours national avant 2003.....	94
Tableau 8 : Taux d'abandon à l'école primaire avant 2003.....	95
Tableau 9 : Protocoles internationaux relatifs au genre ratifiés par le Rwanda.....	102
Tableau 10 : Les protocoles du Rwanda à la promotion du genre en éducation.....	121
Tableau 11 : Évolution du taux net de scolarisation depuis 2003/2004 jusqu'en 2008.....	152
Tableau 12 : Évolution du taux de redoublement depuis 2003/2004 jusqu'en 2007.....	152
Tableau 13 : Évolution du taux d'abandon depuis 2003/2004 jusqu'en 2007.....	153
Tableau 14 : Évolution du taux de réussite du primaire au secondaire depuis 2003/2004.....	154
Tableau 15 : Effectifs des élèves de l'école primaire urbaine, fin 2008.....	168
Tableau 16: Effectifs des élèves de l'école primaire rurale, fin 2008.....	178

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Modèle d'analyse de la politique de l'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda (adapté de Lemieux, 2002) .....	56
---	----

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CDE : Convention relative aux Droits de l'Enfant

CEDAF : Convention relative à l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard  
des femmes

CERAR : Centres d'Éducation Rurale et Artisanale au Rwanda

CNDP : Centre National de Développement des Programmes

CO : Cycle d'Orientation

EPT : Éducation Pour Tous

EPU : Enseignement Primaire Universel

FAD : Fonds Africain de développement

FAWE: Forum for African Women Educationalists

IGE : Inspection Générale de l'Éducation

IPN : Institut Pédagogique National

IPS: Indice de Parité Scolaire

MIGEPROF : Ministère du Genre et de la Promotion de la Famille

MINALOC : Ministère de l'Administration Locale, de la Bonne Gouvernance, du  
Développement Communautaire et des Affaires Sociales

MINECOFIN : Ministère des Finances et de la Planification Économique

MINEDUC : Ministère de l'Éducation

NCDC : National Curriculum Development Center

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ONG: Organisations non Gouvernementales

PIDCP: Pacte International relatif aux Droits Civils et Politiques

PNB: Produit National Brut

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PTA: Parents-Teachers Association

UN: United Nations

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNR : Université Nationale du Rwanda

USA: United States of America

## **LISTE DES ANNEXES**

Annexe 1 : Lettre d'autorisation de recherche.....	228
Annexe 2 : Attestation d'approbation déontologique.....	229
Annexe 3 : Formulaire de consentement.....	230
Annexe 4 : Guide d'entretien.....	233

## INTRODUCTION

Les ressources humaines qualifiées constituent l'un des facteurs essentiels dans le développement économique d'un pays. L'éducation est l'une des voies préférées conduisant à ce facteur. Cependant, cette voie ne serait pas sûre si l'on ne s'attaque pas aux inégalités de genre et aux problèmes de la qualité de l'éducation. Pour ce faire, il faudrait que garçons et filles jouissent des mêmes avantages en matière d'accès à l'éducation, de traitement et de résultats. Dans ce cadre, l'Éducation Pour Tous (EPT) a été le leitmotiv de tous les pays depuis ces dernières décennies. À ce sujet, il est une nécessité de souligner que ce n'est pas seulement à l'accès à l'éducation et la participation qu'on fait allusion mais aussi à la rétention, à l'achèvement de la scolarité et aux performances scolaires des filles et des garçons.

Les efforts entrepris par les pays pour atteindre les objectifs de l'EPT les ont conduits, du moins bon nombre d'entre eux, à atteindre ou à s'approcher de la parité entre filles et garçons en éducation surtout à l'école primaire. Malgré ces acquis, l'achèvement de l'école, la rétention et l'égalité des chances requièrent encore des pas à franchir particulièrement dans les pays en développement. Cela suppose une mise sur pied des politiques avec des stratégies et des mécanismes pour s'attaquer aux causes d'inégalités entre les sexes en éducation dans ces pays. Et ce n'est pas seulement à l'élaboration de ces politiques que les efforts doivent être convergés mais aussi à leur mise en œuvre efficace.

Dans le cadre du Rwanda, l'appel lancé au niveau international a été bien saisi par les responsables politiques. Leur bonne volonté à promouvoir le genre dans tous les secteurs de la vie en général et en éducation en particulier a placé ce pays parmi les premiers au monde à

disposer d'un plus grand nombre de femmes dans les instances de prise de décisions. Au niveau de l'éducation, les différentes initiatives et politiques entamées depuis 1995 ont pris en compte la dimension du genre d'une façon ou d'une autre. Cela a permis une évolution du taux net de scolarisation des élèves de tous les sexes dans l'enseignement primaire rwandais. La politique d'éducation élaborée en 2003 a renforcé cette volonté du Gouvernement rwandais de promouvoir le genre en éducation et depuis lors le taux net de scolarisation a continué à s'améliorer légèrement. Cependant, il existe encore des problèmes de redoublement et d'abandon et ceux de disparités au niveau du taux de complétion et surtout de performance scolaire chez les filles et la situation s'aggrave au fur et à mesure qu'on monte de niveau. Certes, la politique a été élaborée et est entrain d'être mise en œuvre mais il s'avère nécessaire d'analyser de tels problèmes et de telles inégalités qui persistent afin de chercher de stratégies adéquates pour un meilleur avancement. Pour y arriver, l'étude du processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique serait l'une des voies.

Dans le cadre de cette étude, notre contribution consistera à identifier les éléments pouvant servir à une promotion efficace du genre en éducation. Nous admettons que l'élaboration d'une politique est un élément et sa mise en œuvre en est un autre tout en soulignant que c'est la qualité de ces deux processus qui peut conduire à l'atteinte des objectifs d'une politique de façon satisfaisante. Cette recherche se focalise ainsi sur l'analyse du processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'éducation. Notre but est de saisir l'essence et la portée de la dimension du genre dans cette politique, d'analyser sa mise en œuvre et de dégager les contraintes auxquelles on fait face pour enfin proposer des solutions éventuelles d'amélioration. L'étude a été réalisée dans deux écoles primaires et a fait recours à différents acteurs de l'éducation.

Ce travail débute par une introduction mettant en lumière ses grandes lignes et se répartit en sept chapitres. Le chapitre I concerne la problématique à l'étude. Il s'agit à ce niveau de la présentation du problème du genre en éducation tel que discuté à travers les recherches internationales. Sur ce point, il a été question de montrer l'importance du genre en éducation, quelques progrès accomplis et les contraintes auxquelles on se heurte pour mettre en œuvre la dimension du genre en éducation. La situation des pays en développement est la plus concernée dans cette partie en raison des retards accusés en matière du genre si on les compare aux pays développés. Dans sa deuxième partie, le chapitre présente la situation de l'éducation en matière de genre au Rwanda. La partie remonte de la société traditionnelle avec ses mentalités sur le genre et trace l'évolution qu'a connue le pays jusqu'à la période récente quant à ce qui concerne l'éducation en matière de genre.

Le chapitre II fait l'objet de la présentation du cadre d'analyse de l'étude. Il s'agit du cadre d'analyse axé sur les politiques publiques. Dans ce chapitre, nous avons essayé de montrer les processus ou les étapes suivis dans l'élaboration d'une politique publique. Pour exploiter l'étude, sous forme d'un modèle, nous sommes partis des éléments principaux suivants: les processus d'élaboration de la politique publique, les acteurs, les niveaux et les contraintes. Nous soulignons ici que ce cadre d'analyse nous a servi de guide et non de règle à ne pas passer outre.

Le troisième chapitre est axé sur le cadre méthodologique de cette recherche. L'étude de cas effectuée s'applique sur deux écoles primaires: l'une rurale et l'autre urbaine. Nous inscrivant dans une recherche qualitative, nous avons recouru à trois instruments pour la collecte des données : analyse documentaire, entrevue semi-structurée et observation non-participante.

Cela nous a permis d'avoir une triangulation méthodologique qui a participé aussi à la validité de notre recherche. Après la collecte des données, il s'en est suivi une analyse qualitative.

Les chapitres IV et V se focalisent sur la présentation et l'analyse des résultats. Il s'agit de la présentation des éléments issus de notre collecte des données au moyen des trois instruments mentionnés ci-dessus. Les résultats ont été présentés sous formes descriptive et narrative où le chercheur a essayé de regrouper les réponses suivant les thématiques identifiées. Cela suivait le cursus des questions de recherche formulées dans cette étude. De façon spécifique, le chapitre IV concerne l'évolution, l'origine et la formulation de la politique d'éducation en matière de genre tandis que le chapitre V présente les résultats associés à sa mise en œuvre.

Le chapitre VI concerne la discussion des résultats de cette recherche. Les résultats trouvés sont confrontés aux conclusions issues des résultats des autres recherches en montrant les similarités ou les divergences entre les différentes catégories d'acteurs. Certains résultats disposent de certains points communs avec ceux trouvés ailleurs mais d'autres revêtent un caractère particulier sur le Rwanda. Cette partie dégage les contraintes rencontrées dans la mise en œuvre de la politique et propose aussi des solutions d'amélioration. Le dernier chapitre présente la conclusion de cette étude. Cette conclusion fait le point sur les résultats obtenus et les implications tirées en rapport avec les questions de recherche. La conclusion montre entre autres que la politique devrait s'attaquer aux problèmes qui ont été à l'origine de son émergence et que les instructions claires et bien formulées devraient l'accompagner pour une meilleure sensibilisation des acteurs et bénéficiaires afin d'avoir une vision commune de la politique.

## CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Bien que les efforts aient été fournis pour promouvoir l'éducation en matière de genre dans différentes nations du monde, beaucoup d'étapes restent à franchir dans les pays en développement dont le Rwanda. Des politiques sont élaborées mais les objectifs visés ne sont pas encore atteints à la manière dont les décideurs le prévoient ou les bénéficiaires le souhaitent. Notre questionnement s'attèle à analyser le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique d'éducation en matière de genre au Rwanda. Cette démarche permettra de confronter le dire à la pratique pour diagnostiquer les éléments pouvant être sources d'obstacles dans la mise en œuvre d'une politique en place. Ainsi dans cette partie, nous présentons le contexte de cette recherche ainsi que l'importance, les progrès réalisés et les obstacles rencontrés dans le cadre du genre en éducation tels que relatés à travers les recherches internationales sur ce sujet. En dernier lieu, nous insisterons sur la situation de la politique de genre en éducation au Rwanda qui sera largement présentée pour dégager les bases sur lesquelles s'appuie cette étude.

### ***1.1. Contexte de la recherche***

L'éducation est considérée comme un levier du développement des pays, mais ce développement ne peut être atteint que si toutes les couches de la population, filles et garçons, femmes et hommes, sont prises en compte. Même si les bénéfices de l'alphabétisation et de l'éducation des femmes pour les individus comme pour la société sont incontestables, les femmes représentent les deux tiers des illettrés dans le monde, et les deux tiers des enfants non scolarisés sont des filles (Shongedza, 2007). De ce fait, il est une nécessité que l'éducation devienne accessible à tous. Priver les enfants d'accès à l'éducation,

c'est nier leurs droits humains et les empêcher de développer leurs talents et leurs intérêts selon les modalités les plus élémentaires (UNESCO, 2003). Ce droit à l'éducation a été reconnu dans la déclaration des Nations Unies de 1948 qui stipule dans son article 26 que l'enseignement élémentaire devrait être gratuit et obligatoire et que l'accès aux études supérieures serait ouvert à tous, en fonction de leur mérite.

Bien que des efforts aient été consentis par les gouvernements, dans la Conférence de Jomtien, l'UNESCO (1990) constatait que plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achevaient pas le cycle éducatif de base qu'ils avaient entamé, que des millions d'autres le poursuivaient jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétences indispensable. De ce constat, la même conférence a pris différentes résolutions dont entre autres la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. L'article 3 de cette déclaration parlait d'universaliser l'accès et de promouvoir l'équité (UNESCO, 1990). Même si dans les pays développés la situation semblait évoluer positivement, les pays en développement connaissaient encore des retards dans la scolarisation des filles en 1994. Selon les statistiques et l'analyse de l'UNESCO, en 1994, l'écart entre filles et garçons tendait à disparaître à tous les niveaux d'éducation dans les pays développés: les effectifs féminins représentaient 49% des effectifs aussi bien au niveau primaire que secondaire et 52 % au niveau supérieur. Dans les pays en développement, on constatait en 1994 des disparités importantes puisque les jeunes filles représentaient 46% des effectifs primaires, mais seulement 43 et 40% de ceux du secondaire et du supérieur (UNESCO, 1996).

Pour renforcer ces objectifs qui n'étaient pas encore atteints, le Cadre d'action de Dakar en 2000 a formulé d'autres objectifs en matière d'EPT dont deux relatifs à l'équité et l'égalité des sexes. Ces objectifs étaient formulés comme suit:

*« Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants en particulier les filles, les enfants en difficultés et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ; éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite » (UNESCO, 2000 :15 ;16).*

Deux des objectifs du Développement du Millénaire appuient les précédents et sont libérés comme suit : Assurer l'éducation primaire pour tous ; promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (UNESCO, 2003). Chaque pays a adopté ses propres mesures et stratégies pour atteindre ces objectifs et le Rwanda en a pris les siennes.

En effet, le Rwanda comme tant d'autres pays se trouve maintenant à la croisée des chemins avec les engagements d'aboutir à quelques objectifs de développement international, tels que l'Enseignement Primaire Universel (EPU) et l'Éducation Pour Tous (EPT), et avec certains autres besoins de développement à différents niveaux dans le secteur (MINEDUC, 2003a). L'engagement à cet égard apparaît dans différents documents officiels du Gouvernement Rwandais (MINEDUC, 2003a; MINEDUC, 2003b; MINECOFIN, 2000). Ces engagements font suite au rôle que le Gouvernement Rwandais accorde à l'éducation qui tient compte du genre dans le progrès des individus eux-mêmes et des sociétés en général. Grâce à ces politiques et engagements, les progrès en matière de genre en éducation ont été enregistrés au niveau de l'accès à l'école primaire mais les problèmes d'abandon, de redoublement, de taux de complétion et d'amélioration du niveau de performance scolaire persistent encore. La mise en

application des intentions politiques se heurterait aux contraintes qui méritent une étude empirique.

Ainsi, la présente étude porte sur le rapport qui existerait entre le discours de la politique de l'éducation et la réalité quant au genre au Rwanda. Elle vise à examiner comment la politique de l'éducation approuvée en 2003 a été traduite dans les faits au niveau de l'aspect du genre et d'analyser le lien entre le dire et la pratique sur terrain. Comme une porte d'entrée sur l'étude présente, nous avons jeté un regard sur les recherches internationales en matière de genre dont nous relatons les faits saillants dans la suite avant de nous lancer sur la situation du Rwanda à laquelle porte l'étude proprement dite.

## ***1.2. Les recherches internationales sur le genre en éducation***

La littérature montre que différentes nations reconnaissent l'importance du genre en éducation. Les retombées économiques, sociales et politiques de cet aspect sont relatées par certains auteurs comme Cusso (2003), King et Hill (1993), Locoh (1996), Malua (2004), Pilon (1996), PNUD (1997) et Stromquist (1997). C'est ainsi que les efforts entrepris pour la promotion du genre en éducation ont abouti à quelques progrès remarquables dans ce domaine notamment l'évolution de l'accès des filles et des garçons surtout à l'école primaire. Cependant, les contraintes socioculturelles, économiques et politiques constituent encore un handicap pour la pleine réalisation des politiques élaborées en vue de la promotion du genre en éducation. L'évolution acquise au niveau de l'accès à l'éducation pour les filles et les garçons ainsi que la nécessité de multiplier les efforts pour atteindre une pleine égalité entre filles et garçons en éducation sont deux éléments clés relatés par Wallace et Lapointe (2008 :5) en ces termes :

*Un peu partout dans le monde, les filles et les femmes ont parcouru un long chemin vers l'accès équitable à l'éducation et à la formation qualifiante. Malgré les ressacs récurrents et la résistance farouche opposée par plusieurs groupes masculinistes de diverses allégeances, la situation s'améliore petit à petit dans plusieurs pays et régions du monde. Il demeure toutefois que l'égalité véritable des filles/femmes et des garçons/hommes en éducation est loin d'être acquise et qu'il importe de continuer à documenter rigoureusement les différentes facettes des inégalités qui perdurent.*

De ce fait, cette sous-section relate trois éléments essentiels. Il s'agit de l'importance du genre en éducation, des progrès enregistrés dans ce volet avec une emphase sur les pays en développement qui avaient connu un retard, et des contraintes en matière de genre en éducation qui requièrent encore des stratégies pour une réelle égalité des filles et des garçons en éducation.

### **1.2.1. Importance du genre en éducation**

L'éducation est en général considérée comme un élément catalyseur dans le développement. L'éducation est le pivot de toutes les actions permettant aux jeunes filles et aux femmes de participer activement au développement (Shongedza, 2007 : 187). Pour cette auteure, lorsque les parents sont instruits, surtout la mère, ils veulent que leurs enfants le soient aussi. En particulier différents auteurs relatent l'importance de l'éducation des filles ou des femmes non pas seulement pour elles-mêmes mais aussi pour la société entière. À ce titre, Stromquist (1997) souligne que les connaissances, compétences, valeurs et attitudes acquises par les femmes par le biais de l'éducation ont une série de conséquences bénéfiques, aussi bien pour les individus que pour la société. Ces conséquences peuvent être d'ordre économique, social ou politique.

Au niveau économique, Pilon (1996) parle de la maîtrise de la fécondité, de l'amélioration de la santé, du meilleur accès à l'emploi qualifié et aux postes de responsabilité comme avantages de l'éducation des femmes. L'éducation d'une fille est largement reconnue

comme étant un levier essentiel pour son propre progrès et l'acquisition des objectifs du développement pour les enfants de générations présentes et futures (Malua, 2004). Les femmes instruites, au même titre que les hommes, ont plus souvent un emploi avec un meilleur salaire que les autres (Stromquist, 1997). Cette auteure souligne que les données nationales agrégées montrent une corrélation entre le nombre d'années d'enseignement et le produit national brut. Selon King et Hill (1993), les pays dans lesquels la différence de niveau éducatif entre hommes et femmes est la plus faible ont un PNB plus élevé. Dans une autre recherche, une corrélation très nette a été établie entre le niveau d'éducation des femmes, d'une part, et l'amélioration générale de la santé et de la nutrition de la population ainsi que la baisse des taux de fécondité, d'autre part (UNESCO, 1999). C'est pour cette raison que la Banque Mondiale (2003) souligne que promouvoir l'égalité des sexes s'avère d'une importance capitale pour un pays, car selon son rapport, cette promotion favorise sa croissance, contribue à réduire sa pauvreté et lui permet de gouverner réellement. Dans son rapport à l'UNESCO, Delors renchérit :

*« Que l'objectif soit d'améliorer la santé des familles, la scolarisation des enfants ou la vie communautaire, c'est en éduquant les mères et en promouvant de manière générale la condition féminine que les sociétés ont le plus de chances de voir leurs efforts aboutir. Notre monde, trop exclusivement dominé par les hommes, a beaucoup à apprendre et à attendre de l'émancipation féminine ». (UNESCO, 1999 :188)*

La scolarisation des filles a par ailleurs un impact important sur le succès des programmes de lutte contre la pauvreté et de développement équitable et durable (Zoundi, 2008). La scolarisation féminine contribue à changer les attitudes face aux conditions sociologiques et psychologiques qui font perdre la pauvreté (PNUD, 1997). Selon Zoundi (2008), la participation des femmes sert à lutter contre la corruption et à améliorer la gouvernance des politiques de développement.

S'agissant de la contribution de l'éducation au développement social, Stromquist (1997) révèle que les femmes instruites prennent généralement de meilleures décisions concernant la santé de la famille, l'hygiène et la nutrition et que cela rend la mortalité infantile plus faible chez leurs enfants. Elle souligne aussi que les femmes instruites ont tendance à se marier plus tard et que le fait d'avoir moins d'enfants indique un plus haut degré de réflexion sur le contrôle des naissances et reflète une participation plus importante aux décisions intéressant la famille. De même, Locoh (1996) reconnaît le niveau d'éducation des femmes comme un indice de maîtrise de la fécondité. Comme le rapportent King et Hill (1993), l'éducation des femmes présente aussi des avantages pour les hommes car, les données nationales montrent une corrélation positive et significative entre l'éducation des femmes et l'espérance de vie des hommes. Dans son rapport, l'UNESCO(2003) montre que l'amélioration de l'attention au bien-être des enfants est plus étroitement associée à une élévation du niveau d'éducation de la mère que du père. Les femmes instruites prennent habituellement mieux soin de leurs enfants et savent mieux comment veiller à leur condition physique et suivre leurs résultats scolaires. Les mères qui ont reçu une éducation peuvent susciter chez leurs filles davantage de confiance en elles-mêmes et leur permettre d'envisager une vie professionnelle non traditionnelle (Shongedza, 2007 : 147).

Au niveau politique, Stromquist (1997) montre que les femmes avec un niveau d'éducation élevé ont un esprit plus analytique et plus perspicace que celles qui n'ont pas bénéficié d'enseignement. Elles sont généralement moins à la merci de discours politiques extrémistes et sont mieux en mesure d'exiger le respect de leurs droits à la citoyenneté et au suffrage ou d'autres formes de participation et de revendication politiques. Selon Cusso (2003), la scolarisation des filles est un facteur qui contribue fortement à l'émancipation et à l'autonomisation des femmes, mais aussi des groupes sociaux défavorisés dont elles font partie

(populations rurales, minorités ethniques, marginaux urbains). Cet auteur explique également que dans le domaine de la paix, la participation scolaire des filles et des groupes défavorisés peut contribuer à mettre fin aux inégalités et aux discriminations qui alimentent les conflits et les intolérances au sein de la société.

Dès lors, les politiques pour une meilleure intégration de l'éducation et de l'économie doivent prendre en compte la dynamique d'ensemble tout en développant des politiques spécifiques d'appui, et il est désormais largement admis que les investissements dans l'éducation des filles et des femmes sont bénéfiques aux enfants comme aux adultes des deux sexes (Shongedza, 2007 :150). Bref, l'éducation qui tient compte du genre a des incidences sur les plans économique, social et politique non seulement pour les femmes elles-mêmes, mais aussi pour les nations de façon globale. L'éducation des femmes est donc associée à la réduction de la pauvreté et à l'amélioration des conditions de vie des familles en particulier et de la société en général. Cependant, cela dépendra de la qualité de l'éducation reçue et de la réunion d'autres conditions permettant à la femme d'user des acquis de son éducation. Cette importance de l'éducation des femmes, a été tenue en considération par les pays, nous semble-t-il, avec différentes stratégies et le résultat en est les progrès réalisés en matière de genre en éducation.

### **1.2.2. Les progrès dans le cadre du genre en éducation**

Différentes stratégies et mesures ont été prises à l'échelle internationale et même à l'échelle nationale pour promouvoir le genre en éducation. Le Rapport de l'UNESCO (2003) met en relief deux sortes d'instruments témoignant de l'engagement international en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation: les traités internationaux qui sont destinés à être ratifiés

par chaque pays et à recevoir ainsi un poids juridique, et les promesses politiques issues d'un consensus international et conçues pour stimuler et promouvoir l'action. Selon ce même rapport, les instruments suivants classés par ordre chronologique, mettent en évidence l'évolution des engagements spécifiquement consacrés au genre dans l'éducation. Parmi les traités, on peut citer: Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Adopté en 1966 et entré en vigueur en 1976); Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP) (Adopté en 1966 et entré en vigueur en 1976) ; Convention relative à l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAF) (Adopté en 1979 et entré en vigueur en 1981) ; Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) (adopté en 1989 et entré en vigueur en 1990). Ces traités et promesses ont été aussi renforcés par les objectifs de Jomtien en 1990 (UNESCO, 1990) et de Dakar en 2000 (UNESCO, 2000) en matière d'EPT et les objectifs de développement du Millénaire.

Les pays ont essayé de suivre les objectifs contenus dans ces rapports et d'élaborer même des politiques pour y arriver suivant leur contexte. Les résultats des efforts fournis sont différents à travers les pays et surtout on remarque des différences entre les pays développés et les pays en développement. Dans ces derniers, le rythme est plus ou moins lent. Ainsi en guise d'illustration, au Vietnam, Belanger et Liu (2004) rapportent que malgré l'élimination de disparité en matière du genre au niveau de l'accès à l'école primaire, les filles progressent moins que les garçons vers l'école secondaire. Stromquist (1997) parle du manque de progrès significatif eu égard au genre en éducation et montre que:

*of the 29 strategic actions relating to education which were agreed upon at the Nairobi meeting to mark the end of the UN decade on Women (1985–96), 20 were repeated in the Platform of Action produced at the Beijing conference ten years later due to poor or non-existent implementation.*

Selon Leach (2000 :334), on devrait cependant éviter de généraliser la sous-scolarisation et la sous performance des filles en éducation, car :

*Most notably, in Europe, the USA, Japan and the Caribbean, girls are achieving higher examination scores at school than boys, even in subjects traditionally seen as in the 'male domain' (e.g., maths and science). In many of the successful economies of East and South East Asia and in Latin America, some Gulf states and Lesotho in Southern Africa, girls are also well represented at all levels of the educational system (although this trend is not even across all subjects).*

De même, en Amérique Latine et dans les Caraïbes, presque tous les pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et c'est le cas en Amérique du Nord et en Europe, à l'exception de la Turquie, avec un IPS de 0.92 (UNESCO, 2003). Cependant, dans certains pays de l'Amérique Latine, le niveau de participation des femmes à l'enseignement secondaire dépasse celui des hommes. Dans un certain nombre des États du Golf, notamment Bahrain et Kuwait, plus de femmes que d'hommes sont inscrites à l'enseignement universitaire. Cependant, dans tous ces pays, les inégalités continuent à régner à différents degrés dans l'emploi, salaires et la représentation politique (Subrahmanian, 2005).

Précisons que la parité que nous avons mentionnée ci-dessus est un concept numérique. La parité entre les sexes en éducation veut dire que la même proportion de garçons et de filles-par rapport à leurs groupes d'âge respectifs-entre dans le système éducatif et participe à ses différents cycles (UNESCO, 2003). La parité est importante, mais elle ne suffit pas. Selon l'UNESCO (2003), il faut garantir l'égalité d'accès à une éducation de qualité pour tous. L'UNESCO (2003 :118) décrit cette égalité en ces termes :

*La pleine égalité des sexes dans l'éducation impliquerait que les filles et les garçons se voient offrir les mêmes possibilités d'aller à l'école et bénéficient de méthodes et de programmes d'enseignement exempts de stéréotypes, ainsi que de services d'orientation et de conseil scolaires excluant les partis pris tenant au genre. Plus fondamentalement, elle implique l'égalité de résultats (en termes de durée de scolarisation, d'acquis d'apprentissage et de titres académiques) et, plus généralement, l'égalité d'accès à*

*l'emploi et l'égalité de rémunération à niveaux de qualification et d'expérience similaires.*

Pour sa part, l'OCDE (1997), estime que l'égalité entre les sexes désigne essentiellement le fait d'être égal, c'est-à-dire identique en quantité ou en qualité, d'avoir la même valeur, de se ressembler, d'être sur le même plan. Pour ce qui est du redoublement à l'école primaire, en Amérique du Nord et en Europe où les taux sont très bas, les garçons redoublent autant ou davantage que les filles dans tous les pays sauf l'ex-République Yougoslave de Macédoine (UNESCO, 2003).

Même si l'Afrique reste encore un peu en arrière, elle a fait quelques progrès en matière du genre en éducation. Ces progrès sont notés au niveau primaire mais le niveau secondaire et le niveau supérieur connaissent encore des problèmes à surmonter. Dans ce cadre, Donkor (2002) au Ghana et Malua (2004) au Malawi ont montré qu'il y avait au niveau primaire presque la parité dans l'accès pour les garçons et les filles mais qu'au fur et à mesure qu'on avance vers les niveaux secondaire et universitaire, le nombre des filles diminue progressivement par rapport à celui des garçons. Hannah (2000) montre comment Bunwaree illustre l'engagement du Gouvernement Mauritanien en matière d'égalité des femmes en éducation. Cependant il déplore que les filles et les femmes continuent d'être marginalisées en éducation et que la position de la femme au marché du travail semble se détériorer eu égard à l'accroissement de la compétition internationale qui pèse sur l'industrie textile domestique. Dans son étude faite sur le Malawi, le Zimbabwe et la Tanzanie, Swainson (2000) a trouvé que les filles réussissent moins bien que les garçons aux examens de fin de l'école primaire presque dans tous les cours mais spécialement en mathématique. La même étude a révélé que la participation des filles à l'école secondaire diminue progressivement dans les niveaux supérieurs. Également dans les trois pays, la

performance des filles est faible par rapport à celle des garçons dans les examens du premier cycle de l'école secondaire dans presque tous les cours sauf les langues (locales et l'anglais). Cependant les résultats de cette étude apprécient le fait que les formulations de politique dans les trois pays ont souligné le besoin d'équité et de développement. Selon Gaudet et Lapointe (2004), le principe d'équité en éducation signifie entre autres que les personnes responsables de la gestion des établissements scolaires, de la conception des systèmes d'apprentissage, de la préparation des cours et programmes d'étude ou de la gestion des activités éducatives doivent recourir à des outils qui leur permettront d'analyser les problèmes éducatifs en tenant compte du genre, de la culture, du mode de pensée et du système de valeurs des apprenantes et des apprenants.

En décrivant les progrès acquis en matière d'accès à l'école eu égard au genre, l'UNESCO (2003 :46) rapporte ce qui suit :

*Il y a une plus grande parité des admissions depuis 1990. Les gains les plus remarquables ont été enregistrés au Bangladesh, au Bénin, en Guinée, au Mali, au Maroc, en Mauritanie et au Tchad. Contrairement à la tendance générale, le désavantage des filles s'est accru au Burundi et à Djibouti et, dans une moindre mesure, au Cameroun.*

Comme nous ne pouvons pas tout relater dans ce chapitre, une illustration de l'évolution de la situation est présentée en comparant l'année 1990 et l'année 2000. Ainsi, de 1990 à 2000, le taux brut de scolarisation des filles en Afrique Subsaharienne a passé respectivement de 67% à 76% ; de 78% à 86% dans les États Arabes; de 85% à 99% en Asie centrale; de 114% à 109% en Asie de l'Est et Pacifique; de 79% à 87% en Asie du Sud et de l'Ouest; de 104% à 122% en Amérique Latine et Caraïbes; de 103% à 102% en Amérique du Nord et Europe Occidentale et il a passé de 97% à 98% en Europe centrale et orientale comme le rapporte l'UNESCO (2003). Même si

progrès il y a, ce rapport montre que l'Afrique Subsaharienne reste en arrière par rapport à d'autres coins du monde. Selon Odaga et Heneveld (1996 :13-14), le panorama de la scolarisation féminine en Afrique indique que même si des progrès considérables ont été faits un peu partout depuis les années 1960, les taux de participation des filles restent néanmoins plus faibles que ceux des garçons. Les redoublements et les échecs sont très fréquents chez les filles, à tous les niveaux depuis le primaire. Aussi, beaucoup de filles restent-elles en dehors du système formel d'enseignement. De l'avis de ces mêmes auteurs, le petit nombre de filles qui poursuivent leurs études s'orientent généralement vers les lettres et les sciences sociales, plutôt que vers les sujets scientifiques, mathématiques et techniques, dont la demande est élevée sur le marché du travail. En conséquence, la participation des femmes au marché de l'emploi reste limitée et est concentrée dans les activités informelles. Les femmes, peu nombreuses, qui sont employées dans le secteur moderne sont reléguées au bas de la hiérarchie et leur présence reste symbolique dans les secteurs parapublic et privé. L'analphabétisme féminin demeure donc très élevé.

Cette situation trace certains des progrès enregistrés dans le cadre du genre en éducation au niveau de la parité mais l'équité du genre est loin d'être acquise lorsqu'on considère la performance des élèves dans les pays en développement. Certes, l'augmentation du taux de scolarisation pour filles et garçons a été enregistrée au niveau de l'école primaire mais les disparités au niveau secondaire et supérieur et la faible représentation des filles dans les sections scientifiques condamnent les femmes des pays en développement à se réfugier dans les activités informelles qui ne procurent pas assez de revenus. Ainsi concernant la promotion du genre en éducation, un écart persiste encore entre pays développés et pays en développement et ce en faveur des premiers. Cela laisse signifier que dans les pays en développement, on rencontre des contraintes pour la promotion de la scolarisation des filles. Quelles seraient ces contraintes?

### **1.2.3. Les contraintes du genre en éducation**

Les contraintes sont surtout présentes dans les pays en développement qui ont encore des étapes à franchir. Selon Diallo (2001), en dépit des déclarations officielles et des actions entreprises en faveur de la scolarisation et de la rétention des filles à l'école, les autorités n'arrivent pas à promouvoir la scolarisation des filles dans les campagnes où l'éducation traditionnelle de ces dernières est très privilégiée. Ainsi, cette auteure montre que les discours sur la promotion de la scolarisation de la fille sont bien tenus mais que les filles des milieux ruraux continuent d'être la cible de l'éducation traditionnelle. Les disparités entre les filles et les garçons en éducation seraient influencées par plusieurs éléments que nous regroupons en trois catégories principales: les contraintes socioculturelles, socio-économiques et institutionnelles ou politiques. Selon Mimche (2004), la pluralité de facteurs qui entrent en compte dans l'analyse des disparités d'éducation témoigne de la complexité du droit à l'éducation et des conditions de son effectivité dans des sociétés présentant une diversité sociale, culturelle, ethnique et économique. Les auteurs mettent en exergue certains de ces facteurs de façon isolée et d'autres en soulignant plusieurs dépendamment des milieux décrits dans leurs recherches.

#### **1.2.3.1. Les contraintes socioculturelles**

Les contraintes socioculturelles constituent un fardeau pour la scolarisation des filles en Afrique. Ces contraintes sont parfois liées au rôle dédié à la femme dans la société et à l'image qu'on en fait. À l'école primaire, une grande proportion de filles abandonne prématurément l'école en raison des mariages forcés. Dans plusieurs sociétés, on pense toujours que les jeunes filles sont essentiellement destinées au mariage, d'où l'inutilité de consacrer plusieurs années à

leur éducation formelle (Zoundi, 2006). Les statuts féminins et les rôles donnés aux femmes jouent leur part aussi dans la scolarisation des filles. En effet, quand ce ne sont pas les conditions financières qui influencent l'accès à l'école de la fille, c'est la perception des statuts féminins et des rôles à elles conférés par la société qui commandent l'entrée à l'école des filles, leur orientation et leur survie scolaires (Mimche, 2004). S'agissant des mariages précoces, Shongedza (2007 :181) en explique davantage :

*Les pratiques de mariage précoce pour les filles signifient généralement un mariage avec un homme plus âgé, et la différence d'âge institue une subordination. Leurs possibilités de poursuivre des études et de trouver un emploi sont sérieusement limitées par leur absence de pouvoir et un grand nombre d'enfants.*

L'école peut représenter en quelque sorte une rupture avec la place que l'on réserve aux femmes dans la société (Lange, 1998). Certains disent même que la fille qui fréquente l'école transgresse les règles de conduite envers son mari et devient inapte pour les travaux ménagers. Les conceptions solidement enracinées suivant lesquelles la première mission de la femme est d'être mère déterminent le niveau et le type de scolarisation qui est considéré –en particulier par les hommes – comme adapté à leur situation (Stromquist, 1997). Pour Zongo (2004), la discrimination dont font l'objet les filles est souvent justifiée par les parents qui prétextent que les garçons sont les premiers héritiers de la famille, tandis que les filles, futures épouses appartiendraient à la famille de leurs époux. Cette situation écourte et redéfinit autrement le rôle de la scolarisation de la fille. Dans ce sens, les filles quittent l'École plus tôt (souvent dès la puberté), pour aider leur mère ou pour se marier. De plus, elles ont aussi parfois tendance à entrer plus tard à l'École : aussi le temps de la scolarité des filles se réduit-il comme peau de chagrin, entre une entrée tardive et une sortie précoce (Lange, 1998 :17). Par ailleurs, Mimche (2004) estime que l'éducation familiale traditionnelle est le fondement de la discrimination des

filles dans la scolarisation des enfants car principalement régie par la spécialisation fonctionnelle des sexes selon la division familiale du travail social entre femmes et hommes. La grande soumission des filles aux corvées domestiques en prélude à leur statut de mère-épouse les prédispose à la sous-scolarisation et à l'analphabétisme. Selon Colclough et *al.* (2000), les pratiques culturelles, le marché du travail, la situation économique des parents, l'attitude des enseignants constituent des obstacles à l'éducation des filles en Éthiopie et en Guinée. En guise d'illustration, au sujet des pratiques et normes culturelles, Colclough et *al.* (2003:22), s'expriment:

*Factors related to cultural norms, traditional beliefs and practices can have a strong influence on girls' enrolment, persistence and performance in school. Some societies regard the pregnancy of unmarried daughters as culturally shameful. To avoid embarrassment, parents, in some rural areas, give their daughters in marriage as soon as they reach the age of puberty, and sometimes earlier.*

Nous déduisons de ces propos que certaines sociétés considèrent la grossesse des filles non mariées comme étant culturellement honteuse, ce qui pousse les parents à privilégier le mariage de leurs filles aussitôt qu'elles atteignent l'âge de la puberté.

Dans son article, Hannah (2000) en analysant le livre de Heward et Bunwaree, même s'il parle des facteurs économiques et politiques, ce sont les facteurs culturels et sociaux qui reviennent souvent comme contraintes dans l'éducation des filles. Ainsi, il présente les inégalités économiques et l'importance culturelle du mariage précoce comme facteurs importants affectant la participation de la fille à l'éducation tels qu'identifiés par Rose et Tembo en Éthiopie; les forces politiques, culturelles et sociales dégagées par Wynd au Niger comme facteurs entravant la mise en œuvre effective des politiques en faveur de l'éducation des filles; les normes sociales et culturelles et le marché du travail trouvés par Bunwaree au Niger. Par ailleurs, Moletsane

(2005), montre que, la pauvreté, la violence basée sur le genre, le VIH/SIDA, les pratiques patriarcales, les mariages précoces, les grossesses, le matériel d'enseignement inadéquat et biaisé au niveau du genre, le harcèlement sexuel et le manque des infrastructures adéquates et accessibles, sont des facteurs qui poussent les filles à avoir une faible performance scolaire et à abandonner l'école dans les pays en développement. D'autre part, Branyon (2005) rapporte qu'au Kenya le slogan de l'éducation pour tous semble être acceptable et réalisable mais que les barrières culturelles et de pauvreté ne seront pas tâche facile. Le statut de certaines familles y est pour quelque chose aussi. Pour reprendre les paroles de Lange (1998 :16) :

*Les structures familiales jouent aussi un rôle parfois déterminant et sont autant d'éléments qui influent sur la scolarisation des filles : citons le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique), sa taille et sa composition, de même que la taille et la composition de la fratrie de la fille scolarisable interviennent dans les chances d'une fille de bénéficier d'une éducation scolaire.*

En plus, les représentations des trajectoires d'insertion sociale des enfants selon leurs identités sexuelles affectent les choix éducatifs des géniteurs, l'orientation et l'espérance de vie scolaires des filles par rapport aux garçons (Mimche, 2004).

Cet aperçu met en lumière la part de la société et des valeurs culturelles pour enfreindre la fille à disposer d'une scolarité au même titre que le garçon. Le fait que la société voit en la fille une future mère, une bonne ménagère, elle essaye de l'orienter et de la confiner à cette image. Pour éviter d'essuyer la honte d'une fille engrossée avant son mariage légal, tout est donc fait pour la pousser au mariage le plutôt possible, ce qui la conduit à interrompre ses études ou à les abandonner quasiment. À côté de ces contraintes socioculturelles, viennent s'ajouter les contraintes socio-économiques.

### 1.2.3.2. Les contraintes socio-économiques

Ces contraintes jouent un rôle important surtout dans les pays en développement pour tous les enfants mais surtout les filles. Les garçons sont favorisés lors des dépenses scolaires sur les enfants. En cas de moyens économiques faibles, les parents privilégient la scolarité des garçons au détriment des filles. Gérard décrit cette situation comme suit: « Les filles sont toujours moins scolarisées que les garçons; lorsque les moyens leur font défaut, les parents choisissent de scolariser les seconds en priorité et prolongent leur scolarité davantage que celle des premières » (Gérard, 1998 : 198). La pauvreté dans certains ménages influe sur la scolarité des filles. Elle pousse la plupart des ménages à retenir la fille à la maison pour l'exploiter comme une main d'œuvre potentielle et utile à la subsistance de la famille. Selon Stromquist (1997 :22), « En particulier dans les familles pauvres, on a besoin des filles pour les tâches domestiques ». Dans le même contexte de l'exploitation des enfants pour la subsistance de la famille, Zoungrana et al. (1998 : 192) montrent comment la fille est plus concernée que le garçon, « La subsistance de nombreux ménages repose souvent sur une participation aux activités productives et rémunératrices de l'ensemble des membres. Les filles sont plus sollicitées que les garçons ». Ces auteurs montrent que plus le ménage est pauvre, moins il scolarisera ses enfants, en particulier ses filles. Dans la même veine, au Burkina Faso, Zongo (2004) montre qu'une des conséquences de la pauvreté pour les parents est entre autres la non scolarisation des enfants ou leur déscolarisation précoce. Il explique que les parents (surtout dans les zones périphériques) sont confrontés aux coûts élevés de la scolarisation et à l'insuffisance d'infrastructures. Face à cette situation, la plupart d'entre eux opèrent des choix de scolarisation qui favorisent les garçons.

En somme, la sous-scolarisation des filles est influencée dans ce cadre par les faibles moyens financiers des parents, la division sexuelle du travail et les rapports sociaux de sexe surtout dans les pays africains. Même les filles qui parviennent à aller à l'école, sont touchées par une déscolarisation plus que les garçons à cause du poids des travaux domestiques. Comme l'affirme Zongo (2004), les filles scolarisées n'ont pas les mêmes marges de manœuvres que les garçons de repasser leurs leçons après l'école, contraintes qu'elles ont d'aider aux travaux domestiques. En effet, le mode dominant de division du travail, qui assigne aux femmes les tâches et les responsabilités ménagères, représente un obstacle à la scolarisation des filles, auquel les garçons ne se heurtent pas. On a besoin des filles pour les tâches ménagères : faire la cuisine, chercher de l'eau et du bois, aider aux soins des enfants plus jeunes, surtout dans les familles pauvres (Shongedza, 2007 : 115). Le peu d'intérêts et de bénéfices que les parents accordent à l'éducation de leurs filles conduit ces derniers à valoriser la scolarisation des garçons par rapport à celle des filles qui constituent pour eux un investissement à long terme. En expliquant ce genre de situation, Mimche (2004 :8-9) s'appuie sur le Tchad et rapporte ce qui suit :

*La pauvreté accentue les disparités de genre en matière d'éducation et favorise la mise au travail précoce des enfants, ainsi que le mariage précoce des filles. Toutefois, la déscolarisation qui s'installe avec la paupérisation croissante des familles tend à favoriser la féminisation de l'analphabétisme car les parents perçoivent différemment les coûts d'opportunité de l'éducation des enfants selon leur sexe. Alors que celle du garçon reste un meilleur moyen de sécurisation pour les parents, celle des filles est davantage définie comme un investissement improductif car les filles sont appelées à quitter leurs familles souches pour rejoindre celles de leurs conjoints à qui profiteront ce capital humain ou de cet investissement. Pour les parents, le bénéfice que peut procurer l'éducation de la fille ne peut leur être directement bénéfique; d'où les préférences pour la scolarisation prolongée des garçons sur qui se fondent de grands espoirs de sécurisation des familles.*

Dans leur étude faite au Vietnam, Belanger et Liu (2004) ont relevé les facteurs qui empêchent les filles à aller à l'école primaire: la localisation de l'école, les frais de scolarité élevés, la maladie, l'incapacité d'étudier, les classes surpeuplées, le désintéressement des parents et les

obligations de travail. Parfois les parents ont d'autres dépenses et en cas de crise, ils accordent moins d'importance aux problèmes de l'éducation. Ainsi, « il en a résulté une réduction des chances d'accès à l'école pour les enfants issus des familles pauvres et principalement des cadets, et des filles appelées à apprendre d'autres modes d'intégration ou de réussite sociale : mariage précoce, mise au travail qui sont pour les familles plus rentables » (Mimche, 2004 :9).

En faisant le point de ce qui précède, nous soulignons que les ménages à faibles revenus exploitent leurs filles comme une main d'œuvre pour subvenir à leurs besoins et les faibles moyens financiers sont consacrés aux garçons pour leurs études. À ce facteur, viennent s'ajouter les frais de scolarité élevés et l'attitude des parents qui restreignent les filles au travail domestique. Un niveau économique inférieur a une conséquence plus lourde sur la vie des femmes et des filles. Il est certain que la pauvreté à elle seule n'est pas la cause de l'inégalité de statut des femmes, mais elle tend à l'accroître étant donné la demande accrue de travail des femmes et des filles dans les familles de niveau socioéconomique inférieur (Shongedza, 2007 :115). Également, les contraintes institutionnelles interviennent.

### **1.2.3.3. Les contraintes institutionnelles et politiques**

Le système politique et la structure des institutions peuvent constituer un obstacle à la scolarisation des filles. La carte scolaire qui fait que les écoles soient mal réparties suivant les régions favorise la crainte de certains parents à envoyer leurs filles à l'école. Le contenu des curricula et la formation des enseignants qui ne sont pas amplement sensibles à l'aspect du genre peuvent aussi freiner la scolarisation des filles. En plus de cela, la situation des chômeurs n'encourage pas les parents à envoyer leurs filles à l'école et la faible capacité d'accueil dans les écoles ne profite qu'aux garçons.

Dans plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du sud, les filles représentent une petite fraction des élèves inscrits au primaire et au secondaire, et cette proportion est encore plus petite dans les campagnes (Stromquist, 1997). D'une manière générale, les infrastructures scolaires se répartissent très inégalement sur les territoires des pays de l'Afrique subsaharienne, singulièrement entre milieu urbain et milieu rural. Et selon Lange, ces disparités ont un impact sur la fréquentation scolaire des filles, particulièrement dans la mesure où « les chances d'une fille d'être inscrite à l'école, de poursuivre ses études et de parvenir aux plus hauts degrés de l'enseignement » dépendent largement de leur type de résidence (Lange, 1998 : 16). À part le type de résidence, milieu rural ou urbain, la distance entre le lieu du domicile et l'école constitue aussi un obstacle à l'éducation des filles. Pour Shongedza (2007), l'éloignement de l'école suscite la crainte des parents que leurs filles soient victimes de violences sexuelles sur le trajet de l'école, ce qui les dissuade facilement de les y envoyer.

À part les contraintes précédentes, les politiques elles-mêmes peuvent être sources de problèmes. Dans ce cadre, Swainson (2000) révèle qu'au Mali, Zimbabwe et en Tanzanie, l'intransigeance bureaucratique, le manque du dialogue effectif entre les bailleurs de fonds et le gouvernement et les interventions elles-mêmes de nature non coordonnée et désordonnée constituent des freins à l'éducation des filles. Il souligne que le curriculum et la formation des enseignants sont des domaines méritant une attention particulière dans les politiques et les programmes en matière du genre en éducation. Également en ce qui concerne les politiques, on déplore que les politiques de formation des enseignants n'incluent pas les notions de genre dans leurs prévisions: « Policies on teacher training make no provision for courses on gender or for training in gender sensitivity. » (IWGE, 2003). Donkor (2002) en relatant la réforme qu'a subie le Ghana pour la promotion de l'éducation de la fille, montre que malgré les efforts bien

intentionnés, le milieu politique et social dans lequel la réforme a eu lieu n'était pas propice pour générer des résultats significatifs. À côté de ces contraintes, s'ajoute le problème de diplômés chômeurs qui décourage les parents à envoyer les enfants à l'école. Et en cas de choix, ce sont les filles qui sont défavorisées. Sutherland et Baudoux (1994) montrent que le rôle de l'école comme l'un des facteurs de développement n'est pas entièrement perçu dans un contexte national où existent des diplômés chômeurs refusant de retourner aux travaux agricoles et pastoraux.

En plus, l'évolution du nombre des élèves qui ne rencontre pas la capacité d'accueil au niveau des infrastructures et du personnel dans les pays en développement défavorise les filles. À ce sujet, Lange (1998) déclare que le développement de l'offre scolaire demeure indispensable au plan des infrastructures, du matériel mobilier et pédagogique, du personnel enseignant, car faute de places dans les écoles, ce sont les filles qui sont « sacrifiées » au profit des garçons. Maluwa (2004) retrouve aussi les facteurs socio-économiques, socioculturels et les facteurs liés à l'école comme des raisons empêchant les filles à terminer leurs études. Cependant, il ajoute un autre facteur celui de la formation des enseignants non sensibles à l'exploitation des approches d'enseignement intégrant le genre. La mise en application des politiques sensibles au genre en éducation constitue un autre problème. À l'issue d'une étude de cas au Malawi, Malua (2004) souligne que les progrès ont été réalisés dans l'élaboration des politiques d'éducation intégrant l'aspect du genre mais que le défi à relever reste encore au niveau de la mise en application des politiques sensibles au genre dans la gestion des écoles et l'environnement d'apprentissage. Sur ce point des contraintes institutionnelles et politiques, il ressort que la scolarisation des filles peut être freinée par le manque d'infrastructures suffisantes, du personnel enseignant, de la possibilité de trouver un emploi pour les diplômés dans les pays en développement et du contenu des

programmes d'enseignement. Nous pourrions voir dans la section qui suivra comment la situation se présente au Rwanda.

Somme toute, on remarque que malgré les progrès atteints et les efforts fournis par les gouvernements, il y a des contraintes culturelles, économiques et politiques qui handicapent la réalisation des objectifs liés au genre en éducation. Non seulement certains ménages sont encore ancrés dans leurs valeurs culturelles considérant la fille comme une future mère, une bonne ménagère base de la subsistance de la famille et ainsi privilégiant les mariages précoces parfois forcés pour leurs filles mais aussi les faibles moyens économiques dans les ménages, les programmes d'enseignement et de formation des enseignants non sensibles au genre ainsi que les répartitions inégales des écoles constituent un handicap à la scolarisation des enfants et en particulier des filles.

### ***1.3. La situation de la politique du genre en éducation au Rwanda***

La situation du genre en éducation au Rwanda s'inscrit dans un contexte large de la politique nationale du genre au Rwanda. Bien qu'héritée d'un passé traditionnel et colonial moins favorable à l'éducation de la fille/femme, la situation actuelle dans le cadre du genre au Rwanda peut ranger ce dernier parmi les premiers pays en développement. Cette sous-section passe d'abord par une présentation contextuelle du Rwanda et présente ensuite sous une forme d'évolution la situation du genre en éducation depuis le temps colonial jusqu'à la période récente. Elle montre des bas et des hauts de la situation et certains freins y afférents.

### 1.3.1. Présentation contextuelle du Rwanda

Le Rwanda est un petit pays de l'Afrique centrale situé au cœur de la Région des Grands Lacs et entouré au sud par le Burundi, au nord par l'Ouganda, à l'ouest et au nord-ouest par la République Démocratique du Congo et à l'Est par la Tanzanie. Sa superficie s'élevant à 26 338 km<sup>2</sup> le place au rang des plus petits pays de l'Afrique. Le recensement général de la population effectué en 2002 a révélé que la population totale du Rwanda était de 8.128.553 habitants avec une densité globale de 321 habitants par km<sup>2</sup>. La population du Rwanda est essentiellement jeune où les personnes âgées de moins de 25 ans constituent 67% de la population totale. La majorité de la population vit essentiellement en milieu rural en raison de 83.1%. Au Rwanda, il y a plus de femmes que d'hommes surtout en milieu rural (88 hommes pour 100 femmes). La principale activité de la population active est l'agriculture/élevage qui occupe 87.3%. (MINECOFIN, 2004)

Le Rwanda fut marqué par le génocide en 1994 qui a occasionné la perte de vie de plus de 800.000 personnes et ravagé beaucoup de biens matériels. Tous les secteurs du pays en furent touchés y compris le système éducatif. Mais un peu après ce génocide, la vie a repris progressivement. Afin d'encadrer les élèves qui reprenaient le chemin de l'école primaire et secondaire et les étudiants qui regagnaient les institutions d'enseignement supérieur, il s'agissait de reconstruire les infrastructures mais surtout de former un autre personnel enseignant parce que la majorité de ceux qui exerçaient ce métier avait été décimée ou pris le chemin de l'exil.

Le système éducatif du Rwanda comprend le niveau préscolaire communément appelé le niveau « maternel » qui est essentiellement en charge des parents. Il prend de plus en plus de l'ampleur actuellement où chaque Village est appelé à disposer au moins d'une école maternelle. Il y a aussi le niveau primaire qui durait 6 ans, mais depuis l'année scolaire 2009, le système de 9

ans d'éducation de base (nine year basic education) fut instauré et a changé ainsi la structure. Cela signifie que depuis cette introduction, il y aura 9 ans d'éducation de base et 3 ans de section à l'école secondaire. Au niveau primaire la parité filles/garçons est presque atteinte et des fois le nombre de filles dépasse même celui des garçons. Toutefois, cela n'implique pas que l'égalité des chances y est complètement acquise. S'agissant du niveau secondaire, les disparités s'annoncent et s'aggravent lorsqu'il s'agit des sections dites scientifiques.

Il y a aussi le niveau universitaire qui a connu pendant ces derniers temps, son évolution croissante surtout avec la création des institutions d'enseignement supérieur privées. À part 6 institutions d'enseignement supérieur public, des collèges d'éducation, de technologie et de sciences infirmières, on recense plus d'une dizaine d'institutions d'enseignement supérieur privées dont la plupart ont été fondées après le génocide de 1994. Si du côté des étudiants de l'enseignement supérieur public il y a une prédominance masculine, c'est tout juste le contraire dans certaines institutions d'enseignement supérieur privées où on a une tendance de remarquer plus de filles/femmes que de garçons/hommes. Sans entrer dans les détails du système éducatif du Rwanda, ce qui n'est pas l'objet de notre étude, nous voulons donner un aperçu qui s'avère plus ou moins évolutif de ce qu'a été l'éducation en matière de genre. Ceci permettra à notre lecteur de saisir le sens des origines du déséquilibre au niveau du genre en éducation dont les filles/femmes ont été victimes et en restent même aujourd'hui à certains égards. C'est vers ces filles/femmes que notre attention sera plus portée suite à leur situation encore défavorable dans ce rapport filles/garçons ou femmes/hommes. Notre parcours va de la société traditionnelle rwandaise entachée de ses mentalités culturelles jusqu'à la période récente où le recours à certains chiffres nous a été nécessaire pour argumenter les faits. La présentation des chiffres utilisée ici n'est pas exhaustive, elle n'est qu'à titre illustratif. Cela est dû surtout à l'absence de

certaines statistiques scolaires ou à leur contenu ou forme n'incluant pas l'aspect « sexe » même pour celles disponibles.

### **1.3.2. Conception du genre en éducation dans la société traditionnelle**

#### **rwandaise: esquisse**

Le système éducatif rwandais a depuis longtemps donné une moindre importance à l'aspect du genre dans ses préoccupations. Cela allait de pair avec une certaine sous-estimation manifestée à l'égard de la fille ou de la femme rwandaise dont le rôle était principalement réduit à une femme de ménage. En soulignant le calvaire vécu par la femme rwandaise, Bucyeyeneza (2004) relate que depuis la formation du Rwanda, les femmes ont été cantonnées, comme dans beaucoup de pays africains, dans la vie familiale et ménagère. Le rôle de la femme dans la société rwandaise est traditionnellement réduit à la sphère privée et se base sur une soumission à l'homme. Ainsi, le témoigne ce proverbe rwandais « **Uruvuze umugore, ruvuga umuhoro** » qui signifie que dans un foyer où la femme prend la parole il y a discorde. Il en résulte, parmi d'autres facteurs d'inégalité, que les filles ont un accès moins favorisé à l'éducation (notamment au niveau d'enseignement secondaire et supérieur). Avec l'introduction de l'école au Rwanda du temps des colonisateurs, et même aussitôt après l'indépendance, rares ou très peu d'écoles s'occupaient des filles. Même celles qui parvenaient à y accéder, n'étaient orientées que vers des sections jugées de moindre importance et ayant un caractère plus pratique que scientifique.

Selon Erny (1981a :109), « L'enseignement féminin n'a jamais progressé au même rythme que celui des garçons, et il ne s'est pleinement épanoui que dans les stations où il y avait un personnel missionnaire féminin ». Bouchard (1988 :14), relate que l'éducation de la fille se faisait au foyer et que seuls les garçons avaient accès à l'école à ses débuts. Selon cet auteur, ce

n'est que beaucoup plus tard que les filles ont pu y aller et elles sont toujours beaucoup moins nombreuses que les garçons à la fréquenter. L'étude menée par Le Ministère des Affaires sociales et du Mouvement Coopératif (1975 : 81) revient sur le manque du droit de décision de la femme et de la sous-estimation de ses capacités, « Dans la mentalité rwandaise, la femme n'a pas de droit de décision par rapport à l'homme, que ce soit dans le ménage, en famille, en public et même au service. Partout l'homme montre à la femme qu'elle n'aura pas de capacité requise, de ce fait elle devrait se réserver, et ne pas dire ce qu'elle pense comme elle en a l'envie. » Et de ce fait, l'histoire de l'éducation de la fille rwandaise montre qu'elle a été longtemps sous-estimée et désavantagée par rapport au garçon. À ce sujet Erny (2005 : 327) écrit:

*Les garçons tout particulièrement furent poussés en avant par leurs familles. Les filles, de qui on exigeait coutumièrement une vie plus casanière, plus cachée, plus effacée, plus inhibée par toutes sortes de contraintes, se montraient aussi à l'école plus complexées, plus lentes, plus modestes dans leurs attitudes et leurs aspirations, au comportement plus grégaire, mais aussi affectivement plus mûres, plus attentives et persévérantes, aux résultats souvent meilleurs, sauf quand approchait la perspective du mariage...*

Le cantonnement des femmes rwandaises à la maison les poussait à s'adonner aux affaires coutumières et traditionnelles plus que les hommes comme le précise Erny (2005 : 192), « Davantage liées à la maison et à l'enclos, donc au monde du dedans, les femmes étaient dans l'ensemble plus proches de la coutume et plus attachées aux traditions que les hommes ». La non-scolarisation des femmes se répercutait non seulement sur le progrès de leur foyer mais aussi sur l'évolution intellectuelle de leurs enfants comme le rapporte le Ministère des Affaires Sociales et du Mouvement Coopératif (1975 : 85), « Une femme non instruite manque d'ouverture aux idées nouvelles, ce qui freine le progrès de son foyer et même de son pays. Elle ne peut non plus suivre l'évolution intellectuelle de ses enfants, du fait qu'elle est incapable de les aider à revoir leurs leçons ou les travaux à domicile. » La même étude en tire une conclusion suivante: « En famille la femme devrait être aussi instruite et cultivée que son mari, pour l'aider

à travailler pour le ménage, éduquer la jeunesse dans la bonne entente et sans aucun complexe dû au manque d'instruction; ce stade sitôt atteint est un grand pas quant à la contribution au développement du pays. » (Ministère des Affaires Sociales et du Mouvement Coopératif, 1975 : 85).

Cependant, on remarque que jusque vers les années 1950, cette nécessité d'éduquer la femme au même titre que l'homme n'était pas encore ressentie par les décideurs politiques qui ne réservaient qu'un enseignement d'ordre pratique aux femmes. En guise d'illustration, à l'issue de la réforme du système éducatif de 1948 au Rwanda, Erny (1981a :131) nous témoigne de ce qui prévalait du côté de l'enseignement, « Tout l'enseignement pour filles était conçu selon une optique essentiellement pratique. Alors que pour les garçons l'apprentissage du français était prévu dès le second degré ordinaire, il prenait chez les filles une place plus réduite, sauf au niveau secondaire.» L'auteur se demande pourquoi, malgré l'importance que tout le monde accorde à l'éducation de la femme, la réforme de 1948 n'a pas prévu pour la jeune fille un enseignement aussi complet et aussi poussé que pour les garçons. Pour trouver réponse à cette interrogation, il emprunte les propos stupéfiants de Van Hove qui confèrent un retard mental aux filles noires par rapport aux garçons et les condamnent ainsi à suivre des études à caractère pratique pour se préparer au rôle d'épouses et de mères.

*Le développement de l'enseignement masculin indigène...réclamerait un relèvement moral et intellectuel parallèle de la population féminine...Malheureusement, dans la situation actuelle, le retard mental des filles noires interdit de prévoir pour elles un programme scolaire analogue à celui qui vient d'être établi pour les garçons et les jeunes gens. L'essentiel pour l'instant...est donc que les écoles de filles suivent un plan d'études à caractère essentiellement pratique, devant préparer les élèves à leur rôle futur d'épouses et de mères; qu'elles s'attachent en même temps à l'éducation morale des filles indigènes, notamment en luttant contre les croyances magiques et superstitieuses qui dominent encore trop l'âme indigène, de façon à permettre la création de milieux familiaux réceptifs à nos concepts de civilisation » (J.Van Hove, p.159 repris par Erny, 1981a :131).*

Ce dénigrement des capacités intellectuelles de la femme se remarque même à l'égard de certaines enseignantes considérées comme n'étant pas à la hauteur de leurs fonctions par quelques parents. Ces derniers étaient même réticents à envoyer leurs enfants dans les classes tenues par ces enseignantes, « Il était encore relativement rare que les classes fussent tenues par des enseignantes, et leur présence était parfois mal acceptée », (Erny, 1981b : 349). Pour étayer ces propos, nous reprenons un témoignage d'un étudiant rwandais recueilli par ce même auteur,

*Ce fut une femme qui m'enseigna. Nos parents, dont le souci était de voir leurs enfants accéder aux études secondaires, mirent en doute ses capacités. Pour les convaincre, on leur disait qu'elle avait été en Europe. Mais cela ne les empêchait pas d'être réticents. (Erny, 2003b :70)*

L'étude commanditée par PRO-FEMMES/TWESE HAMWE (2000 : 2) a dégagé les facteurs concourant au retard subi par l'enseignement des filles dans la période coloniale au Rwanda, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire,

*-Les écoles primaires pour filles étaient peu nombreuses vu que leur ouverture était liée à la disponibilité du corps enseignant féminin, ce qui était rare car les écoles de formation d'enseignantes laïques n'existent que depuis 1952 ;  
-Alors que les sections secondaires pour garçons étaient diversifiées (normales, administratives, agricoles, médicales, vétérinaires, séminaires...), celles des filles étaient au nombre limité (normales moyennes et infirmières).*

Certes, les problèmes de mentalités traditionnelles occupaient encore leur place dans la société rwandaise eu égard à la scolarisation qui tient compte du genre, mais la volonté pour modifier la situation s'annonçait progressivement. C'est sur l'appui de certains chiffres que nous illustrons cette évolution dans la suite de cette étude.

### 1.3.3. Première et deuxième république: Panorama chiffré

Les débuts de la Première République furent accompagnés par plusieurs changements dans tous les domaines du pays mais c'est celui de l'éducation qui nous intéresse présentement, « Au niveau primaire, parmi les principes formulés par la loi et le règlement, on note qu'il était préférable, mais non impératif d'établir des écoles séparées pour chaque sexe » (Erny, 2003 :45). C'est dans ce cadre que nous pouvons noter la mixité des classes qui devint de règle au niveau primaire. Dans le souci de mettre en application le principe d'un enseignement gratuit et obligatoire, le Gouvernement a instauré depuis 1961-1962 le système de 'double vacation'. Faisant référence à ce système, Erny (2003 : 55) donne des précisions suivantes :

*Dans les quatre, puis seulement dans les trois premières classes primaires, chaque maître devait enseigner à un double contingent d'élèves, un le matin et l'autre l'après-midi, en alternance d'une semaine à l'autre. On espérait pouvoir ainsi alphabétiser toute la jeunesse du pays en cinq ans.*

Ceci apporta des fruits palpables en peu de temps comme l'a écrit Pasternostre de la Mairieu et repris par Erny (2003 : 55), « Et sa portée fut tout de suite spectaculaire : le nombre des enfants du primaire passe de 160 000 en 1960-1961 à 217 000 en 1961-1962, puis 280 000 en 1964-1965, et 409 000 (dont 43% de filles ) en 1969-1970 ». S'agissant de l'enseignement post primaire, en 1962, on a introduit les sections familiales pour filles qui consistaient en une 'année complémentaire familiale'. Suite à ses succès, cette septième année fut prolongée jusqu'en neuvième année. Ces écoles furent appelées à partir de 1967, 'écoles post primaires familiales et professionnelles' et leur but était de préparer les jeunes filles à leurs futures obligations familiales, d'en faire des maîtres de maison, des épouses et des mères capables de participer activement au développement (Erny, 2003 : 63). Un peu plus tard en 1970, l'enseignement post-

primaire pour garçons fut débuté. Il s'agissait des Centres d'Éducation Rurale et Artisanale au Rwanda (CERAR). Comme le précise Erny (2003 :67),

*L'implantation des CERAR visait à briser les cadres structurels de l'école afin de leur substituer une formule nouvelle fondée sur des techniques de formation directement axées sur le développement économique, et à faire de ces centres non seulement des établissements de formation, mais aussi des points d'animation.*

Quantitativement, une différence en faveur des filles fut constatée dans l'enseignement post-primaire si l'on tient compte du genre. Ainsi, selon Erny (2003 : 72), « En 1973-1974 on comptait 72 sections avec 227 classes, 5 000 élèves et près de 300 enseignantes. En 1974-1975, par contre, n'existaient encore que 12 CERAR avec 900 élèves et une trentaine d'enseignants. ». Seulement, cette différence peut être aussi liée au décalage dans le temps constaté lors de l'implantation de ces deux programmes. Les disparités selon le sexe se remarquent à différents niveaux de l'enseignement au Rwanda. Mais cela n'est pas une particularité pour le Rwanda mais au contraire plus ou moins un élément commun en Afrique. C'est pour cette raison qu'Erny (2003 : 127) écrit à ce sujet,

*Il est exceptionnel en Afrique que la scolarisation des filles soit à égalité avec celle des garçons, et le retard s'accroît en général à mesure que s'élève le niveau de l'enseignement. La présence des filles à la maison est ressentie comme plus utile, et elles ont aussi tendance à se marier plus jeunes, ce qui explique qu'elles quittent l'école plus facilement.*

Le même auteur nous illustre la situation avec les chiffres à travers les niveaux d'enseignement. Selon lui, dans l'enseignement primaire, le pourcentage des filles était de 42,3 % en 1966-1967, et de 44,9% en 1972-1973. Dans le secondaire, en 1972-1973, on trouvait globalement 65,5% de garçons et 34,5% de filles (respectivement 55,8% et 44,2% dans les cycles d'orientation; 82,8% et 17,2% dans les humanités modernes; 92,2% et 7,8% dans les humanités classiques; 63,4% et 36,4% dans l'enseignement normal; 57,3% et 42,7% dans l'enseignement technique,

professionnel et artisanal). Dans la même année, dans l'enseignement supérieur, on trouvait à l'IPN 16 étudiantes pour 209 étudiants, et à l'UNR 64 étudiantes pour 462 étudiants. Ce n'est qu'à l'École Supérieure de Sciences Infirmières que les étudiantes étaient majoritaires en raison de 29 étudiantes contre 12 étudiants.

Notre regard ne touche pas seulement sur l'accès mais aussi sur ce qu'Erny a appelée la « pathologie scolaire ». Sur ce, nous faisons allusion aux redoublements, aux éliminations et aux abandons. Dans l'enseignement primaire,

*Les chiffres de 1972-1973 révélaient une proportion plus élevée de redoublants chez les filles que chez les garçons de la première à la cinquième, alors qu'en sixième les données s'inversaient. En fin d'études, les garçons étaient en moyenne pour un tiers des redoublants de l'année. (Erny, 2003 :30)*

En s'appuyant sur les statistiques effectuées par Th. Hanf pour 1971-1972, l'auteur montre qu'on constatait qu'une proportion plus faible de filles que de garçons passait d'une classe à l'autre dans les trois dernières années, ce qui laissait supposer un taux d'abandon plus important. En poursuivant son illustration, Erny (2003 : 31) écrit que l'annuaire de 1972-1973 faisait remarquer qu'en moyenne, sur 100 élèves entrés en première année, 11 seulement arrivaient en sixième année sans avoir jamais redoublé. Du côté de l'enseignement secondaire, l'auteur affirme que les taux de redoublements étaient faibles et semblaient diminuer d'années en années. Ainsi, en 1971-72, on comptait globalement 4,8% de doubleurs, et en 1972-73, seulement 3,3% (2,4% pour les garçons et 5% pour les filles), la première année étant la plus touchée. Concernant la déperdition, Erny (2003) reprend les données de Th. Hanf qui indiquait pour 1970-71 un taux de déperdition de 13,2%, touchant surtout les quatre premières années, alors qu'en 1972-73 on ne faisait plus état que d'un taux de 6%.

Également dans la deuxième République, la réforme scolaire de 1979 a eu comme effet la croissance de la scolarisation de base. Pour illustrer cette situation, nous reprenons les données fournies par Guichaoua (1989 : 175) :

*La croissance des taux de scolarisation (54 et 65% pour les enfants de 7 ans, 46 et 59% pour le groupe des 7-13 ans) se traduit par un alignement progressif des taux entre les sexes et les âges sur l'ensemble de la population concernée par le cycle primaire. En 1982, 70% du groupe d'âge des 7-13 ans est scolarisé avec des taux respectifs de 67 et 72% pour les sexes féminin et masculin.*

Avec la mise en place de la réforme de l'enseignement secondaire de 1981, la mixité et l'externat ont permis d'augmenter le nombre d'élèves surtout des filles. À ce sujet, Erny (2003) témoigne qu'en 1987-88, à Kigali, sur 7 672 élèves du secondaire, 64% (80% des filles) étaient externes. Au niveau de l'enseignement supérieur, en 1980-81, 906 étudiants fréquentaient l'université et 219 diplômés en sortaient (129 de premier cycle et 90 de deuxième cycle). En 1988-89 on comptait 2 050 étudiants au pays et 773 à l'étranger et le campus de Nyakinama qui avait été ouvert pouvait accueillir 220 étudiants destinés à la faculté des lettres.

De façon générale, il a été remarqué que l'analphabétisme touche plus les femmes que les hommes au Rwanda. Bouchard (1988) part des statistiques tirées de Terre des Femmes pour nous tracer la situation qui prévalait en 1981.

*Au Rwanda, en 1981, 63% des femmes étaient analphabètes et 38% des hommes seulement. La scolarisation féminine, au premier degré, est quelque peu inférieure à celle des hommes : 63% de femmes et 68% d'hommes. Au second degré, la différence s'accroît : 1% de femmes pour 3% d'hommes. Quand au nombre d'étudiant/e/s par 100 000 habitants, il est de 5 femmes pour 48 hommes. (p.14)*

Dans l'étude menée par le MINEDUC (1997), il a été noté que le taux d'analphabétisme en 1993 était de 36.1% pour les hommes et de 63% pour les femmes soit une moyenne de 49.8%. Pendant presque une période de 10 ans, il n'y a pas eu d'évolution très sensible de ce taux

d'analphabétisme. PRO-FEMMES/TWESE HAMWE (2000 : 3) a retenu deux éléments majeurs comme ayant marqué l'histoire de l'enseignement des filles au Rwanda,

*-la culture rwandaise qui a longtemps retenu la fille à la maison et n'a permis qu'aux seuls garçons d'accéder à la nouvelle école ;*

*-le fait que l'Église catholique, avec son refus de la mixité, a longtemps géré le système scolaire et n'a pas pris en compte l'enseignement des filles, conditionné par la présence et la capacité des religieuses.*

La situation de l'analphabétisme féminin s'est aggravée avec le génocide de 1994 au Rwanda mais cela a poussé le Gouvernement à prendre d'autres engagements pour relever la situation.

### **1.3. 4. L'après-génocide de 1994 : Nouvel engagement politique et défis**

Aussitôt après le génocide, la situation n'était pas du tout bonne car selon l'Enquête socio-démographique de 1996 (République Rwandaise, 1996), le taux d'analphabétisme a été estimé à 47.3% avec des disparités régionales ; il était plus élevé chez les femmes (50.5%) que parmi les hommes (43.6%). Parmi les chefs de ménage, seules 27.5% de femmes pouvaient lire et écrire contre 55.4% d'hommes. Avec ces données, dans son étude, le MINEDUC (1997 :49) concluait ce qui suit : « on peut affirmer que l'analphabétisme est très prononcé au Rwanda, en particulier dans les zones rurales, et qu'il affecte plus les femmes que les hommes. Parmi plusieurs raisons évoquées, on peut y retrouver la réminiscence de mentalités traditionnelles qui privilégient l'éducation des garçons au détriment de celle des filles ». Sur ce, on remarque que la situation de l'éducation des filles au Rwanda a beaucoup de points en commun avec la sous scolarisation des filles de plusieurs autres pays africains et est étroitement liée à l'existence des inégalités de genre, au détriment des filles et femmes (Mujawamariya et Ship, 2005). Il faut préciser ici que le genre est historiquement construit sur la base de postulats ou croyances quant

à la nature et aux caractères des différences entre les hommes et les femmes. C'est par la socialisation qui prépare les femmes et les hommes à remplir des rôles sociaux différents et asymétriques, que se développe cette identité sexuelle sociale que l'on nomme genre (Gaudet et Lapointe, 2004). Au fur du temps, les mesures ont été prises pour améliorer la situation.

Étant convaincu du rôle et de l'importance de la fille/femme dans le développement du pays, le Gouvernement du Rwanda a manifesté la volonté de promouvoir le genre dans les différents secteurs de la vie en général et en éducation en particulier. L'article 9 de la Constitution du Rwanda stipule que l'État rwandais s'engage à se conformer aux principes fondamentaux et à les faire respecter dont celui de l'édification d'un État de droit et du régime démocratique pluraliste, l'égalité de tous les rwandais et l'égalité entre les femmes et les hommes reflétée par l'attribution d'au moins trente pour cent des postes aux femmes dans les instances de prise de décision (Gouvernement du Rwanda, 2003). Pour y arriver, l'aspect du genre a été tenu en considération dans la formulation de la politique de l'éducation.

En matière d'accès à l'éducation, la politique du secteur de l'éducation stipule que l'enseignement de base sera dispensé à tous les Rwandais femmes et hommes, filles et garçons d'ici 2015. L'une des stratégies préconisées est de prendre des mesures appropriées pour la promotion de la performance des femmes et des hommes, des filles et des garçons. Également suivant le plan d'action de l'éducation, il sera question d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux pour améliorer le taux de complétion de l'éducation pour tous en insistant sur les performances des filles (MINEDUC, 2003b). Cependant, le succès des politiques dépend de la façon dont elles sont mises en œuvres et ceci dépend à son tour, à un haut degré, de la bonne compréhension des problèmes et du degré d'entente sur les solutions proposées (World Bank,

2004 : 10). La planification d'une politique est un élément mais sa mise en œuvre en est un autre, parce que des fois on peut rencontrer des difficultés à traduire les intentions dans les faits.

En faisant une analyse de l'accès à l'école primaire, l'étude commanditée par PRO-FEMMES/TWESE HAMWE (2000 : 18) a conclu que les jeunes enfants des deux sexes ont en général, les mêmes chances d'accès à l'école avec une légère différence en faveur de la jeune fille, différence due probablement à leur nombre légèrement plus élevé dans la tranche d'âge scolaire. Quoiqu'il n'existe pas de différence basée sur le genre dans les taux d'inscription à l'école primaire, plusieurs études ont souligné le taux plus élevé de redoublement et d'abandon et le taux plus bas de réussite chez les filles que chez les garçons (Mutamba, 2001). En guise d'illustration, les taux d'abandon et de redoublement sont toujours élevés et sont respectivement de 14.6% et 15.8 % en 2005, le taux net de scolarisation des filles (94.7%) dépasse celui des garçons (92.2%) mais le taux de transition primaire/secondaire dans cette même année est de 61.8% pour les garçons et de 54.8% pour les filles (MINEDUC, 2005). Cette situation laisse signifier qu'il y a un peu d'évolution mais montre que l'équité du genre en éducation n'est pas encore acquise. Parlant de ce problème, Obura (2003) s'exprime:

*The relatively restricted life chances of women are all the more surprising since there is gender parity in primary schools with regard to national access, repetition and retention/drop-out rates. But the problem has been identified more specifically as emanating from higher wastage rates in upper primary and lower performance in examinations from upper primary onwards, which affects girls 'entry into the secondary cycle and university.*

Mais selon Bucyeyeneza (2004), c'est plutôt au niveau des taux d'abandon que la fille est plus distancée au niveau primaire et cette situation émane des sollicitations à caractère domestique surtout dans les milieux paysans aux moyens économiques réduits. Ce qui, pour elle, pose un problème de réussite aux concours éliminatoires et contribue aux échecs répétitifs une fois en âge

plus avancé, pour finalement aboutir à un abandon plus important et une démotivation conséquente pour tout l'environnement social féminin. D'une part, Mujawamariya et Ship (2005) soulignent que la proportion des filles par rapport aux garçons diminue au fur et à mesure qu'on monte dans les niveaux d'enseignement. En guise d'illustration, PRO-FEMMEE/TWESE HAMWE (2000 :13) montre que sur une cohorte de 100 élèves qui sont entrés en 1ère année pendant l'année scolaire 1990-1991, seuls 23,3% en moyenne ont atteint la 6ème année en 1996-1997. Selon la même étude, bien que la déperdition touche les deux sexes, le taux d'abandon des filles est plus élevé, surtout au dernier cycle de l'école primaire (5ème et 6ème année) ; ce qui explique en partie leur faible taux d'inscription au concours national (p.18). D'autre part, la sélection pour le secondaire touche les filles avec plus d'acuité que les garçons, leur nombre diminuant au fur et à mesure qu'on avance dans les années d'études (Mujawamariya et Ship, 2005). Sur ce, PRO-FEMME/TWESE HAMWE (2000 :14) illustre la situation au moyen des statistiques de 1990-1991 où les filles avaient plus de succès au niveau du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement primaire (1ère, 2ème, et 3ème années) avec 2,1% de plus que les garçons alors que la tendance est inversée au 2ème cycle avec plus de 3,1% en faveur des garçons.

Bien que le taux d'inscription soit élevé pour les filles surtout à l'école primaire, « in practice, they attend less, achieve less and drop out much more than boys do, often as a result of pregnancy. Reproductive health education is nominally provided but more can be done in this area » (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2000:12). De surcroît, « pour les filles qui sont chefs de ménage, le temps, l'argent pour aller à l'école ou suivre une formation est une réalité inenvisageable » (Mujawamariya et Ship, 2005 : 31). Selon ces mêmes auteures, « Malgré que le Rwanda ait fait quelques progrès impressionnants dans le domaine de l'éducation, une analyse socio sexuée révèle que l'accès des filles à l'éducation est encore sujet à

d'innombrables barrières de genre, socio-économiques et de disparités régionales: l'équité de genre en matière d'éducation est loin d'être atteinte » (Mujawamariya et Ship, 2005 :37). La distance qui sépare l'école du lieu du domicile de l'enfant constitue un autre facteur dans sa fréquentation scolaire. Sur ce, selon l'étude de la Banque Mondiale, « L'implantation spatiale des écoles est importante parce qu'elle détermine leur accessibilité aux bénéficiaires cibles. » (World Bank, 2004 : 15). Or, « Au niveau primaire, les enfants sont trop jeunes pour faire de grands déplacements; la question de l'accessibilité devient alors fortement pertinente. » (World Bank, 2004 : 15). Cependant, cet obstacle tend à être levé au Rwanda avec les efforts du Gouvernement rwandais de multiplier les infrastructures scolaires et de rendre ainsi accessibles les écoles à tous les enfants. Parmi d'autres barrières, l'on peut noter aussi la culture rwandaise qui continue à minimiser le rôle de la fille dans certains secteurs de la vie. Bien que ces problèmes que connaît le Rwanda puissent être partagés par d'autres pays, il présente aussi sa particularité. À cet égard, Mujawamariya et Ship (2005) mentionnent que le Rwanda fait face à des défis uniques en matière d'équité de genre en éducation suite aux conséquences de la guerre et du génocide de 1994. Les conclusions de PRO-FEMMES/TWESE HAMWE (2000 : 50) imputent les raisons de ces barrières et faiblesses à la fille elle-même, à l'environnement socioculturel qui la confine dans son rôle de future femme et mère et ne reconnaît pas l'égalité des sexes; à ses parents qui favorisent son exploitation par les travaux domestiques, ne lui accordent pas suffisamment de temps pour ses études tout en accordant la priorité du paiement des frais scolaires aux garçons. À ce sujet, Mujawamariya et Ship (2005 :23) concluent que « la parité ne pourra être atteinte sans qu'il y ait une transformation à la fois des barrières de genre et des barrières structurelles qui entravent l'entière et équitable participation des filles en éducation ». Même si le problème d'équité persiste, dans une étude de la Banque Mondiale, l'on

mentionne qu'en dépit des ravages indescriptibles provoqués par le génocide de 1994, le système éducatif rwandais a récupéré remarquablement bien, au moins en termes quantitatifs (World Bank, 2004).

Ce parcours montre que le système éducatif rwandais en matière de politique du genre en éducation se heurte aux problèmes culturels, économiques et sociaux et même politiques. Malgré une évolution au niveau quantitatif, les problèmes d'abandons, de redoublements et surtout de performance scolaire des filles ne sont pas complètement résolus. Ces problèmes nous inspirent dans la formulation des questions de recherche qui vont nous guider tout au long de l'étude.

#### ***1. 4. Questions de recherche et objectifs de l'étude***

##### **Objectifs de l'étude**

L'objectif général de l'étude est d'analyser le rapport entre le discours de la politique de l'éducation au Rwanda au niveau primaire et la réalité quant au genre. Il s'agit de vérifier comment cette politique a été traduite dans les faits surtout dans les aspects de genre au niveau de l'école primaire et d'analyser les contraintes auxquelles elle fait face.

Cette étude consistent donc à :

- analyser le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre ;
- dégager les contraintes de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre ;
- proposer les pistes d'amélioration de la politique.

Les résultats de cette étude pourront aider les décideurs dans la mise en œuvre de la politique spécifique de l'éducation de la fille qui a été approuvée en juin 2008. Pour atteindre ces objectifs et arriver aux résultats escomptés, il faudra trouver des réponses aux questions suivantes :

**Question générale :** Quel est le processus suivi dans la formulation et la mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière du genre dans l'enseignement primaire au Rwanda et à quelles contraintes fait face cette mise en œuvre ?

### **Questions spécifiques**

- 1) Comment la politique de l'éducation est-elle formulée dans sa partie relative au genre ?
- 2) Quelles sont les raisons de l'émergence de la politique de l'éducation dans sa partie relative aux aspects du genre ?
- 3) Quelles sont les stratégies mises en place pour le suivi et la mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre ?
- 4) Comment les acteurs intervenant dans cette politique la perçoivent-ils et comment la mettent-ils en action au niveau macro, méso et micro ?
- 5) Quelles sont les contraintes rencontrées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation quant à l'aspect du genre ?
- 6) Quelle appréciation peut-on donner à la mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre en éducation à l'école primaire au Rwanda ?

Pour réaliser cette étude, il faudrait analyser la part de la politique de l'éducation en matière du genre eu égard à sa formulation et sa mise en œuvre pour une meilleure compréhension des faits. Cela nous amène aux politiques publiques pour nous en servir comme cadre d'analyse de cette étude. Ainsi la section suivante sera consacrée à ces concepts.

## CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET ANALYTIQUE

Pour analyser la politique de l'éducation en matière du genre au Rwanda, nous nous sommes référés aux politiques publiques comme cadre d'analyse. Nous y avons consacré le présent chapitre dans lequel nous tenterons de dégager la définition des politiques publiques et de décrire les étapes ou les processus suivis dans l'élaboration des politiques. Nous nous efforcerons ensuite de montrer comment le modèle d'élaboration des politiques publiques adapté de Lemieux (2002) nous servira de balise dans cette étude. Une section sur la dimension du genre sera aussi développée pour expliquer la position prise en l'exploitant dans l'étude.

### ***2.1. Politique publique***

Différentes définitions ont été données à ce concept. Selon Mény et Thoening (1989), une politique publique est un programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société ou dans un espace géographique. Elle comprend les caractéristiques suivantes: 1) un contenu, c'est-à-dire des ressources mobilisées pour générer des résultats ou des produits; 2) un programme articulant les actes autour de quelques axes spécifiques ; 3) une orientation normative, car les actes satisfont des intérêts et sont porteurs de valeurs ; 4) un facteur de coercition car l'activité publique procède de la nature autoritaire dont est investi l'acteur gouvernemental; et 5) un ressort social dans la mesure où les actes ont pour but d'agir sur des segments spécifiques de la population. Knoepfel et *al.* (2006) définissent une politique publique comme un enchaînement de décisions ou d'activités, intentionnellement cohérentes, prises par différents acteurs, publics et parfois privés, dont les ressources, les tâches institutionnelles et les intérêts varient, en vue de résoudre de manière ciblée un problème défini politiquement comme collectif. Selon ces mêmes

auteurs, cet ensemble de décisions et d'activités donne lieu à des actes formalisés, de nature plus ou moins contraignante, visant à modifier le comportement de groupes sociaux supposés à l'origine du problème collectif à résoudre (groupes cibles), dans l'intérêt de groupes sociaux qui subissent les effets négatifs dudit problème (bénéficiaires finaux). Pour sa part, Lemieux (2002) définit une politique publique comme étant faite d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps. Et selon Gestron (1997: 6), « Public policy is defined as the combination of basic decisions, commitments, and actions made by those who hold or affect government positions of authority ».

À l'issue de ces définitions, nous pouvons retenir qu'une politique publique est un cadre-guide contenant des objectifs, des décisions, des engagements ou des actions visant à rétablir ou à redresser un problème considéré comme étant collectif pour le bien de la société bénéficiaire. Cela est facilité par les acteurs munis de ressources et s'appuyant sur des normes pour opérer à travers les étapes ou les processus en vue de changer les comportements des groupes supposés être la source du problème. Lemieux (2002) reconnaît quatre processus dans l'élaboration des politiques publiques: émergence, formulation, mise en œuvre et évaluation. Cependant, il insiste sur les trois premiers processus et exprime son argument en ces termes :

*Dans une optique gouvernétique, il y a trois processus récurrents, souvent mêlés les uns aux autres dans des activités concrètes, qui contribuent à la régulation des affaires publiques. Ces processus sont ceux de l'émergence, de la formulation et de la mise en œuvre. (Lemieux, 2002 :20)*

Il montre que l'évaluation n'est pas un processus tout à fait comparable avec les trois autres. Pour lui, il peut être absent ou presque d'une politique ou être exercé sur un des autres processus ou encore sur l'ensemble des processus. Dans la présente étude, nous avons mis une emphase sur

les trois premiers processus : émergence, formulation et mise en œuvre mais comme les quatre processus sont en interaction, nous les avons aussi passés tous en revue, non pas pour les exploiter tous dans notre étude mais pour en donner l'information au lecteur. De quoi s'agit-il avec ces processus ?

### **2.1.1. L'émergence d'une politique publique**

Elle constitue le premier processus des politiques publiques et fait suite à l'émergence d'un problème public auquel il veut donner une solution. Selon Lemieux (2002), l'émergence des politiques publiques consiste dans la prise en charge de problèmes publics par le système politique, en vue de les soumettre à des normes qui présideront à la régulation. Il y a alors mise à l'ordre du jour gouvernemental de problèmes qui étaient ou non à l'ordre du jour public. C'est ce que Knoepfel *et al.* (2006) et Mény et Thoening (1989) appellent la mise sur l'agenda politique ou l'inscription sur l'agenda. Le concept d'agenda politique décrit, selon Mény et Thoening (1989), un ensemble de problèmes devenus enjeux de controverses publiques. Ce processus décrit les raisons, les conditions qui poussent l'autorité publique à agir ou à ne pas agir et montre comment se construisent les problèmes sociaux auxquels une politique publique doit répondre. C'est le reflet de la genèse ou de l'origine d'une politique publique.

### **2.1.2. La formulation d'une politique publique**

Celle-ci constitue le deuxième processus de la politique publique et est appelée programmation des politiques publiques par Knoepfel *et al.* (2006). Selon ces auteurs, le processus de programmation d'une politique publique comprend le programme politico-administratif. Celui-ci fixe les bases juridiques pour les objectifs, les instruments d'intervention

et les modalités opérationnelles de l'action publique. En outre cet ensemble contient des décisions sur le processus et l'organisation administratifs de mise en œuvre de la politique publique, c'est-à-dire sur l'arrangement politico-administratif (APA) (Knoepfel et *al.*, 2006 :165). Le processus de formulation se déroule dans le système politique et consiste à formuler des mesures qui pourront être expliquées aux situations à réguler dans l'environnement interne (Lemieux, 2002). Cette phase désigne le travail grâce auquel un enjeu inscrit sur l'agenda gouvernemental, ou un problème, est transformé en alternatives pour l'action, en solutions (Mény et Thoening, 1989). La phase de formulation de la politique suppose tout d'abord une définition du modèle de causalité par les acteurs publics, définition plus ou moins influencée par les acteurs sociaux, puis une formulation du programme politico-administratif, c'est-à-dire le choix des objectifs, instruments et procédures à mettre en œuvre pour résoudre le problème considéré (Knoepfel et *al.*, 2006 :39). La formulation de la politique publique est le développement de solutions aux problèmes publics soulevés et une action conjointe de plusieurs groupes ou institutions gouvernementales comme Dye (1995 : 305) l'exprime en ces termes :

*Policy formulation is the development of policy alternatives for dealing with problems on the public agenda. Policy formulations occur in government bureaucracies; interest group offices; legislative committee rooms; meetings of special commissions; and policy-planning organisations, otherwise known as "think tanks". The details of policy proposals are usually formulated by staff members rather than by their bosses, but staffs are guided by what they know their leaders want.*

En partant de la définition donnée à la politique publique, Knoepfel et *al.* (2006) ont relevé les éléments constitutifs d'une politique publique :

**-Solution à un problème public** : une politique vise à résoudre un problème social reconnu politiquement comme public, et nécessitant le rétablissement de la communication interrompue ou menacée entre plusieurs acteurs sociaux. Cela suppose donc la reconnaissance d'un problème

c'est-à-dire une situation d'insatisfaction sociale dont la résolution est soumise à l'action du secteur public.

**-L'existence de groupes cibles à l'origine d'un problème public** : toute politique publique vise à orienter le comportement de groupes cibles, soit directement, soit en agissant sur l'environnement de ces acteurs. Le « modèle de causalité » qui sous-tend la cohérence de la politique publique conduit à identifier les groupes cibles de la politique c'est-à-dire les groupes sociaux dont on suppose que le comportement est à l'origine du problème public à résoudre.

**-Une cohérence au moins intentionnelle** : une politique publique est mise en place avec une orientation donnée. Elle suppose que les décisions ou activités prises sont liées les unes aux autres.

**-L'existence de plusieurs décisions et activités** : les politiques publiques se caractérisent par un ensemble d'actions, qui dépassent le niveau de la décision unique ou spécifique, tout en restant en deçà d'un « mouvement social général » (Heclou, 1972 : 84).

**-Programme d'interventions** : cet ensemble de décisions et d'actions doit-en outre- contenir des décisions plus ou moins concrètes et individualisées (décisions relatives au programme et à son application).

**-Le rôle clé des acteurs publics** : cet ensemble de décisions et d'actions ne peut être considéré comme une politique publique que dans la mesure où ceux qui les prennent agissent en tant qu'acteurs publics ; autrement dit, il faut qu'il s'agisse d'acteurs appartenant au système politico-administratif, ou bien d'acteurs privés investis de la légitimité de décider ou d'agir sur la base d'une délégation fondée sur une règle juridique.

**-L'existence d'actes formalisés** : une politique publique suppose la production d'actes ou outputs, censés orienter le comportement de groupes ou d'individus supposés à l'origine du problème public à résoudre.

**-Une nature plus ou moins contraignante des décisions et activités** : traditionnellement la plupart des auteurs supposaient un caractère autoritaire des décisions de l'acteur politico-administratif (Mény et Thoening, 1989 :132 ; Knoepfel et *al.* 2006 :31-34).

Bien que des fois les auteurs puissent diverger sur certains aspects des éléments constitutifs d'une politique publique, certaines composantes sont constantes dans toute politique publique. Ces composantes sont:

-Les questions qui apparaissent sur l'agenda public

-Les acteurs qui présentent, interprètent et répondent à ces questions

-Les ressources affectées par ces questions

-Les institutions qui traitent des questions

-Les niveaux de gouvernement qui résolvent des problèmes (Gestron, 1997 : 8).

Ainsi, Gestron reconnaît que les problèmes publics, les acteurs impliqués, les ressources affectées, les institutions qui traitent ces problèmes et les niveaux de gouvernement qui les résolvent sont des éléments clés qu'on peut retrouver dans toute politique publique.

De ce qui précède, nous retenons que la formulation d'une politique publique renferme les problèmes soulevés lors de l'émergence de la politique ainsi que les solutions proposées. La formulation d'une politique publique doit comprendre aussi entre autres éléments : les groupes-

cibles à l'origine du problème et les actes formalisés pour orienter leur comportement, les ressources affectées, une orientation donnée, plusieurs décisions et activités, le programme d'interventions, le rôle clé des acteurs publics à différents niveaux ainsi que les instances impliquées, et le caractère autoritaire des décisions. La formulation est un processus mais la mise en œuvre en est un autre dans le cadre de l'élaboration d'une politique publique. La description de ce processus fait l'objet de la section suivante.

### **2.1.3. La mise en œuvre**

Ce terme qui, dans les milieux anglo-saxons est reconnu sous le vocable de « implementation » est défini par Knoepfel et *al.* (2006) comme l'ensemble des processus qui, après la phase de programmation, visent la réalisation concrète des objectifs d'une politique publique. Quant à Lemieux (2002), la mise en œuvre consiste dans l'application des mesures aux situations qui font problème, de façon à ce qu'elles se conforment aux normes qui ont plus ou moins inspiré les mesures. Mény et Thoening (1989) soulignent que la mise en œuvre désigne une phase d'une politique publique pendant laquelle des actes et des effets sont générés à partir d'un cadre normatif d'intentions, de textes ou de discours. Bref, on peut en déduire que c'est la traduction du contenu de la politique dans les faits sur le champ d'application.

Pour analyser une mise en œuvre d'une politique, Mény et Thoening (1989) suggèrent un cadre analytique axé sur le processus de changement et le système d'action. Ce cadre analytique comprend donc deux facettes de mise en œuvre: une orientation normative incluant le changement social et un système d'action composé le plus souvent de plusieurs acteurs. La première facette nous conduit à la théorie du changement social qui se base sur les

paramètres suivants: les objectifs énoncés ou visés, l'horizon de temps couvert, les assujettis concernés et les metteurs en œuvre mobilisés. Ce cadre analytique s'appuie également sur un système d'action. Ce dernier est battu sur deux postulats: le premier conduit à penser que toute politique publique engendre, presque *ex nihilo*, un processus de mise en œuvre qui lui est spécifique. Le deuxième regarde le processus de mise en œuvre comme le chemin parfois difficile que doit se frayer une décision à travers un appareil administratif qui lui pré-existerait. La tâche de l'analyste des politiques publiques est de confronter la théorie à la pratique, le schéma prescriptif aux faits réels qu'il peut observer. De ceci, il en découle une structure de mise en œuvre et un processus de mise en œuvre (deux termes empruntés à Mayntz, 1980).

**Le processus** désigne la théorie ou la prescription: la manière dont l'autorité publique mandatée ou le décideur perçoit, définit, fixe la mise en œuvre, les dispositions contenues ou inférées par la politique (problèmes à attaquer, critères à atteindre, procédures dont le décideur dote la mise en œuvre pour faire passer le changement).

**La structure** désigne pour sa part la réalité des phénomènes, le visage concret tel qu'il se dégage de la mise en œuvre à l'épreuve du terrain. Un ensemble de relations s'établit entre des acteurs. Les problèmes sont vécus et les critères sont utilisés d'une certaine manière. Bref, la structure est le système d'actions lorsque la mise en œuvre est entrée effectivement sur la scène sociale.

L'analyse consiste à confronter les deux faces de la mise en œuvre, le processus et la structure. Les prévisions ne se passent pas comme les acteurs publics l'espèrent, le croient ou le modèlent. Certains éléments apparaissent comme étant des freins ou des obstacles à la mise en œuvre d'une politique.

### 2.1.3.1. Les causes d'échec d'une mise en œuvre des politiques publiques

Certaines politiques publiques sont mises en œuvre tel qu'elles ont été planifiées mais d'autres font l'objet d'échec dans leur processus. Malgré qu'il y ait une rhétorique bien développée de la participation locale, les politiques gouvernementales globales apparaissent comme étant constamment contraignantes à l'implication communautaire et locale dans la formulation et la mise en œuvre de la politique (Cardini, 2006). En partant d'une étude montrant comment les enseignants appliquent une politique en matière de lecture dans leurs communautés professionnelles, Coburn (2001) révèle que la nature et la structure des liens formels et des alliances informelles parmi les enseignants modèlent le processus avec implications des voies dans lesquelles les messages à partir de l'environnement de la politique influencent la pratique dans la classe. Dans l'analyse des politiques publiques, Duran et *al.* (1996) rapportent qu'il y a des limites considérables qui affectent la marge de liberté des acteurs des systèmes de décision dont les contraintes bureaucratiques, dues au fait que les politiques se déploient dans un univers rendu opaque par les cultures et les routines bureaucratiques, les contraintes cognitives, liées à l'impossibilité de maîtriser l'ensemble du stock d'informations, et les contraintes économiques liées à la globalisation de la production et des échanges. Également, il y a les problèmes de transmission du contenu de politique à partir des niveaux supérieurs en passant par les niveaux intermédiaires vers les niveaux d'exécution à cause du manque des ressources financières, du personnel qualifié ou parce qu'ils sont insuffisamment spécifiques ou ambigus. À ce sujet, Morris et *al.* (2003:72) s'expriment:

*Many 'policies' remain impossible dreams that are incapable of implementation because of an absence of financial resources or qualified personnel or because they are insufficiently specific or because they are ambiguous.*

À travers une étude sur les réformes d'éducation en Hong Kong, Morris et *al.* (2003) ont trouvé que la barrière majeure à la mise en œuvre de ces réformes est la persistance de la culture, combinaison d'inerties et de cynisme. Comme le souligne Muller (2000), les processus à travers lesquels le global est « construit » ne débouchent en aucune manière sur une sorte d'édifice parfaitement cohérent au sein duquel chaque secteur et chaque groupe social devrait trouver une place déterminée à l'avance. À ce sujet, il rappelle que les processus d'articulation entre le global et le « sectoriel » ne sont en aucune façon l'apanage des élites politiques, administratives ou financières, même si leur part est évidemment importante. Dans un autre article, Muller (2005) part de la théorie du changement et souligne les effets de structure qui contraignent les acteurs et la liberté dont bénéficient ces derniers dans les relations qu'ils entretiennent avec d'autres acteurs dans le cadre de la formulation et de la mise en œuvre des politiques. Ceci signifie que le processus de formulation et de mise en œuvre d'une politique est guidé par la structure et la liberté des acteurs dans leur interaction.

Selon Ridde (2004), une politique publique n'est pas inéluctablement mise en œuvre telle qu'elle a été formulée; cela constitue d'ailleurs plus souvent la norme que l'exception. À ce sujet, Ali (2006) note que plusieurs facteurs conventionnels sont considérés comme responsables d'échec d'une politique: la clarté des objectifs de la politique, l'engagement politique de l'autorité, les structures administratives, la centralisation, les ressources et l'influence des bailleurs de fonds. À part ces facteurs, l'auteur met en relief aussi les contraintes cognitives, car « policy provisions intend to bring change in individuals' practices, it is important for policy makers to know how individuals' learn and change their behaviour ». Face à ces défis, Ridde (2004) conseille qu'il faut prendre en compte quatre éléments fondamentaux: le *contenu* des politiques, les *stratégies d'implantation*, le *contexte* dans lequel elles se déroulent et les *acteurs*

affectés ou influents par rapport à cette nouvelle politique. Taylor (1997) quant à lui, soutient qu'il faut tenir compte du contexte économique, social et historique dans la mise en œuvre efficace d'une politique.

De ces lectures faites, il nous semble que la mise en œuvre d'une politique n'est pas toujours faite telle qu'elle a été prévue. Elle est tributaire de plusieurs facteurs comme la nature et la structure des liens entre les acteurs, les contraintes bureaucratiques, cognitives et culturelles, les ressources ainsi que la clarté des objectifs. D'où il faudrait tenir compte du contenu des politiques, du contexte économique, social et historique, des stratégies d'implantation et de tous les acteurs impliqués.

#### **2.1.4. L'évaluation d'une politique publique**

Elle diffère un peu des précédents processus. En décrivant sa particularité par rapport à d'autres processus, Lemieux (2002 :31) l'exprime en ces termes :

*On pourrait dire de l'évaluation que c'est un méta-processus, de caractère normatif, c'est-à-dire un processus à propos des processus pour les évaluer par rapport à des valeurs, la situation qui fait problème étant la politique elle-même, en l'un ou l'autre de ses processus. L'évaluation tente de recenser les effets, les impacts, les résultats et les transformations générés par les politiques publiques sur le terrain.*

Ce processus est donc un processus auquel on peut faire recours pour examiner l'efficacité des autres processus. Il peut donc être utilisé à titre de contrôle des autres processus pour rendre compte de leurs effets sur le lieu d'application. Ce processus est conditionné par la présence des trois premiers.

Le cadre conceptuel de cette étude émane des éléments clés identifiés dans les politiques publiques et sur les politiques du genre en éducation. En effet, nous nous sommes inspirés du

modèle d'analyse des politiques publiques proposé par Lemieux (2002) en retenant les éléments clés contenus dans la définition des politiques publiques et des contraintes à la mise en œuvre des politiques du genre en éducation pour proposer ce modèle :

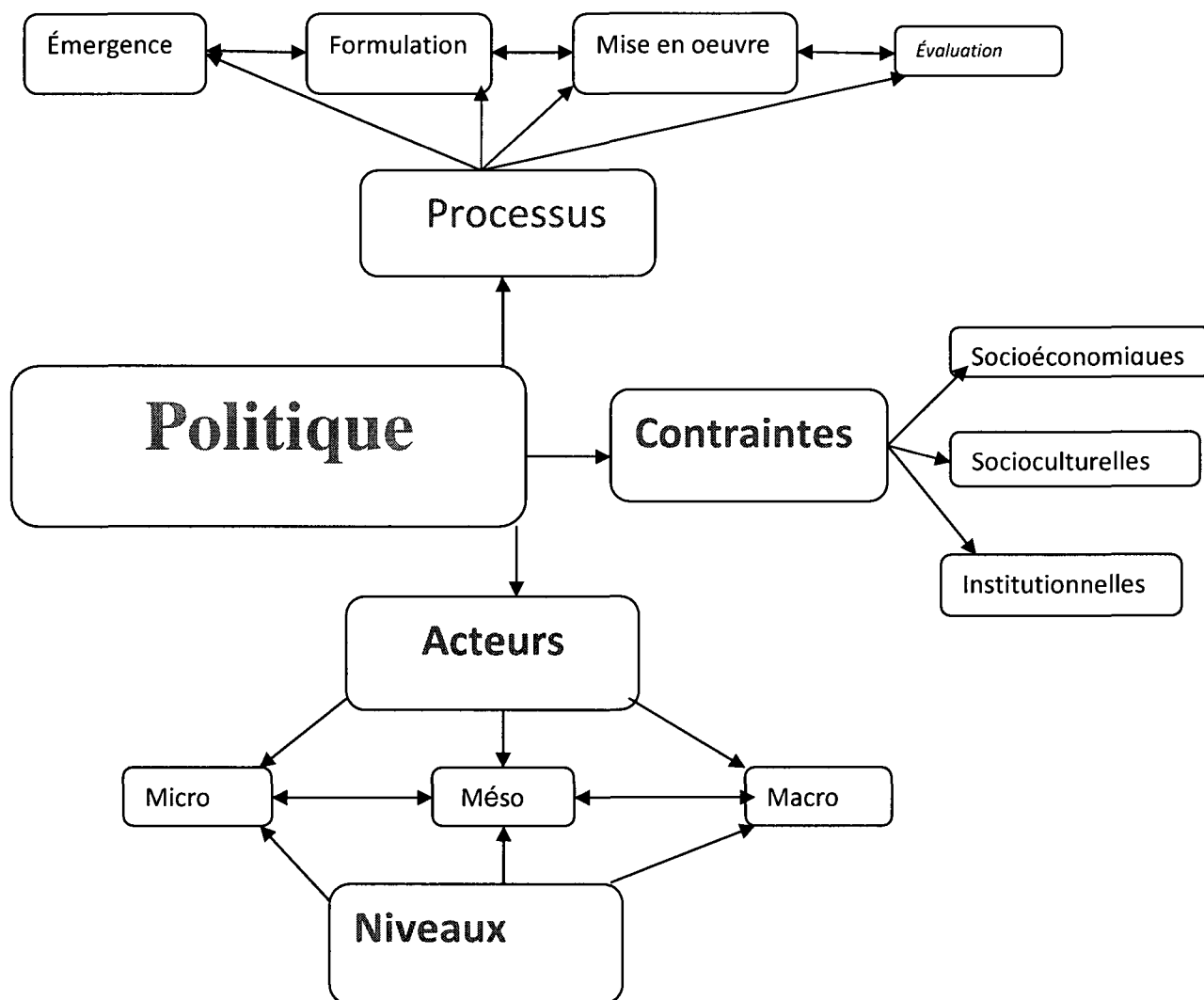


Figure 1: Modèle d'analyse de la politique de l'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda (adapté de Lemieux, 2002).

C'est sur ce modèle que repose l'exploitation de notre étude. Ce modèle touche les aspects du genre et de l'éducation parce que les processus de la politique incorporent et font référence à l'éducation et au genre. De même, les acteurs dont il est question dans le modèle sont

ceux œuvrant en éducation ou dans les domaines ayant un lien avec le genre à travers les différents niveaux. Les contraintes mentionnées embrassent aussi genre et éducation. Il importe de préciser la place de chaque composante dans ce modèle.

Au centre du modèle, il y a la politique : elle est le nœud de l'étude. Rappelons-le, cette étude concerne le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'éducation quant à l'aspect du genre à l'école primaire au Rwanda. Il s'agit d'un processus dans lequel différentes phases sont en interaction constante. En effet, nous avons été amenés à trouver les raisons qui ont motivé ou qui ont été à l'origine de la présente politique ou tout simplement à son émergence. Comme la mise en œuvre émane de la formulation, il a été aussi nécessaire de nous enquêter au niveau du contenu de la politique elle-même ou de sa formulation. Au niveau de la mise en œuvre proprement dite, c'est la structure et le processus qui ont été analysés. Par contre l'évaluation est un processus qui n'a pas été tenu en considération dans l'étude présente; elle a été retenue dans le modèle pour montrer que ces processus peuvent aussi déboucher sur l'évaluation.

Les acteurs constituent une autre dimension importante de notre modèle en intervenant dans le processus des politiques. Ils ont été dégagés suivant les niveaux pour signifier que nous avons analysé leur part selon qu'ils interviennent soit au niveau macro (niveau supérieur de prise de décisions), soit au niveau méso (niveau intermédiaire jouant le relais surtout entre le niveau macro et le niveau micro) ou encore au niveau micro (niveau inférieur où se fait la mise en œuvre proprement dite).

Enfin, la dernière dimension du modèle englobe les contraintes socio-économiques, socioculturelles et institutionnelles qui peuvent entraver la mise en œuvre des politiques de l'éducation en matière du genre. Ces contraintes ont été identifiées et analysées selon le contexte

rwandais. Ce cadre conceptuel axé sur les politiques publiques a été appuyé par le recours à la dimension du genre. Notre position sur ce concept et la façon selon laquelle il sera exploité dans l'étude constituent l'objet de la section suivante.

## ***2.2. L'approche genre et développement***

Cette recherche est axée sur les politiques publiques en l'occurrence la politique d'éducation dans son aspect de genre. C'est la raison pour laquelle l'exploitation de cette recherche fait recours aux notions de politiques publiques mais tout en s'inscrivant dans une perspective de genre. Pour la Banque Mondiale (2003), le mot « genre » renvoie aux rôles et aux comportements sociaux associés aux femmes et aux hommes ainsi qu'aux attentes de la société envers eux. Dans cette étude, nous allons considérer cette notion comme un concept socialement exploité par les membres d'une société donnée non pas pour signifier que les différences sexuelles devraient justifier les inégalités entre femmes et hommes mais pour montrer que ce sont les schèmes culturels qui façonnent les identités sexuelles et créent les rapports de genre, des fois sources des inégalités. Ce sont ces inégalités qui doivent être combattues à tout prix. Dans cette étude, pour souligner que l'égalité entre hommes et femmes en éducation devrait être l'une des finalités du développement, nous allons recourir à l'approche 'genre et développement'.

Locoh et Tichit (1996 :3) décrivent cette approche comme celle qui se veut transversale à l'ensemble des politiques, programmes et projets de développement (mainstreaming), tout en maintenant des interventions ciblées sur les femmes pour pallier les inégalités récurrentes entre les sexes. Selon ces mêmes auteures, cette démarche devrait conduire à introduire la perspective

de genre dans tous les projets menés par les instances nationales et internationales, et à identifier les contraintes des femmes mais aussi leurs ressources, activités et potentiels. À part ce cadre conceptuel et théorique, il faudra aussi définir le cadre méthodologique de cette étude, ce qui sera l'objet du chapitre suivant.

### CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Cette recherche est focalisée sur l'analyse du processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda. L'objectif poursuivi était de décrire le processus d'élaboration et de mise en œuvre de cette politique tout en dégagant les contraintes rencontrées dans ce processus et de proposer les solutions d'une amélioration éventuelle. L'étude s'est déroulée dans deux écoles primaires, l'une située dans un milieu rural et l'autre dans un milieu urbain.

Pour répondre aux questions qui ont guidé cette recherche, il a été procédé à la collecte des données au moyen de l'analyse documentaire, des observations dans les deux écoles mentionnées et des entretiens avec les enseignant-e-s, les directeurs desdites écoles et les autres cadres des institutions du Ministère de l'Éducation impliqués d'une façon ou d'une autre dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques d'éducation. L'entretien avec ces différent-e-s acteurs/actrices visait à recueillir auprès d'eux/elles, la description de leurs expériences vécues dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation ainsi que les contraintes rencontrées. L'observation, quant à elle, a permis au chercheur de se rendre compte de la gestion conjointe de la dimension du genre en classe entre enseignants et élèves. Pour ce qui est de l'analyse documentaire, il s'agissait d'explorer les documents liés à cette politique en vue de saisir son essence. L'auteur a procédé à la description et à l'analyse des faits et a tiré des conclusions y relatives pouvant servir de bases à d'autres études ultérieures sans toutefois se prévaloir de fournir de solutions uniques ou de proposer de modèles incontournables.

### ***3.1. Justification de la tradition de la recherche***

D'une part, tout au long de cette recherche nous nous inscrivons dans une perspective qualitative. La recherche qualitative fait en général référence à toute une panoplie de courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), de manières de faire de la recherche (étude de terrain, recherche naturaliste, ethnographique, phénoménologique, herméneutique, *grounded theory*, etc.) et à une diversité de techniques de collecte et d'analyse des données (entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, etc.) (Anadón, 2006). Mais cette auteure souligne que cette dernière manière de concevoir la recherche qualitative en référence à des techniques particulières est trop restrictive car elle doit davantage être associée à des postures épistémologiques et théoriques privilégiant d'une façon ou d'une autre l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux.

Pour Pires (1997 :51), la recherche qualitative se caractérise en général : a) par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête ; b) par sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables, ou encore d'objets cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé ; c) par sa capacité d'englober des données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte des données ; d) par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte (d'une façon ou d'une autre) du point de vue de l'intérieur ou d'en bas ; e) enfin, par son ouverture au monde empirique, qui s'exprime souvent par une valorisation de l'exploration inductive du

terrain d'observation, et par son ouverture à la découverte de « faits inconvenients » ou de « cas négatifs ». Les caractéristiques de la recherche qualitative font que celle-ci apporte une contribution substantielle à la recherche sur les politiques sociales (Deslauriers et Kérisit, 1997). À part ces mérites associés à sa flexibilité, il y a d'autres caractéristiques liées au processus suivi.

En parlant des caractéristiques de la recherche qualitative, Mucchielli (2004 : 226) révèle que l'expression recherche qualitative désigne toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant aux cinq caractéristiques suivantes : 1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive, 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large, 3) elle inclut une cueillette de données effectuées au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents, 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il ait passage par une opération numérique, et 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration). Ce sont ces avantages et ces mérites de la recherche qualitative dans l'analyse des politiques sociales qui nous ont poussés à recourir à cette méthode. Dans ce contexte, notre présence sur terrain nous a permis de nous rendre compte de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique d'éducation dans les écoles et d'en débattre avec les acteurs au niveau macro, méso et micro. La recherche visait à comprendre le processus suivi dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique d'éducation en matière du genre à l'aide des interlocuteurs clés impliqués dans ce processus. Les techniques de collecte des données utilisées dans cette recherche ont permis au chercheur d'être souple dans sa tâche au lieu d'avoir une vision linéaire et fermée dans le processus.

D'autre part, cette recherche est une étude de cas, qui selon Mucchielli (2004) est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques. De son côté, Hamel (1998 :219) définit l'étude de cas comme une façon de « rapporter un phénomène à son contexte et à l'analyser pour voir comment il s'y manifeste et se développe ». Anadón (2006) la considère comme une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social. En insistant sur l'analyse du phénomène dans son contexte, Karsenti et Demers (2004) soulignent que l'étude de cas est une méthode essentiellement descriptive qui facilite l'étude d'un phénomène dans son contexte naturel soit de façon inductive ou déductive, dépendamment des objectifs de la recherche.

Ce sont les définitions de Pires (1997) et de Mucchielli (2004) qui nous ont guidés dans l'angle de la recherche qualitative vu la souplesse et les avantages décrits par ces auteurs à l'égard de cette méthode. Et du côté de l'étude de cas, nous nous sommes appuyés sur l'aspect de l'étude du phénomène dans son contexte naturel selon Hamel (1998), Karsenti et Demers (2004) et sur cette description en profondeur d'un phénomène et la mise en relation entre l'individuel et le social selon Anadón (2006). Nous avons voulu analyser le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'éducation en empruntant la voie des écoles considérées pour nous comme les milieux clés de la mise en œuvre effective de la politique sous étude. Nous approcher des acteurs dans leur milieu de vie nous a permis de saisir le sens qu'ils donnent à ce processus et la descriptions qu'ils en font. Pour mieux cerner les phénomènes à l'étude, il a été question de recueillir les données dans deux écoles primaires, l'une urbaine et l'autre rurale. Ce choix nous a

été dicté par les résultats d'autres études qui insistent sur la différence des problèmes rencontrés en matière du genre en éducation eu égard au milieu rural et au milieu urbain. Avant de s'y rendre, le chercheur a fait une analyse des documents relatifs à la politique de l'éducation au Rwanda. Ensuite, il a fait une observation dans chacune des deux écoles et a mené des entretiens avec les enseignant(e)s de ces écoles, avec le directeur et avec les autres acteurs au niveau macro et méso. Comment et avec quels moyens les données ont-elles été recueillies?

### ***3.2. Instrumentation et procédure***

Dans la partie qui suit, il sera question des méthodes utilisées pour recueillir les données et les procédures suivies. Il s'agit de l'analyse documentaire, de l'observation et de l'entretien comme outils de collecte de données. Ces outils sont normalement recommandés dans les recherches qualitatives et leur diversité constitue une triangulation méthodologique qui permet aussi d'assurer d'une façon ou d'une autre la validité de cette étude.

#### **3.2.1. L'analyse documentaire**

D'entrée de jeu, pour cerner le problème, une analyse des documents en rapport avec la politique de l'éducation et les programmes ont facilité la tâche. Selon Lessard (1996), l'analyse documentaire, une sorte d'analyse de contenu portant sur des documents relatifs à un site ou à une situation, correspond, du point de vue technique, à une observation d'artefacts écrits. En analysant les documents, on y cherche les informations et on y dégage le sens. Ceci est confirmé par Mucchielli (1998) dans sa définition lorsqu'il dit qu'analyser le contenu d'un document c'est, par des méthodes sûres, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document. En faisant

référence à ses avantages, on la définit comme « une méthode de collecte de données qui délimite, du moins en partie, l'éventualité d'une influence quelconque, qu'exercerait la présence ou l'intervention du chercheur, de l'ensemble des interactions, événements ou comportements à l'étude, en annulant la possibilité de réaction du sujet à l'opération de mesure » (Kelly, dans Gauthier, 1984 :296-297 et repris par Cellard, 1997). S'agissant encore de ses mérites, Cellard (1997) renchérit que le document écrit permet d'opérer certains types de reconstruction et qu'il constitue une source extrêmement précieuse pour tout chercheur en sciences sociales. Les documents qui ont fait l'objet d'analyse dans cette étude sont: La Politique de l'éducation, Stratégie de politique de l'éducation, les statistiques de l'éducation et les curricula de l'école primaire. Le but était d'y vérifier la portée des aspects du genre. Cette analyse a été faite en partant des questions de recherche et des thèmes qui en découlent. Les thèmes retenus pour l'analyse des documents sont :

- Origines ou causes de l'élaboration de la politique de l'éducation en matière du genre ;
- Objectifs et stratégies de la politique de l'éducation en matière du genre ;
- Dimension du genre dans les programmes de l'école primaire ;
- Acteurs dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière du genre ;

Cet outil devrait permettre au chercheur de saisir l'essence de la politique de l'éducation en matière du genre tout en décrivant les circonstances qui ont participé à son élaboration, sa formulation ainsi que les stratégies préconisées pour sa mise en œuvre. C'est un outil privilégié pour renseigner surtout sur les traces de cette politique et sur son contenu. Cependant comme les données recueillies grâce à cet outil concernaient davantage les intentions de la politique, il y

avait une nécessité de recourir à d'autres outils pour saisir la portée d'autres paramètres. Qu'en est-il de l'observation ?

### **3.2.2. L'observation**

L'observation en tant que procédé de recherche qualitative implique l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être réduit à ne connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations (Chapoulie, 1984 : 585 repris par Jaccoud et Mayer, 1997). Comme le dit Lamoureux (1995), selon le degré et la nature des interactions du chercheur avec les personnes observées, la méthode de l'observation peut être participante ou non participante. Dans la présente recherche, on a recouru à l'observation non participante. Cette dernière est une méthode d'observation dans laquelle le chercheur ne s'intègre pas au groupe qu'il observe (Lamoureux, 1995). Selon Fraenkel et Wallen (2006:450), « In a nonparticipating observation study, researchers do not participate in the activity being observed but rather “sit on the sidelines” and watch; they are not directly involved in the situation they are observing ». Elle est appelée aussi 'observation ouverte' par Angers (2005). Pour cet auteur, l'observation est ouverte quand les membres du groupe savent qu'ils sont observés. Cette technique est utilisée pour réaliser une recherche à visée compréhensive afin de découvrir le sens que les personnes observées donnent à leurs actions (Angers, 2005). Pour Jaccoud et Mayer (1997), il s'agit d'une observation non-directive dans la mesure où l'observation de la réalité demeure l'objectif ultime et que, habituellement, le chercheur n'intervient pas dans la situation observée. Et il s'agit d'une analyse qualitative dans la mesure où entrent en jeu des notes pour décrire et comprendre une

situation plutôt que des chiffres pour dénombrer des fréquences de comportements (Angers, 1992 :131 repris par Jaccoud et Mayer, 1997).

Dans les deux classes identifiées, le chercheur a suivi certaines séances de cours de mathématiques, de langues et d'éducation civique. Ce dernier cours a été choisi parce qu'il refléterait plus les aspects du genre. Le choix des autres cours a été motivé par le fait que le chercheur voudrait examiner les comportements des filles et des garçons dans les cours de sciences et dans les cours de langue. Cette occasion a permis au chercheur de vérifier les approches pédagogiques utilisées par l'enseignant pour dispenser les cours et la façon selon laquelle il interagit avec les filles et les garçons. La classe retenue a été celle de cinquième année vue que c'est la classe qui précède celle des examens de fin du primaire (au moment du déroulement de cette recherche) et dans laquelle les élèves (de 12 à 13 ans) commencent à subir des changements physiologiques pouvant avoir un impact sur leurs comportements eu égard à leur identité sexuelle. La classe de 6ème a été exclue parce que nous estimions que les élèves étaient dans la période intensive de préparations au concours national de fin du cycle primaire. Pour avoir une orientation des éléments à rechercher au cours de l'observation, le chercheur a établi une liste d'indicateurs qui ont été utilisés dans l'activité. Il s'agit de :

- Sexe de l'enseignant ;
- Information sur les élèves suivant le paramètre 'sexe' ;
- Comportement des élèves en classes eu égard à leur sexe ;
- La conduite de l'enseignant face à ses élèves ;
- Les exemples utilisés par l'enseignant en classe versus le sexe ;

- La participation des élèves versus leur sexe ;
- Le comportement des élèves versus leur sexe et la nature du cours.

Cette vision des faits dans leur contexte avait certes son importance mais elle s'est avérée non complète pour rendre compte des réalités du processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière du genre. Les avis des acteurs et leurs expériences devaient compléter les faits récoltés. C'est ainsi qu'on a recouru à l'entrevue semi-structurée qui est relatée dans la suite de l'étude.

### **3.2.3. L'entrevue semi-structurée**

L'entrevue de recherche représente un choix approprié quand le problème de recherche amène à recueillir quelques témoignages d'individus ou de groupes en les questionnant finement sur leurs émotions, leurs expériences et leurs conceptions (Angers, 2005). L'entrevue revêt une double importance pour le chercheur. *Primo*, selon Fraenkel et Wallen (2006:455) « Interviewing (i.e., the careful asking of relevant questions) is an important way for a researcher to check the accuracy of-to verify or refute- the impressions he or she has gained through observation ». *Secundo*, «The purpose of interviewing people is to find out what is on their mind-what they think or how they feel about something » (Fraenkel et Wallen, 2006:455). Dans le cas de notre recherche, nous avons recouru à l'entrevue semi-structurée qui est définie par Lamoureux (1995) comme une sorte d'entrevue qui contient des questions ouvertes et possiblement quelques questions fermées. Dans ce type d'entrevue, l'interviewer arrête une liste des sujets à aborder, formule des questions concernant ces derniers et les présente au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos. Selon Angers (2005 : 44), c'est une technique d'investigation directe, à l'aide de

questions dites ouvertes parce qu'elles sont formulées pour inviter les informateurs à élaborer leurs réponses. L'auteur ajoute que cette technique se déroule de façon semi-directive car les thèmes ont été choisis par l'interviewer, mais les informateurs sont libres de prendre le temps qu'ils veulent pour répondre et de le faire de la façon qu'ils le désirent. L'entrevue semi-structurée est aussi appelée entretien non-directif par Poupart (1997). En synthétisant les définitions données par Michelat (1975), Ghiglione et Matalon (1978), Poupart (1997) considère l'entretien non-directif comme une forme d'entretien dans laquelle l'intervieweur, après avoir donné une consigne de départ visant à aiguiller l'interviewé sur le thème de la recherche, laisse à celui-ci le maximum de liberté pour ce qui est de la manière de traiter le thème et tente d'axer ses relances sur les dimensions abordées par l'interlocuteur. Il s'agit selon Pourtois et Desmet (2007) d'une approche fondée sur un processus interactionnel qui privilégie, d'une part, l'expression libre de l'interviewé et, d'autre part, l'écoute active de l'intervieweur. L'entrevue semi-dirigée est un autre terme donné à cette technique par Savoie-Zacj (2003). Selon cet auteur, l'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

L'entrevue semi-structurée est aussi appelée interview non directive (ou compréhensive) centrée par Mucchielli (2004 :129) qui la définit comme une méthode présentielle d'entretien, fondée sur l'empathie de l'interview (individu ou groupe), utilisée pour le recueil d'informations qui dépendent de la subjectivité des acteurs (description, point de vue, analyse, ressenti...). Pour lui, l'attitude « non directive » qui préside à sa mise en œuvre laisse à l'interviewé la liberté de

parcourir comme il l'entend la question ouverte qui lui est posée (le thème donné qui constitue l'axe central de l'entretien). Nous avons choisi cette approche à cause des avantages qu'elle incarne comme Poupart (1997) les mentionne et tente de les expliquer :

-D'abord l'avantage de bien coller à la réalité de l'interviewé. Jouissant d'un maximum de liberté pour s'exprimer sur le ou les thèmes de la recherche, celui-ci est plus susceptible de le faire selon ses propres catégories et selon son propre langage.

-Ensuite, l'entretien non-directif est aussi vu comme une façon d'enrichir le matériel d'analyse et le contenu de la recherche. Cela est vrai dans la mesure où la souplesse de la méthode, qui laisse l'interviewé libre d'aborder les sujets qu'il juge pertinents, favorise l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties au départ par le chercheur.

-Comme troisième avantage, l'entretien non-directif offrirait la possibilité d'explorer plus en profondeur les différentes facettes de l'expérience de l'interviewé.

-Enfin, bien que moins souvent mentionné, un quatrième avantage mérite d'être souligné : l'entretien non-directif favoriserait une meilleure mise en perspective de l'expérience de l'interviewé. Outre qu'il apporte des informations concernant ses caractéristiques comme le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique ou de classe et qu'il donne la possibilité de l'interroger de façon plus ou moins directive sur sa trajectoire sociale de manière à mieux comprendre et situer son discours, l'entretien non-directif se prêterait à une exploration en profondeur du contexte de vie et du milieu d'appartenance de l'interviewé, d'où un matériel permettant de mieux circonscrire son expérience et son point de vue et de les mettre en évidence.

À part ces avantages, ce sont aussi les arguments d'ordre épistémologique, éthico-politique et méthodologique qui nous ont poussés à recourir à l'entretien de type qualitatif. Ces trois types d'arguments sont présentés par Poupart (1997 :174) :

-Le premier est d'ordre épistémologique : l'entretien de type qualitatif serait nécessaire parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales.

-Le deuxième type d'argument est d'ordre éthique et politique : l'entretien de type qualitatif apparaît nécessaire parce qu'il ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux.

-Des arguments méthodologiques : l'entretien de type qualitatif s'imposerait parmi les outils d'information susceptibles d'éclairer les réalités sociales, mais surtout, comme instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs.

Un guide d'entrevue a été rédigé en fonction des informations à rechercher auprès de chaque catégorie d'interviewé (Voir Annexe 4). Chaque entretien a duré de 30 à 60 minutes. Les différents participants qui ont intervenu dans notre étude sont décrits dans la suite du projet.

### ***3.3. Participants***

Cette étude concernait les personnes qui interviennent dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques de l'éducation en passant des décideurs aux exécutants. Pour cette raison, d'abord un agent du Ministère de l'Éducation en charge de l'élaboration de politiques liées au genre a été interviewé. Un entretien a été tenu avec un agent du Ministère du Genre et de la

Promotion de la Famille. Ensuite, un agent du Centre National de Développement des Programmes a été interviewé pour se rendre compte du processus d'élaboration des programmes et des mécanismes en place pour traduire les politiques dans les curricula. Une personne travaillant à l'Inspection Générale de l'Éducation a été aussi retenue dans l'échantillon d'étude. Elle est la personne qui est mandatée pour suivre au jour le jour la qualité de l'éducation dans les districts de son ressort et donner des conseils pour l'améliorer. Un directeur de l'unité au niveau du District de Gasabo a été aussi retenu pour son rôle dans la mise en exécution des politiques d'éducation dans son district. La raison de son choix est que les écoles étudiées se trouvent localisées dans ce district et sont sous sa responsabilité. Deux directeurs d'écoles et six enseignant(e)s en raison de trois pour chaque école pour les metteurs en œuvre des politiques ont été interview (é.)es. Ces 13 participants ont été choisis grâce à l'échantillonnage à choix raisonné suite à leurs fonctions. Avec l'échantillonnage théorique (ou raisonné), de l'avis de Pourtois et Desmet (2007 :120), il s'agit de choisir les sujets en fonction de la pertinence de leurs caractéristiques par rapport aux objectifs de la recherche. Pour ce qui est de notre étude, les sujets choisis, nous les avons jugés aptes à fournir les informations sollicitées. Dans la suite, nous présentons l'information synthétique sur les participants à notre recherche.

**Tableau 1 : Information synthétique sur les participant(e)s à la recherche**

<b>Institution</b>	<b>Poste</b>	<b>Nombre</b>	<b>Sexe</b>	<b>Code</b>
MINEDUC	Professionnel	1	F	PCM1
MIGEPROF	Haut cadre	1	F	PCM2
IGE	Inspecteur	1	M	PCI3
NCDC	Directeur d'unité	1	M	PCN4
District de Gasabo	Directeur d'unité	1	M	PCD5
École primaire urbaine	Directeur	1	M	PDU0
	Enseignant-e-s	3	F ; F ; M	PEU1 ; PEU2 ; PEU3
École primaire rurale	Directeur	1	M	PDR0
	Enseignant-e-s	3	F ; M ; M	PER1 ; PER2 ; PER3
<b>Total</b>		<b>13</b>		

### ***3.4. Analyse et traitement des données***

Après la phase de la collecte des données au moyen des instruments précédemment mentionnés, il s'en est suivi l'analyse et le traitement de ces données. En nous inscrivant dans la tradition de cette recherche, nous avons recouru à une analyse qualitative. Pour comprendre la signification de cette activité, nous avons emprunté la définition à Paillé et Mucchielli (2005 :24) pour qui, « analyser qualitativement un matériau de recherche, c'est observer, percevoir, ressentir, comprendre, nommer, juger, étiqueter, contraster, relier, ordonner, intégrer, vérifier; c'est tout à la fois découvrir et montrer que ceci est avant/après/avec cela, que ceci est plus important/évident/marqué que cela, que ceci est le contexte/l'explication/la conséquence de cela ; c'est replacer un détail dans un ensemble, lier un sentiment à un objet, rapporter un événement à un contexte; c'est rassembler et articuler les éléments d'un portrait éclairant, juger une situation, dégager une interprétation, révéler une structure, construire ou valider une théorisation ».

Avec cette phase, il s'agit donc de faire parler les données, de les interroger. C'est une opération qui consiste à chercher du sens derrière le corpus obtenu et d'en comprendre la portée. Nous sommes convaincus que tout acte, toute parole humaine est doué de sens mais que la compréhension de ce dernier n'est pas l'apanage de tout observateur ou lecteur. Cette recherche du sens s'avère nécessaire dans une analyse qualitative, car selon Paillé et Mucchielli (2005 :25), le sens est au cœur de toute analyse qualitative : on l'y cherche, on l'aperçoit, on le découvre ou on le façonne, on le transforme, l'intériorise, le communique. En insistant sur la quête du sens, Savoie-Zajc (2004) mentionne que l'étape d'analyse des données qualitatives correspond à la période de la recherche où l'on s'interroge sur le sens contenu dans les données. Cette interrogation qui a pour but de trouver la signification du message analysé peut être comparée à

ce qu'Angers (2005 :51) a appelée analyse de contenu. Il s'agit selon cet auteur, d'une technique d'investigation indirecte permettant de tirer des informations de productions qui peuvent prendre une forme écrite, sonore, visuelle ou audiovisuelle. "L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications » (Bardin, 1977 : 31 repris par Pourtois et Desmet, 2007 :199).

Également de l'avis de Deslauriers (1991 :79), l'analyse des données vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de la personne et de la collectivité, à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente. En soulignant l'effort du chercheur pour rendre compréhensibles les données recueillies, Paillé et Mucchielli (2005 :35) révèlent que l'analyse qualitative est un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un ré-arrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur. En analyse de contenu, le chercheur peut coder le contenu manifeste ou le contenu latent. « The manifest content of a communication refers to the obvious, surface content-the words, pictures, images, and so on that are directly accessible to the naked eye or ear. No inferences as to underlying meaning are necessary." (Fraenkel et Wallen, 2006:488). Selon les mêmes auteurs, "The latent content of a document, on the other hand refers to the meaning underlying what is said or shown."(p.489).

En recherche qualitative, on admet souvent que la théorie émerge au fur et à mesure que la recherche avance et qu'on ne devrait pas établir une théorie en avance. Étant convaincus de ces propos, nous estimons cependant que le recours à une théorie précédente ne nuirait en rien la recherche à condition de s'en servir comme un outil guide au lieu de le transformer en maître de parole lors de l'analyse ou d'en être esclave. Ceci rejoint les propos de Deslauriers et Kérisit (1997 :95) selon lesquels « la recherche qualitative évite généralement de prendre comme point

de départ une théorie simplificatrice dont la réalité deviendrait l'esclave : la théorie est vue comme une carte marine, non comme une voie ferrée. Dès lors, nul ne s'étonnera que l'assise de la recherche qualitative n'ait pas toujours le raffinement formel de la recherche hypothético-déductive, bien que les questionnements théoriques puissent être tout aussi fondamentaux. »

Ainsi notre analyse s'est inspirée du cadre théorique précédemment élaboré. Dans ce même ordre d'idées, nous avons conçu une grille d'analyse en tenant compte des éléments du cadre théorique mais tout en étant souple et flexible pour incorporer d'autres éléments complémentaires qui émergeaient au fur de l'avancement de la recherche. Cette grille nous a permis d'analyser le contenu du matériel réuni. Cela a débouché sur un travail d'écriture. Tel que l'énoncent Paillé et Mucchielli (2005 :30), ce travail se situe à trois niveaux, qui correspondent habituellement à trois moments du processus d'analyse, à savoir :

- 1) un travail de transcription, par lequel on passe de la scène observée ou du témoignage livré à leur inscription sous une forme discursive écrite ;
- 2) un travail de transposition, alors que les notes de terrain ou les verbatim sont annotés, catégorisés, commentés ou réécrits, c'est aussi le moment où les mots ou les gestes des acteurs sont soupesés, reconsidérés, re-situés par les mots du chercheur ;
- 3) un travail de reconstitution, normalement constitué par le rapport ou la thèse, et qui prend le plus souvent la forme d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation.

Ceci peut être comparé aux propos de Miles et Huberman (2003 :28-29) selon lesquels l'analyse qualitative se compose de trois flux concourant d'activités : condensation des données, présentation des données, et élaboration/vérification des conclusions.

**La condensation des données** renvoie à l'ensemble de processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données « brutes » figurant dans les transcriptions des notes de terrain. La condensation des données s'opère continuellement, dans toutes les phases d'un projet à orientation qualitative.

**Présentation des données.** C'est le second courant majeur de l'activité analytique. Un « format de présentation » signifie un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action.... La forme la plus fréquente de présentation pour les données qualitatives est traditionnellement le texte narratif.

**Élaboration /vérification des conclusions.** L'élaboration et la vérification forment le troisième courant de l'activité analytique. Dès le début de la collecte des données, l'analyste qualitatif commence à décider du sens des choses, il note les irrégularités, les patterns, les explications, les configurations possibles, les flux de causalité et les propositions.

Les conclusions finales peuvent n'apparaître qu'une fois la collecte des données terminée, en fonction du volume de notes de terrain, des méthodes utilisées pour le codage, le stockage et le recouvrement, du degré de sophistication du chercheur, et des exigences du commanditaire, mais elles ont souvent été pressenties depuis le début, même lorsque le chercheur déclare avoir procédé « inductivement ».

Les conclusions sont également vérifiées au fur et à mesure du travail de l'analyste. Cette vérification peut être aussi brève qu'une « arrière-pensée » fugitive traversant l'esprit de l'analyste lors de la rédaction, accompagnée d'un retour rapide aux notes de terrain, ou bien elle peut être rigoureuse et élaborée, étayée par de longues discussions entre collègues visant à développer un « consensus intersubjectif », ou par un travail approfondi de reproduction d'un

résultat dans un autre ensemble de données. Dans la suite nous présentons la grille d'analyse des données que nous avons utilisée :

**Tableau 2 : Grille d'analyse des données**

Thèmes	Sous-thèmes
Émergence de la politique	-Causes et origines de l'élaboration de la politique d'éducation intégrant le genre
Formulation de la politique	-Objectifs de la politique -Stratégies (prévues) -Rôle des acteurs
Mise en œuvre de la politique	-Stratégies de mise en œuvre (utilisées) -Contraintes de mise en œuvre : -Politiques et institutionnelles -Économiques -Socioculturelles -Acteurs -Perceptions -Actions -Appréciation

### ***3.5. La validité interne***

De l'avis de Mucchielli (2004), la validité interne concerne la correspondance entre une observation et la réalité empirique visée par cette observation. Elle est aussi définie par Fraenkel et Wallen (2006) en ces termes: « Validity refers to the appropriateness, meaningfulness, and usefulness of the inferences researchers make based on the data they collect ». Elle réside dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation: non seulement ce lien doit-il être établi par une méthodologie adéquate, mais encore il doit faire sens (Laperrière, 1997). Pour assurer la validité interne de cette recherche, nous nous sommes référés à Fraenkel et Wallen (2006). Selon ces auteurs, quand une conclusion est appuyée par les données collectées à partir de différents instruments, sa validité est ainsi renforcée. Cette sorte de vérification est souvent appelée triangulation. Tel que nous l'indique Mucchielli (2004 :289), c'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. En s'appuyant sur Cohen et Manion (1980), Pourtois et Desmet (2007 :52) révèlent que la triangulation peut être définie comme l'usage de deux ou de plusieurs méthodes dans la collecte des données lors de l'étude du comportement humain.

En recherche qualitative, il existe différentes sortes de triangulation mais dans notre étude nous nous sommes servis de la triangulation méthodologique et de la triangulation opérationnelle. La première sorte utilise ou bien la même méthode à des occasions différentes ou bien différentes méthodes pour le même objet d'analyse (Pourtois et Desmet, 2007). C'est cette deuxième approche que nous avons utilisée, c'est-à-dire l'usage de plusieurs méthodes pour le

même objet d'analyse. Cette approche consiste à recourir à plusieurs techniques de recueil de données afin d'obtenir des formes d'expression et de discours variés: observations, entretiens, dessins, productions de textes écrits, minimisant les faiblesses et les biais inhérents à chacune d'entre elles (Savoie-Zajc, 1994 repris par Mucchielli, 2004). Elle améliore la qualité des données qui sont collectées et la pertinence des interprétations du chercheur. Pourtois et Desmet (2007 :115) affirment que la triangulation méthodologique valide ses informations par le fait qu'elle approche l'objet d'étude au moyen de méthodes, d'instruments différents. Elle permet d'apporter des informations supplémentaires à la recherche en ce sens que cette démarche peut utiliser des instruments aux visées variées. Pour rappel, c'est dans ce cadre que nous avons recouru à l'analyse documentaire qui a été couplée avec deux autres outils de collecte pour la compléter à savoir: l'observation et l'entrevue. C'est ce rôle dont Lessard (1996) parle lorsqu'il dit qu'il s'agit d'un mode, d'une technique, qui joue souvent un rôle de complémentarité en qualitatif, c'est-à-dire qu'il est utilisé pour « trianguler » des données obtenues à l'aide d'une ou de deux autres techniques.

La deuxième sorte de triangulation à savoir la triangulation opérationnelle a consisté en une triple lecture de la présentation, de l'analyse et de l'interprétation des résultats, par les membres du comité de cette thèse. Leurs avis complémentaires sur le contenu du travail confèrent à ce dernier un caractère exempt d'une subjectivité pouvant être engendrée par les perceptions de l'auteur. Notons que la validité en recherche qualitative est aussi appelée 'crédibilité' par d'autres chercheurs comme Pourtois et Desmet (2007). En l'appelant ainsi, ces auteurs font allusion à la garantie que le chercheur fournit quant à la qualité et à la quantité des observations effectuées ainsi qu'à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation.

De ce qui précède, la validité dans une étude qualitative peut être comprise comme une adéquation entre les données récoltées et l'objectif visé ; la conformité des données recueillies aux résultats escomptés. Une étude qualitative est valide quand les inférences tirées sont exactes et significatives eu égard au matériel analysé. La présente recherche s'est attachée à cette validité en recourant à la triangulation méthodologique qui a combiné analyse documentaire, observation et entrevue semi-structurée ainsi qu'à une triangulation spatiale (école du milieu urbain versus école du milieu rural).

### ***3.7. La validité externe***

En l'opposant à la validité interne qui concerne la correspondance entre une observation et la réalité empirique visée par cette observation, Mucchielli (2004) souligne que la validité externe concerne la possibilité de conserver cette observation pour la comparaison avec d'autres groupes que ceux étudiés. Ce terme de validité externe est aussi appelée transférabilité surtout en recherche qualitative. On recourt à ce terme quand on a besoin de vérifier si les conclusions auxquelles le chercheur aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui étudié (Pourtois et Desmet, 2007). Parmi les stratégies utilisées pour assurer cette transférabilité appelée aussi transmissibilité, Pourtois et Desmet (2007) mentionnent que l'échantillonnage théorique (ou raisonné) est un élément important qui peut garantir une transmissibilité raisonnable même si elle est limitée. Le choix des participants à notre étude tel que nous l'avons mentionné dans le point antérieur, s'est opéré de façon intentionnelle. C'est-à-dire que nous avons essayé de chercher les divers participants considérés comme sources d'informations pertinentes à notre recherche.

Cette recherche qui est une étude de cas a été focalisée sur une école primaire rurale et une école primaire urbaine. Elle nous a permis de nous rendre compte de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre. Le choix de ces écoles nous a permis d'avoir une idée de ce qui prévaut dans la mise en œuvre des politiques de l'éducation surtout en considérant ces deux milieux qui incarnent souvent des réalités différentes. La prise en compte de ces milieux peut être considérée comme une sorte de triangulation spatiale. Cette dernière dispose de son importance comme l'estiment Pourtois et Desmet (2007) dans la mesure où elle analyse les divergences qui peuvent intervenir en fonction des lieux et des circonstances de recueil des informations. Le but n'était pas de généraliser les résultats qui devraient être obtenus mais d'avoir une information relative à la traduction des politiques de l'éducation dans les faits. Les résultats pourront être ainsi appliqués à des écoles ayant des situations similaires à celles étudiées. Car, selon Lapierre (2007), certaines méthodes qualitatives retiennent la logique originale du concept de validité externe, considérant que leurs résultats sont applicables à toute population ou situation substantivement ou formellement analogue à celle qui a été originellement étudiée. Nous inscrivant dans cette logique, nous estimons que les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés sur l'ensemble du système dans tout le pays mais il y a une possibilité de les transférer dans des milieux semblablement analogues à ceux couverts. Ils pourront servir d'exemple dans la compréhension du processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques d'éducation et pourront être considérés comme un puits à partir duquel les autres études pourront se référer sans toutes fois s'y confiner.

### ***3.8. Pertinence de la recherche***

Comme l'indique le titre de la thèse, la recherche est focalisée sur l'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda. Il s'agissait d'analyser la politique relative à cette dimension en vue de comprendre le processus de son élaboration et de sa mise en œuvre. En effet, les problèmes d'inégalités et d'équité en matière du genre surtout dans les pays en développement retiennent l'attention de plusieurs gouvernements et des organismes de droit de l'Homme. Le Rwanda a essayé de répondre aux interpellations de ces organismes en adoptant des politiques et des stratégies pour promouvoir le genre dans tous ses aspects. Cette volonté politique l'a placée parmi les premiers pays au monde disposant du nombre élevé de femmes dans son parlement et au gouvernement. Cependant, des intentions parfois bonnes se heurtent à certains obstacles. Dans ce cadre, la recherche présente s'est attelée à analyser le processus suivi dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation liée au genre tout en dégageant les contraintes que rencontre cette mise en œuvre. C'était dans le souci d'analyser les facteurs, d'en déterminer les causes et de chercher les autres stratégies pouvant contribuer à l'amélioration de la situation actuelle.

L'approche utilisée visait à se rendre compte de l'implication des différents acteurs en partant des décideurs tout en passant par les acteurs du niveau méso pour arriver enfin aux metteurs en œuvre qui peuvent être considérés au premier plan en l'occurrence les enseignants de l'école primaire. Nous les considérons comme les acteurs clés de cette politique. Dans le cadre de la mise en œuvre de la politique de l'éducation, cette recherche a fourni des balises des éléments à tenir en considération pour le suivi de la mise en œuvre d'autres politiques et surtout de la politique d'éducation de la fille approuvée en juin 2008. Du point de vue social, l'étude a

dégagé la part des différents acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'éducation en matière de genre et des contraintes auxquelles ce processus peut se heurter. Elle a témoigné de la nécessité de tenir compte de tous les acteurs clés dans un processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une politique d'éducation en matière de genre.

Du point de vue scientifique, l'approche qualitative, l'emphase sur les écoles, lieu de mise en œuvre effective des politiques d'éducation ainsi que le recours aux politiques pour exploiter l'aspect du genre en éducation confèrent à cette étude empirique son originalité. Elle apporte des contributions complémentaires dans les éléments requis dans un processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une politique. Tout en mettant au clair l'aspect contextuel de l'élaboration de la politique de l'éducation en matière du genre, l'étude dégage les éléments communs à d'autres processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques.

### ***3.9. Éthique de la recherche***

L'aspect éthique a trouvé sa place requise tout au long de cette recherche et surtout lors de la collecte des données. Avant d'entamer la recherche, l'autorisation de faire la recherche dans les écoles du District de Gasabo a été obtenue (Annexe 1) ainsi que l'attestation d'approbation éthique et déontologique (Annexe 2). Pour bien éclairer le consentement des participants, toutes les procédures devant être utilisées dans la collecte des données ont été amplement expliquées avant de commencer notre collecte. Ceux qui ont participé à nos entretiens l'ont fait volontairement et après avoir signé conjointement avec le chercheur une déclaration de consentement préparée à cet effet. Chaque fois le chercheur a tenu à expliquer clairement les objectifs de la recherche et d'assurer aux participants la confidentialité pour les

informations qu'ils devaient livrer (Annexe 3). L'anonymat et la confidentialité des répondants ont été respectés tout au long de la recherche et même lors de l'analyse et de l'interprétation des données telles que convenues dans le formulaire de consentement.

### ***3.10. Limites de la recherche***

Certes, la recherche effectuée a abouti à de bons résultats comme les chapitres suivants le démontreront. Cependant, comme le dit l'adage, il n'y a pas de roses sans épines. Bien que les résultats de cette étude puissent être appliqués à d'autres écoles qui tombent dans le même angle, ils ne seront pas pourtant généralisés à l'ensemble des autres classes dans le pays. Cette limite est liée au fait que la recherche est une étude de cas qui s'est surtout effectuée sur deux écoles primaires. L'étude ne s'est confinée qu'au seul niveau de l'école primaire. Or, à part ce niveau, il y a le niveau préscolaire, aussi appelé maternel, le niveau secondaire et le niveau supérieur. Tous ces niveaux disposent des contextes différents d'où l'on s'attendrait à ce que le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre diffère aussi d'un niveau à l'autre.

La présente recherche s'est servie d'un modèle adapté à partir du modèle de Lemieux (2002). Ce modèle nord-américain, bien qu'il ait été adapté, nous ne sommes pas sans ignorer que les biais exogènes pouvaient influencer l'exploitation de l'étude. Un notre modèle pourrait arriver à d'autres résultats. Les milieux choisis ne seraient pas représentatifs des réalités du Rwanda de temps plus que les moyens financiers et le temps matériel nous ont obligés d'opérer dans la ville de Kigali et dans ses environs. Nous ne pouvons pas aussi ignorer la lunette de l'auteur qui a déjà sa propre interprétation des réalités de son pays et du système d'éducation

dans lequel il a travaillé. Comme l'affirme Deslauriers (1991), une recherche n'est jamais tout à fait complète ; il y a toujours autre chose à étudier, d'autres données qui n'attendent, semble-t-il, que d'être cueillies, attirantes comme la pomme du paradis terrestre. En nous référant à ces propos, nous estimons que d'autres données pourraient être cueillies et analysées pour une même étude et pourraient aboutir à d'autres résultats dépendamment du contexte, des instruments de collecte, et des participants.

## **CHAP. IV ÉVOLUTION ET FORMULATION DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE GENRE AU RWANDA**

De la problématique en passant par le cadre théorique nous sommes arrivés au cadre méthodologique. C'est à l'aide de ce dernier cadre que nous avons pu collecter les données aux fins de notre recherche. Après cette dernière étape, nous présentons et analysons les résultats obtenus. Suivant les questions formulées qui guident notre recherche et les thèmes principaux identifiés, ce chapitre comprend trois grandes sections. La première section traite des statistiques du statut en matière de genre en éducation au Rwanda avant la mise en place de la politique d'éducation de 2003. La deuxième section est axée sur les protocoles, lois, traités, conventions et politiques qui ont participé à l'évolution sur la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda. La troisième section englobe les perspectives des interlocuteurs sur l'évolution et la formulation de la politique d'éducation. Les éléments essentiels de ces sections tracent les origines et les circonstances de l'élaboration de la politique de l'éducation en matière du genre au Rwanda qui constituent son émergence. Ils présentent aussi l'essence de cette politique, ses objectifs et ses buts résumant ainsi sa formulation. L'on pourrait se demander comment se présentait la situation des statistiques scolaires avant la mise en place de la politique de 2003. Dans ce même contexte, examinons dans la suite si filles et garçons accédaient toutes et tous à l'enseignement primaire et si elles/ils y restaient jusqu'à la fin du cycle.

#### ***4.1. Statistiques historiques du statut en matière de genre en éducation au Rwanda : la situation d'avant 2003***

En vue de retracer les origines ou les circonstances qui ont été à la base de l'élaboration de la politique de l'éducation en matière de genre en 2003, nous avons jeté un regard sur l'état des statistiques scolaires de l'enseignement primaire avant la mise en place de cette politique. Comme toutes les statistiques ne sont pas désagrégées selon le sexe, il ne nous a pas été possible de les présenter chaque fois en fonction de sexe sur tous les paramètres que nous voudrions analyser. Cependant, les éléments trouvés nous permettent de relever certains constats utiles dans cette recherche. Notre analyse s'est orientée sur l'aspect quantitatif et sur l'aspect qualitatif. Cela fait ressortir la situation d'accès, celle de la rétention et enfin celle des performances scolaires des filles et des garçons. Comme la rétention suppose que l'élève ait déjà accès à l'école, nous commençons notre parcours par ce dernier paramètre.

##### **4.1.1. Effectifs des élèves au niveau primaire.**

Pour présenter ces données, nous avons recouru aux différentes statistiques du Ministère de l'éducation. Nous avons ainsi privilégié le taux net de scolarisation (TNS) qui est défini comme étant « un rapport entre le nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage » (UNESCO, 2003 :405).

Pour l'uniformité de la présentation des données, nous avons commencé par l'année scolaire 1998/1999 parce que nous n'avons pas pu trouver les statistiques des années précédentes pour

chaque paramètre considéré. Nous nous sommes limités à l'année scolaire 2002/2003, l'année au cours de laquelle la politique que nous analysons a été approuvée.

Seulement pour l'accès et le redoublement nous ajoutons les données de l'année scolaire 1990/1991 que nous avons pu trouver. Ces données nous permettent d'avoir une idée de ce qui prévalait avant l'année 1994 pendant laquelle le génocide a bouleversé tous les secteurs du Rwanda.

**Tableau 3 : Taux net de scolarisation à l'école primaire avant 2003**

Année	1990/1991	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Filles	66,7%	69,7%	71,8%	74,9%	74,9%	92,4%
Garçons	67,1%	70,2%	72,5%	72,9%	74,0%	90,1%

Ce tableau montre qu'au cours de l'année scolaire 1990/1991, le taux net de scolarisation des garçons dépasse légèrement celui des filles. Cette situation a persisté même pendant quelques années après le génocide de 1994 au Rwanda. Ce n'est qu'à partir de l'année 2000 que la situation commence à se renverser en faveur des filles jusqu'en 2003. Bien que ces petites différences soient notées, il ne se dégage pas une disparité au niveau du genre eu égard à l'accès à l'enseignement primaire pendant cette période. Seulement, l'on ne peut pas s'empêcher de dire que ce taux n'avait pas encore atteint 100%. Même si progrès il y a, nous ne pouvons pas arrêter notre analyse à ce niveau, si nous savons qu'il ne suffit pas seulement d'accéder à l'école mais aussi d'y rester jusqu'à la fin du cycle et d'y acquérir une formation de qualité. L'action

éducative comporte un aspect quantitatif et un aspect qualitatif. De là, nous passons à ce dernier aspect où nous analysons le taux de redoublement, le taux d'abandon et le taux de réussite du niveau primaire au niveau secondaire.

#### **4.1.2. Taux de redoublement des élèves au niveau primaire**

Ce taux fait référence au nombre d'élèves qui répètent ou reprennent les cours d'une année donnée à cause de diverses raisons. Il constitue l'un des indicateurs de qualité du système éducatif.

**Tableau 4: Taux de redoublement à l'école primaire avant 2003**

Année	1990/1991	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Taux	14,5%	38,1%	37,6%	31,8%	17,2%	20,6%

Ces chiffres montrent que les taux de redoublement ont évolué en diminuant depuis 1998/1999 jusqu'en 2001/2002 mais en 2002/2003 le taux a encore remonté. Et même si dans les années précédentes, ce taux diminuait, il était encore relativement élevé en général au Rwanda. Si ce taux a presque triplé au cours de l'année scolaire 1998/1999 par rapport à l'année scolaire 1990/1991, cela serait dû aux conséquences du génocide de 1994. Les enfants sortant du génocide étaient encore plus ou moins fragilisés et leur attention dispersée ne leur permettait pas de mieux suivre les études. Le manque du personnel qualifié, l'insuffisance du matériel scolaire et les conditions d'enseignement-apprentissage non encore améliorées constitueraient d'autres facteurs de ce taux plus ou moins alarmant. Les statistiques trouvées ne sont pas désagrégées

facteurs de ce taux plus ou moins alarmant. Les statistiques trouvées ne sont pas désagrégées selon le sexe ce qui ne nous permet pas de faire une comparaison entre filles et garçons. Cependant, nous illustrons la situation par les données de l'année scolaire 1990/1991 que nous avons pu trouver.

**Tableau 5 : Taux de redoublement (en %)- année scolaire 1990-1991**

Année	F	G	Total
1ère	18,6	20,0	19,3
2ème	14,6	16,4	15,5
3ème	12,8	14,4	13,6
1 <sup>er</sup> cycle	15,3	16,9	16,1
4ème	12,4	13,2	12,8
5ème	13,1	13,9	13,5
6ème	11,6	13,8	12,3
2ème cycle	12,4	13,3	13,8
1 <sup>er</sup> +2ème cycles	13,9	15,1	14,5

Source: Pro-Femmes/Twese Hamwe (2000:15). Recherche sur les raisons de la non scolarisation des filles au Rwanda.

Le tableau montre que le nombre des redoublants était plus élevé chez les garçons que chez les filles dans l'enseignement primaire. En plus de cela, ce chiffre est plus ou moins supérieur au premier cycle et évolue en diminuant vers le deuxième cycle. Cela laisse présager que les garçons restaient à l'école plus longtemps que les filles, ce qui pouvait aussi diminuer les chances de ces dernières d'avoir accès à l'école secondaire en aussi grand nombre que les garçons. Pour illustrer cette situation, nous nous sommes servis des données issues du Rapport de la Commission chargée de l'évaluation des examens nationaux de fin de l'école primaire en 1997.

**Tableau 6 : Effectifs des redoublants et des non redoublants candidats aux examens de fin de l'école primaire 1997**

Redoublants	Non redoublants	Admis redoublants	Admis non redoublants
76,67%	23,33%	81,62%	18,38.

Pour mieux comprendre ce tableau, il faudrait noter que parmi 100 élèves de 6ème année, candidats aux examens de fin de l'école primaire, il y avait 76,67% qui avaient repris l'année et 23,33% qui n'avaient pas repris l'année. Et parmi ces élèves qui étaient en sixième année primaire, 81,62% de ceux qui ont été admis en première année de l'école secondaire étaient des redoublants et 18,38% étaient des non redoublants.

Les résultats de cette évaluation ont aussi montré que les 100 premiers élèves qui avaient repris l'année avaient obtenu une note  $\geq 84\%$  tandis que les 100 premiers non redoublants avaient obtenu une note  $\geq 78,5\%$ . Le même rapport montre que dans l'ensemble parmi les 24 premiers élèves qui ont obtenu une note égale au moins à 90%, il y avait seulement 6 élèves qui n'avaient

pas repris l'année. En tenant compte de la dimension genre, 56.05% des garçons ont été admis à l'école secondaire contre 43,95% des filles qui y ont été admises. Sans pour autant nous porter défenseurs du redoublement, les résultats montrent que les garçons qui redoublaient plus que les filles pouvaient aussi avoir plus de chances d'accéder à l'école secondaire que les filles. Cela étant, nous analysons dans la suite le taux de réussite des élèves à l'école primaire.

#### **4.1.3. Taux de réussite au concours national de l'école primaire**

Il importe de préciser ici que la réussite au concours national de fin de l'école primaire au Rwanda était déterminée en fonction du nombre de places disponibles dans les écoles secondaires publiques et conventionnées. Cela signifie que le nombre pouvait augmenter ou diminuer suivant la capacité d'accueil à l'école secondaire pour les accueillir. La note de passage était aussi déterminée suivant le nombre de places disponibles. Pour présenter les données sur ce paramètre, nous nous sommes servis des données tirées des Statistiques du Conseil National des Examens au Rwanda.

**Tableau 7 : Taux de réussite au concours national avant 2003**

Années	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Candidats	59 686	63 931	79 226	92 669
F	47,40%	47,51%	48,59%	49,14%
G	52,60%	52,49%	51,41%	50,86%
Admis	15 319 (25,66%)	16 612(26,07%)	19 061(24,06%)	24 124(26,03%)
F	40,30%	36,67%	37,31%	38,94%
G	59,70%	63,33%	62,69%	61,06%

Avec ce tableau, on remarque que le nombre de garçons candidats au concours était légèrement supérieur à celui des filles avec une différence d'à peu près 5% et cette différence était arrivée à 1% en 2003. Mais de façon paradoxale, cette différence s'accroît sensiblement en faveur des garçons jusqu'à peu près à 20% pour ce qui est de la réussite de ces mêmes candidats au concours. Les filles donc restent en grand nombre sans accéder à l'enseignement secondaire. Dans l'ensemble, le taux des élèves (toujours en dessous de 30%) qui sont admis dans les écoles secondaires publiques ou libres subsidiées était encore très bas. Une petite portion des élèves entre dans les écoles secondaires privées où la qualité reste à désirer et les frais de scolarité élevés. Ce n'est pas tout comme problème dans ce niveau d'enseignement parce que la lecture de la suite nous en dit plus sur l'abandon.

#### 4.1.4. Taux d'abandon

Avec ce paramètre, nous faisons référence aux élèves qui interrompent et quittent l'école sans terminer leur cursus scolaire sur base de divers facteurs.

Les différentes statistiques du Ministère de l'Éducation que nous avons consultées nous ont permis de trouver les taux d'abandon à l'école primaire au Rwanda que nous présentons ici.

**Tableau 8 : Taux d'abandon à l'école primaire avant 2003**

Année	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003
Taux d'abandon	11,4%	12,6%	14,2%	16,6%	15,2%

Ces données montrent que le taux d'abandon reste encore élevé à l'école primaire au Rwanda. Même si nous n'avons pas pu trouver les statistiques désagrégées selon le sexe, nous ne nous en doutons pas que le nombre serait élevé chez les filles plus que chez les garçons si nous constatons que dans d'autres données, ces filles qui, au début de leur scolarité primaire dépassent les garçons en nombre mais deviennent de plus en plus peu nombreuses à la fin de tout le cycle primaire.

#### 4.1.5. Résumé analytique des statistiques

Du côté de l'accès, les chiffres montrent que les taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire ont connu des progrès tant pour les filles que pour les garçons. Les taux de 92,4% et de 90,1% respectivement pour les filles et les garçons témoignaient des progrès accomplis vers la parité des sexes dans l'enseignement primaire rwandais. Il nous semble que cela pourrait être lié d'une part à l'engagement des autorités rwandaises à promouvoir l'enseignement primaire universel et d'autre part à l'influence des femmes majoritaires qui dirigeaient la plupart des ménages au Rwanda après 1994. Avec leur pouvoir familial, ces femmes devraient pousser leurs enfants surtout les filles à prendre le chemin de l'école. Cependant, les chiffres dégagés laissent noter qu'il y avait encore une proportion de garçons (9.9%) et des filles (7.6%) qui ne fréquentaient pas encore l'école primaire alors qu'elle était supposée le faire. Cette situation peut être due aux faibles capacités financières de certains ménages ne pouvant pas supporter les frais afférents aux études de leurs enfants ou voulant exploiter ces derniers en guise de main d'œuvre. Également, cela peut être dû aux parents analphabètes n'ayant pas compris l'importance de scolariser leurs enfants. Malgré des avancées qui restaient à faire encore sur ce paramètre, c'est surtout au niveau des indicateurs de rétention et de performance qu'une attention particulière devrait être portée.

En effet du côté de la rétention, les taux de redoublement et d'abandon tels qu'ils ressortent de ces chiffres restaient encore élevés. Leur augmentation après 1994 peut être attribuée au système éducatif dévasté par le génocide. L'encadrement des élèves restait à désirer à cause de l'insuffisance du personnel enseignant qualifié, du matériel pédagogique non adéquat et non suffisant et des mauvaises conditions environnementales et psychologiques dans

lesquelles étudiaient les élèves. Pour les taux de redoublement, la diminution qui se remarque à partir de 1999/2000 peut être attribuée à la politique de la promotion automatique mise en place pendant cette période. Malgré que la pratique du redoublement constitue en soi un frein dans le système éducatif en général, le peu de statistiques disponibles montrent que les garçons tendent à redoubler plus que les filles. Cela constitue d'autres sources d'inégalités parce que les garçons parviennent à en profiter pour rester en classe plus longtemps que les filles tout en augmentant leurs chances d'accéder à d'autres niveaux supérieurs d'éducation. S'agissant des abandons, les taux élevés constituaient un coup dur pour le système d'éducation qui ne parvenait pas à maintenir les élèves qui y entraient. Sachant que même tous les enfants en âge scolaire n'étaient pas scolarisés, ces taux venaient alourdir les espoirs de l'enseignement primaire universel. Même si les raisons familiales peuvent être à l'origine de cette situation, il faudrait voir aussi si les enseignants, les pratiques pédagogiques utilisées et les programmes suivis n'en constituent pas un autre facteur. Le manque de statistiques désagrégées selon le sexe sur ce paramètre constituait un autre frein pour le redressement de la situation du fait qu'il serait difficile d'éradiquer un mal sans en connaître les racines ou la gravité.

Même si ces problèmes ne sont pas moindres comme handicaps dans le système éducatif, le pire se trouve au niveau des performances scolaires enregistrées par les élèves lors du concours de fin du cycle primaire. Les statistiques montrent que dans l'ensemble, les candidats au concours étaient en nombre presque égal en 2002-2003 en raison de 49,14% pour les filles et de 50,86% pour les garçons. Le faible taux des élèves admis dans la même année de 26,03% de tous les candidats signifie que très peu d'élèves seulement parvenaient à accéder à l'enseignement secondaire public ou libre subsidié. L'écart qui se creusait dans la réussite au concours de fin de l'école primaire entre filles (38,94%) et garçons (61,06%) constituait un

obstacle à l'accès des filles à d'autres niveaux d'éducation et ipso facto aux opportunités exigeant des qualifications élevées. Certaines des raisons de cette situation peuvent être le changement physiologique et psychologique subi par les filles dans cette tranche d'âge. Il est susceptible d'affecter leur assiduité aux études faute d'un bon encadrement des parents ou des enseignant-e-s. C'est aussi sous l'effet des sollicitations aux travaux ménagers qui ne leur permettent pas de répéter les matières apprises comme les garçons. Ces raisons n'étant pas uniques, une analyse approfondie s'avère nécessaire pour les confirmer ou les infirmer et déterminer d'autres.

D'une part, ces indicateurs témoignent de certains progrès dans l'accès des filles et des garçons à l'école primaire au Rwanda avant 2003. D'autre part, ils dégagent des problèmes persistants non seulement au niveau du taux d'abandon encore élevé mais aussi du taux de redoublement aussi plus élevé chez les garçons que chez les filles. Ces deux éléments constituant une pathologie scolaire, favorisent les garçons à arriver en dernière année de l'école primaire en nombre supérieur par rapport aux filles et prennent le devant sur ces dernières lors des concours nationaux de l'école primaire. Quoique les filles surpassent un peu en nombre les garçons au début du cycle de l'enseignement primaire, elles se présentent en petit nombre par rapport aux garçons et réussissent moins que ces derniers au concours national. C'est surtout avec ce concours que la disparité entre filles et garçons se dessine plus clairement et cela se répercute sur les autres cycles. Face à cette situation, les autorités rwandaises n'ont pas croisé les bras mais au contraire elles ont essayé d'adhérer à différentes conventions et traités et de s'inscrire aux cadres internationaux qui proposent des directives de solution. Et qu'en est-il concrètement de ces appels internationaux ?

## ***4.2. Séquence des protocoles, lois, conventions, traités et politiques à l'origine de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda***

Le Rwanda comme tous les autres pays s'est attelé à ratifier et à respecter les traités, les déclarations et les conventions qui interpellaient les nations à respecter et à intégrer la dimension du genre dans les différents secteurs. Notre attention s'est penchée sur les documents traitant de cette dimension du genre en rapport avec l'éducation. Ces documents convergeaient vers un appel aux pays pour qu'ils s'impliquent à assurer une éducation à tous les enfants sans discrimination de sexe. Pour mettre en œuvre les déclarations internationales auxquelles le Rwanda avait souscrit et respecter les traités ratifiés, des mesures ont été prises au niveau national. Ces mesures comportent des engagements pris par le Rwanda, des orientations, des objectifs et des échéances pour promouvoir le genre en éducation. Dans cette section, de façon plus ou moins chronologique, nous présentons les protocoles, les faits et événements qui ont motivé et contribué à la nécessité d'une mise en place d'une politique d'éducation en matière de genre au Rwanda en 2003. La présentation concerne deux volets: international et national. Nous allons commencer par le cadre international qui semble être un prélude au cadre national.

### **4.2.1. La dimension du genre en éducation : le cadre international**

Essentiellement trois documents ont retenu notre attention sur ce sujet. Il s'agit des documents axés sur La Déclaration Mondiale sur l'éducation Pour Tous, du Cadre d'Action de Dakar et des Objectifs du Développement du Millénaire. D'autres traités, conventions et déclarations semblaient renforcer la mise en œuvre de ces cadres. Que peut-on retenir de ces documents et quelles ont été les réactions du Rwanda ?

Bien que la Déclaration des Nations Unies sur les droits de l'Homme de 1948 insistait sur l'éducation universelle ; bien que l'année 1975 ait été déclarée année internationale de la femme, c'est avec la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien (Thaïlande) du 5 au 9 mars 1990 que différents pays ont commencé à fournir des efforts considérables pour l'éducation de tous les enfants, filles et garçons. L'article 3 de cette déclaration était libéré ainsi : « Universaliser l'accès et promouvoir l'équité ». (UNESCO, 1993:95). L'alinéa 1 de cet article était axé sur l'accès à l'éducation fondamentale pour tous tandis que l'alinéa 3 du même article insistait sur l'accès des filles et des femmes à l'éducation et l'amélioration de la qualité de leur formation. Dans ce document, il importe de retenir l'universalisation de l'accès et la promotion de l'équité en éducation tout en mettant une emphase sur les filles et les femmes et en levant les obstacles à leur participation et les stéréotypes sexuels. Dix ans après cette conférence de Jomtien, les délégations des pays se sont rencontrées à Dakar pour évaluer l'état d'avancement de la mise en œuvre des objectifs qu'ils s'étaient fixés.

Comme le but d'atteindre un enseignement primaire universel n'était pas atteint à l'an 2000 comme prévu lors de la conférence de Jomtien, les participants à la conférence de Dakar ont produit le Cadre d'Action de Dakar. Ce document réitérait et renforçait les objectifs de l'éducation pour tous et de l'égalité des sexes formulés à Jomtien. Par rapport à la conférence de Jomtien de 1990, les objectifs de Dakar en matière d'EPT insistaient sur l'obligation, la gratuité de l'éducation, la rétention et l'égalité des sexes avec comme cible l'année 2015. La cible pour l'élimination des disparités entre les sexes était fixée pour 2005 mais elle semble inatteignable.

Ce n'est pas seulement le Cadre d'Action de Dakar qui renforçait les objectifs de l'EPT mais aussi la Déclaration du Millénaire a précisé ces objectifs. Deux des Objectifs de

Développement du Millénaire (ODM) (UNESCO, 2003) sont liés à l'éducation et reprennent les objectifs de Dakar (UNESCO, 2000) sur l'EPT en lien avec le genre en éducation mais avec une autre formulation.

Dans les ODM (UNESCO, 2003), ces objectifs étaient libérés comme suit :

« -Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous ;

-Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ».

Pour les deux documents, il y a l'universalisation de l'enseignement primaire, la gratuité de l'éducation et l'achèvement du cycle primaire avec une même cible de 2015.

Le Cadre d'Action de Dakar et les ODM indiquent des cibles à atteindre pour l'égalité en éducation en 2015 dans tous les niveaux en éliminant les disparités entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement en 2015 pour le premier et en instaurant l'égalité dans ce domaine en 2015 avec une insistance sur les filles pour le second.

Que ce soit la Déclaration de Jomtien ou le Cadre d'Action de Dakar ainsi que la Déclaration du Millénaire, tous sont des instruments qui ont une autorité politique. Cette dernière avait aussi besoin du poids juridique pour une complémentarité dans la mise en œuvre des objectifs. Cela nous amène aux traités internationaux ratifiés par les pays et témoignant de l'engagement international en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation.

Dans le contexte juridique, le Rwanda a ratifié et adopté des Conventions, des Déclarations et des Traités axés sur la protection des droits de la personne humaine en général, et de la femme en particulier surtout pour tout ce qui est de l'éducation sans aucune discrimination. Sous forme de tableau, nous présentons de façon chronologique ces instruments de l'engagement relatif au genre dans la suite.

**Tableau 9: Protocoles internationaux relatifs au genre ratifiés par le Rwanda**

Année d'adoption	Année de ratification ou d'adhésion par le Rwanda	Protocole
1945	1962	La Charte des Nations Unies et Statut de la Cour Internationale de Justice
1948	1962	La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
1957	2002	La Convention sur la nationalité de la femme mariée,
1962	2002	La Convention sur le Consentement au mariage, l'âge minimum du mariage et l'enregistrement du mariage,
1966	1975	Le Pacte International relatif aux droits civils et politiques
1966	1975	Le Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
1981	1983	La Charte Africaine des droits de l'Homme et des peuples
1979	1981	La Convention sur l'Élimination de toutes les formes de Discrimination à l'égard des Femmes
1989	1990	La Convention relative aux droits de l'Enfant,

Pour trouver ces données, nous avons parcouru les différents numéros du Journal Officiel du Gouvernement rwandais.

De façon générale, ces instruments reviennent sur le droit de tous et de toutes à l'éducation de base, sur la nécessité d'un enseignement primaire gratuit et obligatoire et sur l'élimination de toutes les inégalités entre les sexes dans l'éducation. Il y a ainsi une complémentarité entre ces instruments et les Déclarations politiques mentionnées.

Bref, dans le cadre international, le Rwanda a joint d'autres pays pour mettre en œuvre les engagements politiques pris eu égard au genre en éducation. Les objectifs de l'EPT formulés à Jomtien, renforcés à Dakar et précisés avec les ODM réaffirmaient les droits relatifs à l'éducation pour tous sans aucune discrimination. Ils comportaient des échéances à honorer que les pays cherchaient à respecter mais parfois avec difficultés. C'est ce qui a poussé au renouvellement de certains objectifs. Les Déclarations de portée politique se complétaient avec les traités internationaux de portée juridique pour une meilleure mise en œuvre. Il importe de voir comment le Rwanda s'y est pris concrètement.

#### **4.2.2. La dimension du genre en éducation: les mesures prises par le Rwanda**

Pour répondre aux appels internationaux relatifs à la promotion du genre en éducation, le Rwanda a pris différentes mesures. C'est la création des institutions en charge du genre, des engagements dans différentes orientations politiques du pays et des instruments juridiques. Dans cette section, il s'agira surtout de jeter un regard sur le contenu de certains documents clés qui auraient servi de tremplin à l'élaboration de la politique de l'éducation mise en place en 2003. Parmi ces documents, Le document de Vision 2020 du Rwanda et Le Document sur la Stratégie de réduction de la pauvreté tracent les bases solides de cette politique. Ces documents s'inscrivent dans un cadre de reconstruction du pays qui sortait du génocide de 1994 et constituent un cadre de référence à plusieurs projets qu'a entrepris le pays après ces tragiques

événements. Ce parcours montre que l'importance de la dimension du genre au Rwanda lui a valu une place non négligeable dans les différents documents gouvernementaux sur lesquels l'orientation et le développement de ce pays sont basés. La section nous permettra aussi de montrer différentes circonstances qui ont participé à la naissance de la politique de l'éducation qui tient compte du genre au Rwanda. La structure démographique de la population rwandaise après le génocide de 1994 y a joué un grand rôle. Au niveau de la structure, la section couvrira trois aspects : la part des institutions pour la promotion du genre, le génocide de 1994 au Rwanda comme un élément catalyseur pour repenser l'éducation des filles/femmes et les aspects relatifs au genre présents dans la politique d'éducation de 2003. Ces aspects seront relevés après un parcours des documents préliminaires à cette politique.

#### **4.2.2.1. Renforcement des institutions pour la promotion du genre**

Aussitôt après la Conférence sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en 1990, il a été mis en place au Rwanda un Ministère chargé de la Famille et de la promotion de la femme en 1992. Dans la même année, la nomination d'une femme à la tête du Ministère en charge de l'enseignement primaire et secondaire commença à apporter de l'espoir dans la promotion de l'éducation des filles au Rwanda comme nous lisons cela sur le site de Rwanda Development Gateway,

*Déjà en 1992 une femme, Madame Agathe UWILINGIYIMANA, devient Ministre de l'enseignement primaire et secondaire. Elle prône l'éducation de la fille rwandaise au même titre que les garçons. Elle accélère l'intégration des filles dans de nombreux établissements autrefois réservés exclusivement aux garçons en préconisant le système*

*d'écoles mixtes où filles et garçons fréquentent les mêmes établissements. ([http://www.rwandagateway.org/education/article.php3?id\\_article=33](http://www.rwandagateway.org/education/article.php3?id_article=33) consulté en ligne le 18/07/2009)*

Par ailleurs, le Ministère chargé du genre et de la famille mis en place en 1992 a continuellement vu son appellation et son mandat changés. Sur ce, en 1997, ce Ministère a été fusionné avec celui des affaires sociales pour devenir le Ministère du Genre, de la Famille et des Affaires Sociales. En février 1999, le Ministère a été scindé en deux pour donner naissance à un Ministère chargé spécifiquement des questions du genre et de la promotion de la famille. Comme nous le témoigne le VIème rapport du Rwanda au Comité des Nations Unies pour l'Élimination de la Discrimination à l'égard des femmes « CEDAW », « Le Ministère du Genre et de la promotion de la Femme a pour mission de promouvoir l'égalité des genres et l'intégration de la femme dans le processus de développement national. Il rend ses services aux femmes rwandaises en particulier, et à la société rwandaise en général. » (République Rwandaise, 2001 : 15).

L'un des objectifs lui assigné et qui était centré sur l'intégration du genre dans toutes les politiques et programmes nationaux impliquerait que cela devait se faire aussi en éducation. De même, l'autre concernant l'équité entre femme et homme dans tous les secteurs de la vie sous-entendait que l'éducation serait aussi concernée. Et la pleine participation de la femme au processus de développement ne pouvait pas se faire sans passer par son éducation comme préalable d'où elle était ainsi une nécessité pour atteindre cet objectif.

À part ce ministère du genre et de la promotion de la famille, dans le cadre des institutions publiques mises en place et axées sur la promotion de la femme, on peut citer aussi: les structures organisationnelles des femmes à tous les niveaux suivant les subdivisions administratives du pays et le Conseil National des Femmes chargé de la coordination de ces structures, le Conseil Consultatif National pour la Femme et son secrétariat permanent pour la

coordination des actions de mise en œuvre de la Convention et du Programme d'Action de Beijing et les points focaux « Gender » dans les différentes institutions publiques et privées.

Tous ces éléments constituent des balises à l'élaboration de la politique de l'éducation en matière du genre mais le génocide du Rwanda de 1994 qui a laissé entre autres conséquences la prédominance féminine de la population rwandaise a été un autre facteur très déterminant.

#### **4.2.2.2. Le génocide de 1994 au Rwanda et le changement démographique de la population**

C'est seulement 4 ans après la Déclaration de Jomtien que le Rwanda plongea dans une situation de génocide dont les conséquences furent énormes dans tous les aspects de la vie. Les femmes en furent victimes sans précédents. Comme ce génocide de 1994 emporta plus d'hommes que de femmes, la population d'après génocide au Rwanda fut en majorité féminine. Cela appelait à tenir compte de ce changement et à prendre des mesures y relatives dans toutes les planifications.

Le quatrième rapport du Rwanda au CEDAW, illustre la situation de cette population en citant les résultats de l'enquête socio-démographique (ESD) menée en 1996 où l'on a montré que pour 100 personnes, il y avait 46,3 hommes et 53,7 femmes, que le taux de la population féminine active était de 53,3 % et que le taux de femmes chefs de ménage était de 34%. Cette enquête distinguait également une prépondérance des femmes dans le secteur primaire (52,2% des femmes contre 38,8% des hommes), lequel secteur domine l'économie rwandaise (République du Rwanda, 2001 : 9). Selon la même enquête, comme nous le relevons dans l'Étude du Secteur de l'Éducation, « En 1996, 72,7% de femmes-chefs de famille étaient analphabètes contre 44,6% d'hommes-chefs de famille. La prise en charge des orphelins, les responsabilités de la 'famille

africaine' et de chef de ménage pèsent lourdement sur un grand nombre d'entre elles.» (MINEDUC, 1998 :7).

Également l'étude menée par Le Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale (2006 :74) décrit cette prédominance féminine dans la population comme suit

*La structure démographique du Rwanda, héritage du génocide, comprend une proportion particulièrement élevée de veuves et d'orphelins. Cette réalité démographique constitue une préoccupation centrale du gouvernement rwandais et a donné lieu à une politique fortement axée sur la promotion de la parité de genre.*

Cette situation d'une population en majorité féminine et analphabète dictait les nouvelles autorités rwandaises à reconstruire le pays en passant d'abord par l'éducation,

*Ébranlés matériellement et moralement, le pays et sa population, estimée à 7.651.792 habitants en juin 1997, s'engagent dans une voie de reconstruction et de développement. Pour une population constituée de 47.3% analphabètes, avec 53.7% de femmes, 60% de moins de vingt ans et 90% de ruraux, l'éducation est une priorité déterminante (MINEDUC, 1998b :11)*

Les conséquences de ce même génocide ont poussé le gouvernement rwandais à redéfinir son système d'éducation pour répondre aux besoins du moment. Ainsi, dans l'étude faite par Le Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale (2006), il est précisé que la priorité a été mise sur la reconstruction des écoles, la réhabilitation des infrastructures scolaires et la promotion de l'accès universel au cycle primaire.

Dans la même lancée, dans le document issu de la conférence sur 'La Politique et la Planification de l'Éducation au Rwanda ' tenue du 24 au 27 avril 1995 à Kigali, on faisait le constat suivant : « La situation des femmes en particulier est préoccupante. La proportion des femmes dans la population actuelle du Rwanda est estimée à environ 70%. Un grand nombre de femmes et de jeunes filles rescapées vivent des situations particulières :

-une grande partie de la population féminine est constituée de femmes veuves et chefs de famille ;

-beaucoup de jeunes filles ont une grossesse non désirée suite au viol et se préparent à devenir mères célibataires ;

-un nombre assez important ont dans les mêmes conditions contracté des maladies sexuellement transmissibles dont le SIDA » (République Rwandaise, 1995 :17). Cette conférence revenait donc sur la prédominance féminine dans la population rwandaise et les problèmes que vivait cette catégorie de la population : veuvage, grossesse non désirée suite au viol et l'exposition aux maladies sexuellement transmissibles. Pour améliorer cette situation un programme d'actions spécifiques pour l'éducation des filles et des femmes a été suggéré dans cette même conférence. Ce programme avait comme objectif général : « Assurer le bien-être des femmes et filles en répondant à leurs besoins d'éducation » (République Rwandaise, 1995 :32). Et pour atteindre cet objectif, d'autres objectifs spécifiques ont été formulés :

« -Assurer que les filles victimes du génocide et des massacres puissent continuer leur éducation ;

-Offrir des possibilités d'éducation non-formelle aux femmes ;

-Augmenter le taux de scolarisation des filles. (République Rwandaise, 1995 : 32). Faisant référence aux acteurs de cette éducation, le rapport de cette même conférence souligne, « Assurer l'éducation des filles et des femmes est une responsabilité primordiale du Gouvernement. » (MINEDUC, 1995 :33)

La réalisation de ces objectifs faisait aussi appel à l'enseignement primaire devant être assuré à toutes et à tous. Cela constituait non seulement un droit pour les filles et les garçons mais aussi

c''était une façon de préparer le développement qui tient compte de toutes les forces vives de la nation.

#### **4.2.2.3. L'éducation de base pour tous: un droit et une condition pour le développement**

Le souci d'assurer l'enseignement primaire de base comme un droit à tous et à toutes a marqué les autorités du Rwanda dans le processus de reconstruction du système éducatif. Il était aussi question de prendre cette éducation pour tous et pour toutes comme une voie conduisant au développement du pays vu la supériorité numérique féminine au sein de la population rwandaise. Dans le cadre de l'évolution des engagements du Rwanda en matière d'éducation, les documents suivants donnent certains éclaircissements:

##### **'Étude du Secteur de l'Éducation au Rwanda', 1998**

Dans ce document, il est question de faire un diagnostic du système éducatif afin de déterminer les pistes de redressement. Il avait été constaté une forte demande d'éducation qui exigeait des mesures adéquates pour y répondre. Dans les objectifs de la politique d'éducation formulés à cette époque, on avait fixé des cibles à atteindre. Dans ce cadre, il a été énoncé « En raison de la forte pression de la demande d'éducation et de la place qu'occupe l'enseignement primaire pour le développement économique et social du pays, il faudra continuer à consentir de grands efforts en vue d'atteindre les objectifs de la politique éducative, à savoir un taux de scolarisation net de 80% en l'an 2000 et la généralisation de l'enseignement primaire en l'an 2005 » (MINEDUC, 1998a :109). Également, à titre d'illustration, dans ce document, on affirme

que l'enseignement primaire efficace à un plus grand nombre est un élément névralgique de la généralisation de l'éducation de base,

*Dans la perspective de la généralisation de l'éducation de base, l'enseignement primaire conserve toujours sa place centrale. Pour élever le niveau d'éducation générale, un enseignement primaire efficace rendu accessible au plus grand nombre demeure le moyen le plus sûr et le plus rentable à long terme. C'est pourquoi, l'accueil du plus grand nombre possible d'enfants d'âge scolaire à l'école et la réussite des apprentissages de base demeurent une perspective majeure. (MINEDUC, 1998a :128).*

Il ressort de ce document le but de rehausser le taux de scolarisation net à 80% en l'an 2000 et celui d'atteindre l'enseignement primaire universel en l'an 2005. Cette généralisation confirme la volonté du Gouvernement Rwandais de ne laisser derrière aucun enfant, fille ou garçon, sans avoir accès à l'école et l'importance de l'enseignement primaire.

### **Plan d'action pour l'éducation au Rwanda (1998-2000). Redressement et développement, 1998**

Le présent document dégage les priorités, objectifs et actions à entreprendre afin d'entamer le redressement du secteur de l'éducation et d'asseoir les bases de son développement à long terme. En focalisant notre attention sur la promotion du genre en éducation, nous avons pu déceler certains éléments qui étaient tenus en considération dans ce document. Comme exemple, au niveau de la généralisation de l'enseignement primaire, le document précise que ce niveau d'éducation répond au droit fondamental de tout citoyen. Il indique aussi que le Rwanda s'était fixé comme objectif d'assurer la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2005. Dans ce même document, on insiste sur l'enseignement primaire comme un droit à chaque citoyen et citoyenne et aussi sur les cibles à atteindre dans le cadre de l'enseignement primaire universel,

*La promotion de l'enseignement primaire sur les plans quantitatif et qualitatif vient en tête des priorités, comme réponse au droit imprescriptible de tout citoyen à une éducation de base ». (MINEDUC, 1998b : 19)*

On revient aussi sur les mêmes cibles à atteindre dans le cadre de l'enseignement primaire universel. Ce sont les mêmes que ceux présentés dans le document précédent. Parmi les actions préconisées pour atteindre cette cible, il était prévu de favoriser l'accès à l'éducation aux catégories défavorisées et aux filles. Force est de constater cependant que cet objectif du taux net de scolarisation de 80% n'avait pas été atteint en 2000 parce que ce taux ne dépassait pas 72% pendant cette année.

Dans l'ensemble, le parcours des éléments liés à la promotion du genre en éducation dans ce document, nous laisse constater qu'on visait l'élimination de toute discrimination dans la formation et que deux axes guidaient les décideurs : l'accroissement de l'accès et la qualité des enseignements et des apprentissages. Le tout devrait déboucher sur la généralisation de l'enseignement primaire où la scolarisation primaire universelle en 2005 était fixée comme cible à atteindre en passant par l'objectif intermédiaire d'atteindre le taux net de scolarisation de 80% en 2000. De façon spécifique, on devrait étendre l'accès à l'enseignement primaire tout en favorisant l'accès à l'éducation aux catégories défavorisées et aux filles. Donc on peut retenir ici le souci d'atteindre la généralisation de l'enseignement primaire et la scolarisation primaire universelle.

### **Le processus d'intégration du genre dans la nouvelle constitution du Rwanda, 2001**

Même dans le processus de l'élaboration de la Constitution du Rwanda qui a été promulguée en 2003, la dimension du genre a été tenue en considération par les participants au séminaire sur *"Le processus d'intégration du genre dans la nouvelle constitution du Rwanda"* qui s'est tenu à Kigali, au siège de l'Assemblée nationale de transition du 20 au 22 juin 2001. Dans le document de synthèse de ce séminaire, les différentes recommandations d'orientation générale ont été

dégagées et nous retenons celles qui suivent et qui, à notre avis auraient eu un écho dans la Constitution et même disposent des traces dans la politique d'éducation :

« Elle (la constitution) devrait par conséquent garantir l'égalité entre les sexes et le principe d'équité dans tous les secteurs de la vie nationale. Pour ce faire, le principe d'égalité et le principe de non-discrimination basée sur les sexes devraient être clairement affirmés dans cette Charte fondamentale qui devra adopter un langage les concrétisant. »

« Des mesures d'action positive devraient être mises en œuvre pour promouvoir la participation égale des hommes et des femmes à tous les niveaux de la société. »

« Enfin, la constitution devrait inclure des dispositions précises pour une mise en œuvre et un respect efficaces de ces principes. Elle devrait prévoir la mise en place d'un certain nombre de mécanismes qui assurent la promotion du genre. » (FFRP, 2001). Ce séminaire avait été organisé par le Forum des Femmes Rwandaises parlementaires. Ceci signifie que les femmes qui ont pu se positionner dans divers postes cherchent à faire le plaidoyer pour la promotion du genre dans les différents secteurs de la vie. Ainsi le rapport de ce séminaire revient sur la nécessité de l'égalité, de l'équité et de la non-discrimination basée sur le sexe tout en prévoyant des mesures d'action et des dispositions pour la participation égale des hommes et des femmes à tous les secteurs de la vie. Comme les articles relevés dans la Constitution du Rwanda (2003) le montrent, les recommandations formulées dans ce séminaire ont été tenues en considération.

### **Les instruments juridiques**

La Constitution du Rwanda de 2003 souligne aussi et place son importance sur la promotion du genre. Dans le chapitre II, article 9, alinéa 4 de cette Constitution, il est stipulé, « L'État rwandais s'engage à se conformer aux principes fondamentaux suivants et à les faire respecter : L'édification d'un état de droit et du régime démocratique pluraliste, l'égalité de tous

les rwandais et l'égalité entre les femmes et les hommes reflétée par l'attribution d'au moins trente pour cent des postes aux femmes dans les instances de prise de décision » (République du Rwanda 2003 :4). Également, l'article 40 de la même Constitution stipule, « Toute personne a droit à l'éducation...L'enseignement primaire est obligatoire. Il est gratuit dans les établissements publics ». (République du Rwanda, 2003 :9).

Nous retenons ici deux éléments importants : l'enseignement primaire rendu obligatoire et gratuit. L'insertion de ces éléments dans la Constitution permet de témoigner encore une fois l'engagement du gouvernement rwandais à assurer l'éducation à toute personne.

Le fait de rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit a aussi renforcé le taux d'inscription des élèves. Cela était prévu par La loi n° 29/2003 du 30/8/2003 portant organisation et fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire dans son article 2 où il est libéré comme suit : « L'enseignement primaire est gratuit et obligatoire dans les écoles publiques et dans les écoles conventionnées. La gratuité de l'enseignement concerne l'instruction que l'enseignant donne à l'élève, ainsi que le matériel didactique et les livres de base dont l'élève et l'enseignant ont besoin. »

Comme nous l'avons mentionné au début de cette section, à part cette évolution des faits et ces documents énumérés, il y a d'autres documents importants qui ont inspiré l'élaboration de la politique de l'éducation. Il s'agit de : Le Document de la Vision 2020 au Rwanda (MINECOFIN, 2000) et Le Document de Stratégies de Réduction de la Pauvreté (MINECOFIN, 2002). Ces deux documents mettent de l'avant l'égalité et l'équité du genre en éducation avec des cibles à atteindre à différents niveaux.

## **Vision 2020 du Rwanda**

La formulation de la politique d'éducation a été aussi guidée par les objectifs formulés dans La Vision 2020 du Rwanda (2000).

Pour illustration, il était stipulé dans ce document, « Pour atteindre l'égalité et l'équité hommes/femmes, le Rwanda mettra continuellement à jour et adoptera ses lois sur le droit des femmes. Il soutiendra l'éducation scolaire pour tous, supprimera toutes les formes de discrimination, luttera contre la pauvreté et pratique de discrimination positive en faveur des femmes. Le genre sera intégré en tant que question transversale dans toutes les politiques et les stratégies de développement » (MINECOFIN, 2000 :19). Dans ce même document, il est énoncé que « Le Rwanda s'engage à atteindre l'éducation universelle pour tous, qui est un des Objectifs de Développement du Millénaire les plus importants. Cela dit, il existe un besoin évident d'instruire et former la population à tous les niveaux: primaire, secondaire et tertiaire, avec une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement. » (MINECOFIN, 2000 :12). Nous constatons qu'en matière du genre, le Document de Vision 2020 au Rwanda est axé sur le soutien à l'éducation universelle pour tous, la suppression de toutes les formes de discrimination, la pratique de discrimination positive en faveur des femmes et l'intégration du genre comme élément transversal dans toutes les politiques.

## **Le Document de Stratégies de Réduction de la Pauvreté, 2002**

Dans ce document, il était prévu qu'une attention particulière serait tenue à l'égard de l'équité à l'école primaire pour faire face au problème de disparités dans la complétion des études,

*In addition to quality and relevance, another important issue to consider is the question of equity. There is no disparity between the enrolment of boys and girls but there have been substantial disparities in achievement.” (MINECOFIN, 2002: 47).*

Pour y arriver, les actions proposées comprenaient l'évaluation du curriculum pour la réduction des abandons et des redoublements, le suivi de complétion des études et l'accroissement des inscriptions en s'attaquant aux contraintes spécifiques des communautés particulières.

À travers le même document, on souligne les retards accusés par les filles dans leur scolarisation et les facteurs y afférents à éliminer tout en tenant une attention spécifique à l'éducation des filles. C'est notamment le harcèlement sexuel et les attentes sociales des filles. Parmi les actions préconisées pour éliminer ces problèmes, on peut citer la formation des enseignants sur les questions du genre, les sensibilisations de la communauté sur l'importance de la scolarisation des filles, l'augmentation des enseignantes pour servir de modèles, l'amélioration de l'environnement d'apprentissage. Il importe de préciser que le document ne montre pas comment ces actions devraient être mises en exécution de façon concrète.

En gros, ces actions visaient les enseignant-e-s, la communauté, les conditions d'apprentissage et ces derniers constituent les éléments de base pouvant faciliter la promotion du genre en éducation. Ce sont des actions prévues à cet effet et nous aurons à vérifier si la politique d'éducation s'en est servie dans sa formulation ou si elles ont été laissées dans les oubliettes.

### **Éducation Pour Tous. Plan d'Action, 2003**

Dans le Plan d'Action de l'ETP du Rwanda finalisé en 2003, le cinquième pilier sur lequel le système d'éducation était basé est le suivant : « On considérera le genre, spécialement dans la réalisation de l'apprentissage des filles et l'accès à l'enseignement pour les femmes, surtout dans les régions rurales. » (MINEDUC, 2003c). Ce Plan d'Action revient sur les objectifs de l'éducation pour tous poursuivis par le Rwanda qui sont au nombre de sept parce que le Rwanda avait ajouté le septième objectif en rapport avec la prévention et la limitation de la propagation

du VIH/SIDA à l'intérieur et en dehors du milieu scolaire. Parmi ces sept objectifs, deux d'entre eux sont liés à la promotion du genre en éducation. Il s'agit du deuxième et du cinquième objectifs.

Pour rappel, le deuxième objectif visait l'accès à l'enseignement primaire, obligatoire, gratuit et de bonne qualité pour tous les enfants, les filles en particulier, les enfants vivant dans des circonstances difficiles et ceux des minorités ethniques au plus tard en 2015.

Le cinquième objectif visait à éliminer les disparités du genre dans l'éducation primaire et secondaire au plus tard en 2005, à réaliser l'égalité du genre au plus tard en 2015 et à assurer aux filles un accès égal et complet pour la réalisation de l'enseignement de base de bonne qualité. (MINEDUC, 2003c)

Pour ce dernier objectif, le Plan prévoyait différentes stratégies pour éliminer les disparités du genre dans l'éducation.

Notre constat avec ce document est que les objectifs axés sur le genre en éducation visent l'accès à l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et de bonne qualité pour tous les enfants en 2015. Ils visent aussi l'élimination des disparités du genre en éducation primaire et secondaire en 2005 ainsi que l'égalité du genre en 2005 avec une attention particulière sur les filles. Les stratégies mentionnées pour éliminer ces disparités peuvent se résumer ainsi : augmentation d'écoles, des taux d'admission des filles, plaidoyer pour l'éducation de ces dernières, sensibilité au genre dans l'apprentissage, dans la formation des enseignants et directeurs, dans les matériaux d'enseignement-apprentissage. Ceci touche donc les infrastructures, les plaidoyers, la formation des enseignants sur le genre et le matériel et l'amélioration des taux pour les filles.

Il ne nous apparaît pas clair comment ces stratégies devraient être mises en œuvre concrètement ce qui pousse à penser qu'il s'agissait d'un souci de conformisme aux appels internationaux sans pour autant partir du contexte réel du Rwanda.

### **La Politique Nationale du genre, 2004**

Cette politique dont le processus d'élaboration a commencé en 2001, a été approuvée officiellement en 2004. Ses versions préliminaires ont inspiré d'autres politiques qui devraient incorporer la dimension du genre. 'La politique nationale du genre' présente les objectifs spécifiques liés au volet d'éducation et formation professionnelle. Il s'agit de :

« -S'assurer que les garçons et les filles ont les mêmes chances d'accéder à l'éducation d'une manière qui garantit leurs performances et des résultats satisfaisants dans tous les domaines d'éducation.

-Encourager l'inscription des filles dans les domaines des sciences et technologies.

-Améliorer le taux d'alphabétisation des femmes et des hommes, en mettant un accent particulier sur les femmes » (MIGEPROF, 2004 :14).

La Politique de l'éducation dans ses aspects sur le genre, s'inscrit dans le cadre de mettre en exécution ces objectifs parce que la Politique Nationale du Genre est prise comme un cadre d'orientation pour tout ce qui concerne le genre dans différents secteurs du pays. Avant l'élaboration de cette politique, le document montre que le Gouvernement du Rwanda s'est engagé au plus haut niveau à promouvoir l'équité des genres à travers son processus de développement durable.

Dans cette politique, trois éléments retiennent notre attention : un accès égal à l'éducation pour filles et garçons, encouragement des filles dans les sciences et technologie et l'amélioration de l'alphabétisation des femmes.

Le regard sur les documents nous laisse un éventail d'informations sur les origines de l'élaboration de la politique d'éducation en matière du genre au Rwanda. Et quelle était la teneur de cette politique proprement dite ?

### **La politique sectorielle de l'éducation, 2003**

C'est Murenzi Romain, Ministre en charge du Ministère de l'éducation à cette époque, qui coordonnait les activités de la formulation de cette politique. Il était appuyé par les autres hauts cadres de ce Ministère. FAWE Rwanda, un organe chargé de la promotion de l'éducation des filles et sous tutelle du Ministère en charge de l'Éducation a joué aussi une part active dans la formulation de cette politique et continue même de jouer un rôle important dans sa mise en œuvre. La formulation a aussi reçu l'appui des organismes internationaux dont les principaux sont UNICEF, DFID et l'UNESCO. Nous présentons ici les éléments clés de cette politique.

Dans l'introduction de la Politique de l'éducation, il est stipulé que « l'éducation constitue un droit fondamental de l'homme et un outil essentiel pour s'assurer que tous les citoyens Rwandais femmes et hommes, filles et garçons réalisent leur plein potentiel » (MINEDUC, 2003a :3). Ceci justifie la nécessité de tenir compte de l'éducation et de reconnaître les valeurs aussi bien des femmes que des hommes. Le même document présente un double objectif majeur de l'éducation : 1) donner au peuple rwandais, femmes et hommes, filles et garçons les capacités et les valeurs nécessaires pour être de bons citoyens 2) améliorer la qualité de la vie humaine à travers les systèmes formels et informels à tous les niveaux (MINEDUC,2003a :3). Parmi les six piliers sur lesquels est bâtie la politique du secteur de l'éducation nous y retrouvons un qui est

directement lié à la promotion du genre en éducation: « Il y aura une considération particulière du genre féminin spécialement dans le niveau de performance des filles, et d'accès à l'éducation des femmes, particulièrement dans les régions rurales » (MINEDUC, 2003a :8).

Pour réaliser son objectif majeur consistant à combattre l'ignorance et l'analphabétisme et à fournir les ressources humaines utiles pour le développement socio-économique du Rwanda à travers le système éducatif, le Gouvernement rwandais à travers le Ministère de l'éducation s'est fixé sept autres objectifs généraux parmi lesquels trois étaient liés à la promotion du genre en éducation :

« -Former un citoyen libéré de toute sorte de discrimination y compris celle du genre, l'exclusion et le favoritisme ;

-Contribuer à la promotion de la culture de la paix et renforcer les valeurs rwandaises et universelles de justice, paix, tolérance, respect des droits de l'Homme, égalité du genre, solidarité et démocratie ;

-Éliminer toutes les causes et les obstacles pouvant conduire à la disparité dans l'enseignement que ce soit par le genre, le handicap, groupe social ou géographique. » (MINEDUC, 2003a :17)

On retrouve également parmi les objectifs précis de cette politique, un objectif qui incorpore la dimension du genre à savoir: « S'assurer de la disponibilité et l'accessibilité de l'enseignement à tous les Rwandais » (MINEDUC, 2003a :17)

La politique élaborée avait différents paliers mais nous pouvons en tirer certains qui nous seraient utiles dans cette étude pour jeter un coup d'œil sur la formulation et les stratégies de la politique: accès à l'éducation ainsi que la qualité et la pertinence dans l'éducation.

S'agissant de l'accès à l'éducation, on peut retenir les formulations suivantes en relation avec la promotion du genre en éducation :

« -L'enseignement de base sera dispensé à tous les Rwandais femmes et hommes, filles et garçons d'ici 2015.

-L'Enseignement Primaire Universel sera atteint d'ici 2010

-L'éducation populaire à travers une instruction opérationnelle sera donnée à tous les gens, les femmes et les hommes, les garçons et les filles, en tenant compte de leurs problèmes, leurs besoins et leurs motivations spécifiques et ayant un esprit d'apprentissage de toute la vie.

-L'enseignement secondaire et supérieur sera élargi en encourageant le système d'externat plutôt que l'internat mais en tenant compte des problèmes, des besoins et des motivations des femmes et les hommes, des garçons et filles. » (MINEDUC, 2003a :18)

Il s'agit ici de l'enseignement de base pour tous en 2015, de l'enseignement primaire universel en 2010, l'éducation populaire à tous suivant les problèmes et les besoins de chacun.

Du côté de la qualité et de la pertinence dans l'éducation, la formulation suivante fait appel au genre : L'éducation sera caractérisée par la transmission des bonnes valeurs et attitudes dans la culture rwandaise y compris l'esprit critique et scientifique, et la promotion de l'égalité et de l'équité du genre, ainsi que celles venant de l'extérieur si elles contribuent au développement national.

Les disparités dans l'éducation constituent un autre volet de la Politique du secteur de l'éducation. Les politiques formulées à ce niveau sont les suivantes :

-Il n'y aura plus d'inégalité dans l'enseignement, que ce soit celle du genre, de la région, de groupe social ou d'autre raison.

-Les résultats actuels concernant l'accès des filles à l'enseignement primaire et secondaire seront sauvegardés, tandis que leur performance sera renforcée spécialement dans la science, les mathématiques et la technologie. (MINEDUC, 2003a :22)

Cependant rien ne rassure comment l'inégalité pourrait être éliminée ni ne montre comment les résultats concernant l'accès pourraient être sauvegardés. De même, il n'est pas expliqué comment le renforcement de la performance des filles sera réalisé.

**Tableau 10: Les protocoles du Rwanda à la promotion du genre en éducation**

Année	Document produit
1998	Étude du secteur de l'éducation au Rwanda
1998	Plan d'action pour l'éducation au Rwanda (1998-2000). Redressement et développement
2000	Vision 2020 du Rwanda
2001	Le processus d'intégration du genre dans la nouvelle constitution du Rwanda
2001	La Politique Nationale du genre (première version)
2002	Le Document de Stratégies de Réduction de la Pauvreté
2003	Éducation pour tous. Plan d'action
2003	La constitution de la République du Rwanda
2003	La loi no 29 du 30/8/2003 portant organisation et fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
2003	La Politique sectorielle de l'éducation
2004	La Politique Nationale du genre (version finale)

Ce tableau résume les documents qui ont inspiré la politique de l'éducation du Rwanda de 2003. Et tel qu'illustré pour chaque document, d'une façon ou d'une autre ces documents comprennent les aspects du genre qui laissent des traces dans cette politique. De façon résumée, on peut dire

que la politique du genre reconnaît l'égalité entre la femme et l'homme dans la pleine contribution au processus de développement pour en tirer les mêmes avantages. Cette politique considère aussi le genre comme une question transversale devant être prise en compte dans tous les secteurs de développement.

### ***4.3. Perspectives des interlocuteurs sur l'évolution et la formulation de la politique***

À part les documents analysés, les entrevues menées nous ont permis de recueillir les avis de nos répondants qui se sont exprimés sur les raisons qui ont été à l'origine de l'élaboration de la politique de l'éducation en matière du genre. Les entrevues rapportées ici sont présentées suivant les idées maîtresses retenues. Deux thèmes majeurs ont été décelés dans les réponses recueillies : raisons des inégalités entre filles et garçons en éducation et le redressement de cette situation. Du premier thème, nos répondants ont évoqué les préférences éducatives des parents et les croyances culturelles à l'égard de la scolarisation de la fille au Rwanda. Pour le deuxième thème, ils ont d'abord expliqué que la politique était venue comme une réponse en guise de redressement à cette situation. Ensuite, ils ont donné leurs avis sur l'essence de cette politique. De façon sommaire, nos répondants ont relaté les problèmes que rencontrait la fille/la femme rwandaise et qui la mettaient dans des conditions défavorables face au garçon/à l'homme. Et par conséquent, ils ont justifié pourquoi une telle politique devait être initiée et ont fourni ses grandes lignes.

### **4.3.1. Inégalités entre filles et garçons en éducation au Rwanda: leurs raisons d'être**

La scolarisation des enfants ne se faisait pas au même pied d'égalité pour les filles et les garçons. Les préférences éducatives des parents poussaient ces derniers à privilégier la scolarisation des garçons par rapport à celle des filles pour diverses raisons mais particulièrement de tendance utilitaire. Les inégalités découlaient aussi des préjugés culturels qui plaçaient au rang inférieur la fille/ la femme rwandaise dans la société. Pour présenter ces raisons nous allons les regrouper en quatre catégories: la sous-estimation de la fille/femme, la réduction du rôle de la fille/femme dans la société rwandaise, l'importance accordée plus au garçon qu'à la fille et la culture rwandaise.

#### **4.3.1.1. Les préférences éducatives des parents**

Les parents en l'occurrence les pères de famille jouent un rôle important dans la détermination et l'orientation de l'éducation de leurs enfants. Leurs préférences à scolariser la fille ou le garçon dépendent dans la plus part du temps des bénéfices escomptés à la fin de leurs études et du rôle occupé par l'une ou l'autre catégorie. Les parents considèrent la scolarisation des garçons comme étant plus utile que celle des filles pour diverses raisons. Ces dernières ressortent des entretiens tenus avec nos participants. Ils les évoquent pour justifier la raison d'être de la mise en place de la politique d'éducation qui tient compte du genre.

Pour cet enseignant, la moindre importance donnée à l'éducation de la fille découlait du fait qu'elle était considérée comme inutile à sa propre famille et ne pouvait profiter qu'à la famille de son futur mari,

*Avant la mise en place de cette politique, les filles n'étudiaient pas comme il faut. Il y avait une discrimination au niveau du genre. La raison en est que les parents n'attachaient pas une importance à l'éducation des filles en pensant que la fille allait profiter seulement à la famille de son futur conjoint. La jeune fille n'avait aucun droit de parole que ce soit en famille ou dans les instances de prise de décision. La plupart des rwandais disaient à cet égard : 'Ntiwiga ngo uzayobore, ngo uzabe Pasiteri, umusirikare'(PEU2)*

Ces derniers mots signifient : inutile d'étudier comme tu ne pourras jamais devenir cadre, pasteur ou militaire. Notre répondant faisait allusion à la division sexuée des professions qui prévalait au Rwanda. Il était donc difficile ou rare aux filles/femmes d'accéder à certaines fonctions. C'est notamment le cas de postes de direction des hautes instances ou de la carrière militaire.

Une autre raison évoquée est l'exclusion des filles/femmes à certaines fonctions relativement appréciées et semblablement réservées aux garçons/hommes comme l'a aussi confirmé ce répondant,

*La fille était isolée bien avant par l'autorité qui avait le pouvoir en mains. La fille était exclue à participer à certaines fonctions par exemple les fonctions militaires. Le domaine d'étude était pour les garçons. » (PER2)*

La considération de la scolarisation des filles comme étant inutile par leurs parents pousse ces derniers à privilégier la scolarisation des garçons et à confiner ces filles dans des travaux dits féminins comme le témoignent les propos de ce directeur:

*Auparavant, on disait que les filles s'occupaient souvent des travaux ménagers. Donc ce sont les garçons qui ont été encouragés à faire leurs études secondaires à l'exclusion des filles. C'est le garçon qui était prioritaire et la fille restait à la maison et même si elle étudiait cela ne pouvait pas amener grand-chose. On ne voyait aucune importance à faire les études pour les filles. (PDRO)*

L'une des conséquences de cette précédente situation en éducation est que la fille croupissait derrière le garçon et la situation s'aggravait au fur et à mesure qu'on montait de niveau. Les garçons étaient privilégiés par rapport aux filles et le nombre des premiers surpassait le nombre de ces dernières lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire comme le relate cet enseignant :

*Par exemple en éducation, avant la guerre de 1994, il y avait très peu de filles à tous les niveaux d'enseignement. Quand on compare les gens qui quittaient par exemple l'école primaire pour aller dans les écoles secondaires, on constate que le nombre des garçons était plus grand que celui des filles et aussi dans la famille on remarque qu'on privilégiait les gens du sexe masculin par rapport aux gens du sexe féminin. (PER3).*

Il souligne également le fait que dans une famille les parents aux prises avec les moyens financiers privilégiaient l'éducation du garçon par rapport à celle de la fille, « Par exemple, dans une famille où il y avait un garçon et une fille, en cas de problèmes financiers, c'est le garçon qu'on laissait continuer ses études en défaveur de la fille qui restait à la maison. » (PER3)

Ce n'est pas seulement le fait de privilégier la scolarisation des garçons à celles des filles qui rendait précaire la scolarisation des filles mais aussi et surtout les croyances culturelles rwandaises à l'égard du rôle, du statut et des capacités de la fille y jouaient leur mauvaise part.

#### **4.3.1.2. Les croyances culturelles**

Dans la culture rwandaise, la division sexuée du travail était presque instituée ; tel travail pour tel sexe. C'était de même pour les rôles joués en famille ou dans la société où les femmes étaient reléguées au rôle de mère et d'épouse tandis que les hommes se voyaient attribuer le rôle de chef de famille et de protecteur de la famille. Les hommes étaient considérés comme forts physiquement et intellectuellement et les femmes occupaient une face opposée. De tels préjugés

ont joué un rôle dans la participation des garçons et des filles au niveau de la scolarisation au Rwanda et se sont les filles qui en sont devenues victimes.

Dans le contexte de minimiser les capacités des filles/femmes et de les reléguer à certaines fonctions, les filles qui parvenaient à accéder aux études n'étaient orientées que dans les sections de moindre importance ou du moins considérées comme étant faciles comme ce cadre interviewé nous l'a exprimé :

*Quand une femme étudiait, elle devait étudier dans les sections normales, elle devait étudier dans les sections infirmières pour être une enseignante, une éducatrice, une infirmière, pour être une femme sociale, la section sociale, jamais, mais jamais une section scientifique comme à l'époque on les appelait les sections math-physiques, biochimie, on avait moins de femmes parce qu'on disait que les mathématiques sont compliquées pour les femmes, les femmes doivent étudier ce qui est facile. (PCI3)*

C'est aussi le fait de sous-estimer les filles, de les confiner aux travaux ménagers et au rôle de mère qui aurait poussé le gouvernement à penser à cette politique. Les propos suivants en témoignent davantage :

*Dans les années antérieures, les parents ne favorisaient pas les filles, ils considéraient que les filles étaient destinées à devenir les dames seulement, à mettre au monde seulement ; elles étaient considérées comme étant faibles; elles restaient à la maison pour aider les parents dans les travaux ménagers. » (PER1).*

L'exclusion des filles aux activités scolaires pour fins de travaux de ménage considérés comme leur routine a été mentionnée comme une autre raison à l'origine de cette politique comme le confirme ce témoignage selon lequel,

*Il y avait des abandons des jeunes filles pour aider les parents dans les travaux ménagers. (PER3)*

Un autre répondant évoque la sous-représentation des filles/femmes dans les écoles et dans l'administration parce que la société leur réservait les travaux ménagers,

*Les filles étaient oubliées ; elles étaient minoritaires à l'école primaire, à l'école secondaire et à l'université ainsi que dans l'administration. Elles étaient vouées aux travaux ménagers seulement. (PEU3)*

Le problème de la culture rwandaise qui défavorisait la fille dans plusieurs aspects de la vie publique, est souvent revenu dans les propos de nos répondants comme élément catalyseur dans l'élaboration de la politique de l'éducation qui tient compte du genre. Sur ce point, ce cadre interviewé a mentionné,

*L'éducation de la jeune fille n'était pas promue. Il y avait un problème de culture. Il y avait une mauvaise compréhension des parents sur cette éducation. Certains disaient que la fille était seulement 'Nyampinga' devant donner naissance aux enfants, s'occuper du ménage et ajoutaient que c'est pour cela qu'elle n'avait aucune importance. (PCMI)*

Parlant de cette dimension de la tradition rwandaise où la femme était plus ou moins sous-estimée avec un droit de parole réduit et où tout était aux mains de son mari, un autre cadre avec qui nous avons eu un entretien nous fait part de ce qui suit;

*Alors jusqu'en 1994 où le Rwanda a connu une situation triste et malheureuse du Génocide, la femme rwandaise était toujours comprise comme une femme qui devait assumer la fonction traditionnelle comme sa grand-mère, comme son arrière grand mère, une épouse dans la famille respectueuse et qui respecte le mari, qui est travailleuse et qui n'avait pas vraiment un mot à dire et il y a un proverbe rwandais qui dit "Nta nkokokazi ibika isake ihari" pour dire que la femme ne devait pas s'exprimer en présence de l'homme et que l'homme avait toujours le monopole de la parole. Il y a aussi un proverbe qui dit " Uruvuze umugore ruvuga umuhoro", pour signifier que la femme c'est quelqu'une qui devait se taire, ne pouvait exprimer ses émotions et ses sentiments, était considérée comme un éternel enfant et grandissait en taille mais dont on ne reconnaissait pas les idées, l'intelligence et même les qualités intellectuelles qu'elle avait n'étaient pas reconnues. (PCI3)*

De façon spécifique, ce dernier proverbe signifie que quand la femme pouvait prendre une parole en famille, cela pouvait être source de discorde ou de bagarre à la maison. Donc aucune femme ne pouvait même tenir un discours devant une assemblée; elle pouvait être qualifiée d'acariâtre.

À part ces motifs liés au contexte local du pays, des circonstances d'ordre international ont contribué à l'émergence de l'élaboration de cette politique comme cela a été souligné par un autre cadre,

*Le concept du genre n'est pas propre à notre pays, les problèmes qu'on rencontre dans notre pays ce sont les problèmes qui se rencontrent un peu partout dans le monde peut-être à des niveaux variés. (PCN4)*

Les lacunes précédentes exigeaient des mesures pour changer la situation et donner un nouvel élan dans la scolarisation des filles et des garçons. Ainsi le redressement de la situation fait l'objet de la suite de ce texte.

#### **4.3.2. Redressement de la situation des inégalités de sexe en éducation au Rwanda**

La sous-estimation de la femme, son exclusion de la sphère politique constituent des situations qui méritaient une attention pour leur redressement afin d'assurer le développement de la femme et par extension le développement de la nation ou de la société comme le dit le proverbe, « Éduquer une femme, c'est éduquer une nation ».

Le souci du redressement de la situation que vivait la fille/femme rwandaise en éducation et cette éducation prise à but utilitaire ou sous condition sans la prendre comme un droit, sont revenus dans les propos de ce cadre :

*Alors on a pensé qu'on devait prendre les mesures pour remédier à cette situation surtout qu'on constate que les femmes doivent jouer un grand rôle dans le développement du pays et qu'on ne peut accéder au développement que quand on est éduqué, quand on a une formation adéquate pour accéder aux postes importants, aux postes de décision. Donc on a constaté que le développement ne pouvait pas se faire en excluant une grande majorité de la population que constitue le monde féminin. (PCN4).*

Avec ces propos, sans ignorer les conséquences néfastes qu'a occasionnées le génocide au Rwanda, l'on dirait qu'il a été aussi en quelque sorte une voie de sortie pour les femmes. En effet, après ce génocide, leur nombre est devenu plus élevé que celui des hommes et le pays a continué à fonctionner grâce à elles. Ce fut l'occasion d'exhiber leurs capacités longtemps inhibées.

La politique est aussi venue combler l'écart qui existait entre l'éducation des garçons et celle des filles. Certaines statistiques dégagées dans la section précédente ont souligné cet écart. L'un des cadres interviewé nous en a fait part aussi,

*On avait l'écart qui était vraiment remarquable entre l'éducation des filles et l'éducation des garçons. (PCM2).*

Le changement rapide et des progrès que le Rwanda enregistre actuellement sont les fruits d'une bonne volonté politique des hautes autorités du pays qui ont voulu mettre en avant la promotion du genre dans tous les aspects de la vie.

La politique de l'éducation en matière de genre n'est pas le fruit du hasard. Elle est venue répondre aux problèmes qui handicapaient la société rwandaise, pour redonner valeur et parole à la femme rwandaise, bref reconnaître ses capacités. C'est ce que nous a confié ce répondant en guise de sa conclusion sur ce point :

*Alors la politique de l'éducation est née pour lutter contre toutes ces choses, pour donner la parole à la femme, pour donner la confiance à la femme, et pour quand même montrer à la femme qu'elle est aussi capable comme son frère. C'est pourquoi on a mis sur pied la politique donc en matière du genre parce qu'on voyait que c'était maintenant le temps de rompre avec la tradition qui avait toujours sous-estimé la femme en lui donnant des fonctions inférieures dans la société... les autorités nationales se sont rendues compte qu'il était grand temps de rompre avec cette mauvaise tradition de prendre la femme comme un instrument au lieu d'être un être capable de raisonner, de construire la société rwandaise. (PCI3).*

Le Gouvernement Rwandais s'est engagé à faire participer les femmes dans toutes les instances de prise de décision. Cela est même stipulé dans la Constitution du Rwanda adoptée en 2003 qui prévoit qu'au moins 30% de postes dans ces instances devraient être occupés par les femmes. Les articles décrivant cette volonté politique dans la Constitution ont été présentés dans la section précédente de ce chapitre. Puisque le pays privilégie la compétence pour l'accès aux postes, il fallait préparer les femmes, il fallait les outiller par le truchement de l'éducation. Ainsi la promotion de leur éducation constituerait une stratégie pour répondre à cette préoccupation. C'est ce que nous révèlent ces propos issus de l'un des cadres interviewé,

*Les femmes et les hommes doivent participer à la construction du pays, on doit les préparer au niveau de l'éducation pour que dans le futur on ait des dirigeants de deux sexes... Donc si la politique du pays est de voir tous les enfants du pays, les garçons et les filles participer dans toutes les activités de construction, de développement économique et social du pays, il faut les préparer. (PCM2)*

Ceci renforce encore la nécessité de tenir compte de l'éducation de toutes les forces du pays pour atteindre un développement complet.

Dans le même contexte, un autre cadre souligne aussi le fait de rompre avec la mentalité culturelle non progressiste qui privilégiait l'éducation du garçon au détriment de celle de la fille comme étant l'un des éléments à l'origine de la politique de l'éducation en matière du genre:

*Culturellement la fille ne devait pas aller à l'école. Si par exemple, vous aviez deux enfants, un jeune garçon et une jeune fille, si vous n'aviez pas assez de moyens ou si vous aviez juste les moyens pour assurer l'éducation d'une seule personne, c'est le garçon qui était le bénéficiaire, parce que culturellement la fille devait rester à la maison entrain d'aider les parents, participer à la bonne marche du ménage. Mais, il fallait changer cette mentalité parce que c'est une mentalité qui n'est pas progressive. (PCD5).*

En réponse à la question relative aux raisons de l'émergence de la politique de l'éducation dans sa partie relative aux aspects du genre, les résultats obtenus montrent que la politique a été

élaborée pour répondre aux problèmes des inégalités de genre en éducation qui prévalaient encore au Rwanda.

De ce fait, les résultats des entrevues montrent que l'élaboration de la politique de l'éducation tenant compte du genre est venue pour rompre la mentalité non progressiste qui sous-estimait les femmes, de combler l'écart entre les filles et les garçons en éducation, de valoriser la femme et la rendre confiante, de la préparer au moyen d'une éducation équitable pour qu'elle puisse jouer un rôle dans le développement en assumant les postes à différents niveaux et dans les instances de prise de décision. Les mêmes entrevues nous ont permis de connaître les perceptions des acteurs sur l'essence de cette politique. Leurs propos sur ce point constituent l'objet de la suite de ce texte.

#### **4.3.3. Perceptions des acteurs sur la teneur de la politique**

Après le parcours des documents, il importe de tourner notre regard sur les entrevues afin d'y trouver les avis émis par nos répondants à propos de la formulation de la politique d'éducation. Certains de nos répondants en avaient entendu parler et connaissaient certaines lignes directrices mais d'autres en avaient une connaissance plus ou moins floue. La suite nous témoigne de cet état de connaissance.

Au niveau des enseignant-e-s et directeurs d'école, l'un des enseignants nous montre que cette politique vise l'amélioration des conditions de filles surtout par le biais de l'éducation,

*Améliorer la vie des personnes de sexe féminin. Prendre toutes les mesures pour que les filles puissent étudier. Cette politique veut que tous les enfants en âge d'étudier le fassent pour éviter l'ignorance. (PEU3)*

Quant au directeur dans une école rurale,

*La politique de l'éducation est axée sur l'éducation pour tous. (PDR0)*

Pour les autres répondants dans la catégorie des enseignants, ils ont donné des réponses sans information suffisante ou hors propos.

Voici à titre d'exemples des réponses données,

*Aujourd'hui on a encouragé les filles à étudier surtout à tous les niveaux, au niveau du secteur, des villages, au niveau national. » (PER1) ; « c'est rehausser le niveau manuel, intellectuel de la fille par rapport au garçon » (PER2) ou « Moi je ne connais pas assez de choses à propos de cette politique sauf que j'entends seulement cela sur les ondes radiophoniques et dans les discours des autorités. (PER3)*

De tels réponses montrent à quel point les enseignant-e-s ne sont pas informé(e)s sur cette politiques. Ils/elles ne sont pas sensibilisé(e)s sur cette politique. Sur ce, comment pourront-ils/elles la mettre en œuvre sans en connaître la teneur ?

Parmi les acteurs du niveau macro et micro, la formulation de la politique de l'éducation est consécutive au rapport de la Conférence sur la politique et la planification de l'éducation au Rwanda tenue à Kigali en avril 1995, comme l'exprime ce cadre ;

*Il y avait une série d'activités aussi proposées mais sans les énumérer toutes, les plus importantes c'était de mener une étude sur la situation et les besoins éducatifs des filles et des femmes. C'était aussi d'adapter la législation pour permettre aux jeunes filles enceintes, aux jeunes mères de continuer leur scolarisation. Et il y avait aussi l'activité relative à la sensibilisation des enseignants aux problèmes des filles. Et puis il y avait aussi le développement de cours de formation professionnelle appropriée pour les filles et les femmes. La politique sectorielle de l'éducation n'était pas encore élaborée en tant que telle mais on peut affirmer que ce document, ce rapport de cette conférence a constitué une base pour la révision et l'harmonisation des programmes d'enseignement débutés en 1996. (...) Après 1996, on entame l'élaboration de la politique sectorielle de l'éducation qui a repris et enrichi les éléments relatifs à l'éducation au genre relatés dans le rapport de cette conférence. (PCN4)*

Cette politique souligne la nécessité d'éduquer la femme et son importance dans la construction du pays comme nous l'a révélé l'autre interviewé :

*Cette politique met l'accent sur trois points principaux et doit s'appliquer dans toutes les écoles du pays et d'une façon équitable. Tout d'abord par cette politique qui s'est insurgée contre la tradition de mauvais entendement des aïeux et même des ancêtres rwandais, le Rwanda moderne a voulu valoriser la jeune fille. Valoriser la fille en faisant d'elle un être capable de raisonner, de faire d'elle un être humain comme son frère, capable d'émettre ses idées, de faire ses activités, tout ça et pouvoir se débrouiller dans la société.*

*Le deuxième point, c'est donner confiance à la jeune fille. La fille doit être confiante en elle-même, cela veut dire que quand une femme est confiante, elle doit avoir un appui des autorités et même des parents. C'est pour aussi montrer que la femme elle aussi est capable, nécessaire pour la construction de ce pays; sans elle on ne peut pas avancer. C'est donc la promotrice du progrès. On ne peut pas avancer sans le concours de la jeune fille, de la femme. Le pays a besoin de son énergie, de ses forces, de sa façon d'agir pour avancer. (PCI3).*

Favoriser la promotion du genre dans les écoles et encourager l'éducation des filles sont les deux autres points que vise cette politique comme nous les retrouvons dans ces propos d'un autre cadre :

*La politique actuelle favorise la promotion du genre dans les écoles primaires, secondaires ainsi que dans les institutions supérieures, par exemple l'université et autres(...) la politique actuelle encourage cette éducation des filles à tel point que dans certains cas on favorise la promotion de l'éducation des filles en mettant en place certains mécanismes en rapport avec les infrastructures, en mettant en place la sensibilisation des parents pour qu'ils puissent permettre à leurs filles d'aller à l'école au même titre que les garçons. (PCD5)*

Reconnaître le droit à l'éducation pour tous, éliminer la discrimination en éducation et garantir les conditions nécessaires pour l'éducation, tels sont les éléments retenus de cette politique tels qu'ils nous ont été soulignés par ce cadre:

*L'éducation est un droit à tous les enfants, filles et garçons. Aucune discrimination en enseignement, en apprentissage relative au genre. L'éducation est gratuite à l'école primaire. Cette politique envisage de bonnes écoles, infrastructures, standards, bons enseignants et le bon matériel didactique. (PCMI)*

Ces propos reviennent ainsi sur la gratuité de l'enseignement primaire et les standards requis pour une bonne éducation qui tient compte du genre. Mais notre répondant ne nous a pas précisé de quels standards il s'agissait. Nous allons cette fois-ci tourner notre regard sur le lien entre les éléments présentés dans ce chapitre.

#### **4.3.4. Résumé du chapitre**

C'est le cursus suivi par l'élaboration de la politique de l'éducation en matière du genre au Rwanda qui est relaté dans ce chapitre. Comme ce dernier concerne l'évolution et la formulation de cette politique, trois points essentiels se dégagent comme étant à la base de cette politique : les aspects internationaux associés à la promotion du genre en éducation, le leadership du gouvernement rwandais préoccupé par le statut de la femme au Rwanda et influencé par le cadre international et le changement démographique du Rwanda après le génocide de ce pays en 1994. Le lien entre ces éléments nous permettra de faire une synthèse qui décrit l'évolution de la politique à l'étude.

Dans le cadre international, le mouvement de l'éducation pour tous et de l'égalité des sexes a marqué le monde entier depuis la Conférence de Jomtien tenue en 1990. Les objectifs formulés au cours de cette conférence sont devenus comme slogans lorsqu'ils ont été renforcés par le Cadre d'Action de Dakar en 2000 et les ODM. Ces cadres insistent sur entre autres objectifs l'universalisation de l'accès et la promotion de l'équité en éducation, l'éducation gratuite et obligatoire, la rétention et l'égalité des sexes, l'éducation primaire pour tous et l'autonomisation des femmes. C'est avec différentes cibles que les pays s'attelaient à respecter les objectifs formulés lors de ces conférences. Dans le souci de respecter ces objectifs, le

Rwanda a ratifié différents protocoles, chartes, déclarations, conventions et pactes associés aux droits de la personne humaine et à l'égalité entre les sexes. Est-ce que cela était une nécessité pour le Rwanda ou bien c'était un suivi aveugle des autres nations ?

L'engagement du Rwanda était justifié. D'abord le contenu de ces cadres internationaux misait sur la justice sociale et l'équité pour un développement efficace. Le leadership du Gouvernement Rwandais et les différentes associations plaidant pour la promotion de la femme étaient préoccupés par le statut de la fille/la femme rwandaise. Au niveau de l'éducation, les statistiques montrent que les filles qui surpassaient en nombre les garçons commençaient à accéder à l'enseignement primaire à un bon rythme mais étaient confrontés aux obstacles de redoublements et d'abandons et surtout de faibles performances. Sur ce dernier aspect, il y avait un écart énorme entre filles et garçons ce qui se répercutait dans les autres niveaux parce que la base était mal acquise. C'est une situation qui peut s'expliquer aux moyens de plusieurs arguments mais dans ce chapitre ce sont les préférences éducatives des parents et les croyances culturelles qui ont retenu notre attention. En effet, selon nos répondants, les parents ne reconnaissant pas encore l'importance de la scolarisation des filles, préfèrent envoyer à l'école les garçons. Les raisons avancées sont d'ordre utilitaire parce qu'ils considèrent que la scolarisation de leur fille ne pourrait que profiter à la famille de son futur mari. D'autres raisons sont d'ordre économique, lorsque les parents ne disposent pas d'argent suffisant pour scolariser filles et garçons de leur famille, ils font un choix qui favorise le garçon. Pour ce qui est des croyances culturelles, c'est surtout au niveau de la division sexuée du travail et du rôle et de l'image de la fille/la femme dans la société rwandaise. Étant plus sollicitée pour les travaux ménagers, étant sous-estimée des fois même au niveau de ses capacités intellectuelles, n'ayant pas de parole à la maison, les chances d'aller à l'école pour la fille étaient minimisées. Son rôle

se réduisait à la sphère familiale comme épouse et mère de famille. Mais à part les statistiques qui montrent les inégalités entre filles et garçons en éducation, une autre raison émerge dans ce chapitre : le changement démographique après le génocide de 1994 au Rwanda.

Le chapitre montre que le génocide a occasionné le changement démographique au Rwanda dont la population est devenue en majorité féminine. Cette situation a obligé les femmes à occuper les postes de leadership au niveau des instances administratives et surtout dans les foyers. De là, elles étaient impliquées dans les différentes décisions qui orientaient le pays. Sur le point de la promotion du genre en éducation, le redressement de la situation qui prévalait visait à donner parole et confiance à la femme, le droit à l'éducation, combler l'écart entre filles et garçons en éducation parce qu'on remarquait que le développement ne pouvait pas se faire sans le concours de toutes les forces vives du pays. C'est grâce à ces motifs que différentes mesures ont été prises au Rwanda jusqu'à l'élaboration de la politique de l'éducation qui tient compte du genre.

C'est d'abord par le renforcement des institutions pour la promotion du genre dont le Ministère ayant en charge la promotion du genre que l'évolution a commencé. Et pour les autres institutions, il s'agit des structures organisationnelles des femmes, du Conseil National des Femmes, du Conseil Consultatif National pour la Femme et les points focaux dans les institutions publiques et privées. Grâce à ces institutions publiques et d'autres de la société civile ainsi que le leadership du pays, les différents documents de politique qui étaient élaborés depuis 1995 incorporent la dimension du genre. Ce chapitre a pu montrer les documents de façon chronologique qui ont inspiré la politique à l'étude dont les plus importants sont : La Vision 2020 du Rwanda, Le Document de Stratégies de Réduction de la Pauvreté et la Politique

Nationale du genre. Bien que la version finale de cette dernière politique date de 2004, sa version préliminaire de 2001 qui n'a pas beaucoup changé, a servi dans l'élaboration d'autres politiques qui devaient incorporer le genre dans leurs aspects. Cela a été le cas pour la politique d'éducation. Tous ces derniers documents ont dégagé entre autres éléments l'éducation universelle pour tous, la suppression de toutes les formes de discrimination, l'équité des sexes en éducation, la pratique de discrimination positive en faveur des femmes et l'intégration du genre comme élément transversal dans toutes les politiques. Ils ont été appuyés par les instruments juridiques dont surtout la Constitution du Rwanda de 2003. Et c'est à partir de cette longue marche que la politique de l'éducation en matière du genre a eu son aboutissement grâce aux concours de différents acteurs dont les cadres du Ministère de l'éducation et les partenaires de ce ministère comme FAWE Rwanda, UNICEF, DFID et UNESCO. Même si la politique comprend différents aspects, sur la dimension du genre, c'est l'accès à l'éducation, la qualité et la pertinence ainsi que les disparités en éducation qui retiennent notre attention. Dans le processus de l'élaboration d'une politique, la formulation de la politique étant une composante de ce processus, la mise en œuvre en est une autre qui mérite aussi notre regard critique. C'est ce que nous ferons dans le chapitre qui suit.

## CHAPITRE V MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE GENRE AU RWANDA

Après l'étape de la formulation de la politique, sa mise en œuvre devrait suivre. Ainsi cette étape de l'implémentation joue un rôle important dans un processus de toute politique. Elle est au centre du processus et en constitue le nœud. Cette mise en œuvre implique les mécanismes et les stratégies arrêtés pour sa réussite et fait appel à différents acteurs qui devraient se compléter à tous les niveaux. Il s'agit d'analyser dans cette partie ce qui était prévu pour la mise en œuvre et ce qui se fait réellement sur les lieux tout en dégageant les réalisations et les contraintes rencontrées. La présentation et l'analyse se feront à trois niveaux : situation générale, situation de l'école rurale et situation de l'école urbaine et chacun des niveaux constitue une section de ce chapitre.

### ***5.1. Situation générale***

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, les indicateurs du système éducatif semblaient bien évoluer au niveau de l'enseignement primaire avant l'approbation de la politique de l'éducation du Rwanda en 2003. Cependant, c'est au niveau des indicateurs de qualité que résidaient encore les problèmes. Dans cette partie nous allons d'abord analyser les stratégies qui étaient prévues pour la promotion du genre en éducation et les actions faites ou stratégies adoptées par différents acteurs. Ensuite, nous analyserons les indicateurs de l'enseignement primaire à partir de l'année scolaire 2003/2004 après la mise en place de la politique afin de

vérifier si les problèmes constatés persistent ou s'il y a eu une amélioration. Enfin nous terminerons cette section par la présentation des contraintes rencontrées.

### **5.1.1. Stratégies de mise en œuvre de la politique d'éducation au Rwanda**

À ce niveau, nous présentons des stratégies qui étaient prévues pour mettre en œuvre la politique d'éducation et les actions ou les stratégies utilisées concrètement. Les documents analysés montrent que les stratégies prévues et utilisées étaient centrées sur : la participation et la performance, la sensibilisation, les infrastructures, le curriculum, la formation des enseignant-e-s et la gratuité des frais d'inscription. Du côté des entrevues, les stratégies utilisées que nous avons relevées sont axées sur trois éléments : curriculum, infrastructures et sensibilisation.

#### **5.1.1.1. Participation et performance**

Sur ce point nous avons d'abord relevé les stratégies qui avaient été prévues pour mettre en œuvre la politique de l'éducation dans ses aspects du genre. Nous les avons tirées de la politique elle-même et du plan stratégique du secteur de l'éducation 2004-2008. Elles sont énoncées comme suit :

- *Suivre de près la performance et la réussite des filles et d'autres groupes vulnérables à tous les niveaux et prendre des mesures correctives nécessaires.*
- *Encourager la participation des filles et d'autres groupes vulnérables dans les domaines liés à la science et la technologie.*
- *Accorder une attention spéciale à la participation des filles et des femmes et d'autres groupes vulnérables dans l'éducation, spécialement dans l'éducation populaire et l'alphabétisation, pour les femmes des régions rurales.*
- *Prendre des mesures affirmatives en faveur des filles pour qu'elles apprennent les matières liées à la science et la technologie.*
- *Appliquer des actions affirmatives pour la promotion de l'éducation des filles et des femmes dans l'enseignement secondaire et supérieur d'une manière appropriée*

- *Prendre des mesures appropriées pour la promotion de la performance des femmes et des hommes, des filles et des garçons.*
- *Analyser tout ce qui pousse les filles et les femmes à abandonner leurs études et les raisons pour lesquelles elles obtiennent de mauvais résultats à l'école à tous les niveaux.*
- *Réintégrer les enfants se trouvant en dehors de l'école primaire en mettant en œuvre le programme national de rattrapage*
- *Offrir les programmes d'éducation de base flexibles soit aux groupes cibles soit dans les classes existantes ou en dehors de celles-ci. (MINEDUC, 2003a :18 ; 23 ;Government of Rwanda,2003 :17 )*

Ensuite, nous avons relevé certaines stratégies utilisées pour la mise en œuvre concrète. Les efforts ont été conjugués par différents partenaires pour la promotion de l'éducation des filles.

À titre d'exemple nous pouvons mentionner Imbuto Foundation initiée par la Première Dame du Rwanda, Jeannette Kagame. Avec cette fondation, il y a une composante de bourses aux filles pauvres et une composante de récompenses aux meilleures performantes filles.

Pour le programme de bourse, il est décrit comme suit :

*This program was created as a result of children failing to pursue their secondary education due to lack of funding. The scholarship fund provides for tuition, uniform, transportation and other school requirements for the entire secondary school cycle of six years, which costs US\$ 1,200. The students are enrolled into the program based on pre-determined criteria that includes: vulnerability, a high disciplinary record, high performance grades, enrolment in a public school. (<http://www.imbutofoundation.org/spip.php?article10> consulté en ligne le 20/07/2009)*

Pour l'autre programme de récompenses aux meilleures performantes filles, il est décrit comme suit :

*This project was initiated in 2005 to encourage and increase academic success of girls, and it is an annual event whereby First Lady Mrs. Jeannette Kagame presents excellence awards to best performing girls on a national level. Other than the rewarding ceremonies, the girls are rewarded top academic performance with bags, books, and scholastic material. For those who have completed secondary school, they are rewarded with laptops and a 3 week basic computer training course. (<http://www.imbutofoundation.org/spip.php?article10> consulté en ligne le 20/07/2009)*

Comme les abandons constituaient l'un des problèmes du système, le Programme Alimentaire Mondial (PAM) a assisté le Gouvernement dans la recherche des solutions pour la rétention des élèves à l'école primaire surtout les filles,

*WFP works directly with 300 primary schools in areas of high food insecurity in Rwanda to encourage increased attendance, reduced absenteeism and lower drop-out rates. In 2005, 48,500 girls in primary 4 to primary 6 were given a take home ration of 3.6kg of vegetable oil as incentive to continue their studies and to maintain good attendance rates. (Makonnen, 2006:14)*

Cette assistance est constituée d'une ration à apporter à la maison et de l'essentiel pour préparer le repas du matin et de midi pour les élèves,

*As well as receiving take home rations, the girls also benefit from WFP's school feeding programme, it provides food and equipment to make with nutritious, well balanced meals at breakfast and lunchtime for all the pupils. (Makonnen, 2006:15)*

Dans le cadre d'accroître l'accès à l'éducation, le Rwanda a mis sur pied un programme de réintégration des enfants qui ne fréquentent pas l'école, le Programme de rattrapage.

Ce programme avait pour objectifs :

- Assurer une éducation de base accélérée pour les enfants qui sont en dehors de l'école, surtout les enfants vulnérables, les enfants travailleurs et les filles ;
- Réintégrer dans le système formel au moins 80 % des enfants qui sont en dehors de l'école ;
- Permettre aux enfants vulnérables, enfants travailleurs et enfants chefs de famille (orphelins en général et plus particulièrement orphelins du génocide et du sida), qui sont dans l'impossibilité de continuer leurs études dans le cadre de l'école formelle, de se prendre en charge dans la vie active tout en continuant leur éducation dans un autre cadre. (Kanamugire et Rutakamize, 2008 :306)

La politique de l'éducation de base de 9 ans devrait aussi avoir son influence sur l'universalisation de l'enseignement primaire,

*La politique de l'éducation de base a été approuvée par le Conseil des Ministres en février 2006, ce qui va influencer l'universalisation de l'enseignement primaire en termes d'inscription ou de scolarisation et de complétion. Le Plan vise un taux faible de redoublement et d'abandon au fur des années sans oublier une réduction de la double vacation dans les écoles primaires. (MINEDUC, 2008 : 10).*

Même si cette politique a été approuvée en 2006, sa mise en œuvre effective n'a commencé qu'en janvier 2009 et l'on peut se demander dans ses débuts déjà si elle pourra atteindre ses objectifs facilement. En effet, ce plan vise entre autres la réduction de la double vacation bien que nous sachions qu'au lieu de diminuer elle a été renforcée pour gagner les locaux et le personnel suffisants à ce système.

### 5.1.1.2. Sensibilisation des parents et des enseignant-e-s

Cette sensibilisation visait aussi la participation et la performance des filles. Cela permettrait de conscientiser les gens à scolariser les filles au même pied d'égalité et à chances égales que les garçons qui avaient été privilégiés pendant longtemps.

- *Sensibiliser les parents, les enseignants et les communautés de suivre de près la participation et la performance des filles et d'autres groupes vulnérables dans l'éducation*
- *Diffuser le message précisant que l'éducation est pour tous les Rwandais de la même façon et sans discrimination aucune.*
- *Créer et renforcer les associations des femmes en particulier celles des régions rurales dans le domaine de l'éducation (MINEDUC, 2003a :18 ; 23).*

En guise d'illustration, lors de la commémoration du 10ème anniversaire de Fawe Rwanda en 2006, dans son discours, la première dame du Rwanda, Jeannette Kagame réitérait aux filles leur soutien et encouragement dans leurs études,

*We have the power, and the obligation to contribute to the development of high quality education for girls and boys in Rwanda, and ultimately the transformation of our country into a prosperous and productive nation. I urge you to continue your efforts, I am certain that working together we can achieve this vision.*  
*([http://www.imbutofoundation.org/IMG/pdf/1\\_Fawe\\_10th\\_anniversary\\_speech\\_by\\_the\\_Lady\\_during\\_the\\_celebrations\\_of\\_Fawe\\_Girls\\_school](http://www.imbutofoundation.org/IMG/pdf/1_Fawe_10th_anniversary_speech_by_the_Lady_during_the_celebrations_of_Fawe_Girls_school) consulté en ligne le 20/07/2009)*

De tels encouragements visent à laisser aux filles un goût de continuer à multiplier les efforts pour leurs études afin d'imiter les modèles qu'elles côtoient. Ce sont des appels lancés au niveau national et pour lesquels on devrait vérifier s'ils ont un écho au niveau local.

### 5.1.1.3. Infrastructures scolaires

Il s'agit des infrastructures qui tiennent compte des besoins des filles et des garçons leur permettant de suivre leurs études sans entraves.

Les stratégies prévues étaient les suivantes :

- *Un environnement d'apprentissage en termes d'espace, d'équipement et des matériels didactiques nécessaires qui tient compte des différences du genre par exemple les besoins des femmes et des hommes, des filles et des garçons. Qu'il y ait des toilettes séparées pour les filles et des toilettes pour les garçons.*
- *Augmenter l'infrastructure et les initiatives de la société civile et des organisations basées à la fois sur la construction et la gestion des écoles et l'équipement selon les standards fixés. (MINEDUC, 2003a :18 ; 19)*

L'environnement dont il est question ici et les standards évoqués n'ont pas été spécifiés d'où ce flou peut avoir un impact dans la mise en œuvre. Sur ce sujet, nous n'avons pas pu voir les données détaillant les chiffres des latrines des élèves par sexe. Le seul élément qui a été à notre disposition concerne le nombre de salles de classe en général pour le niveau de l'enseignement primaire. En 2002/2003, avant la mise en place de la politique de l'éducation à l'étude, le nombre de salles de classes était évalué à 27735 tandis qu'en 2008, il était arrivé à 30989.

### 5.1.1.4. Curriculum

On devrait s'assurer que le curriculum et les programmes élaborés ne soient pas porteurs de message discriminatoire ou de stéréotypes sexuels. Les stratégies formulées étaient les suivantes :

- *Le développement d'un curriculum n'ayant pas de forme de discrimination ni stéréotypes du genre*

- *Intégrer les questions de genre dans tous les aspects de l'éducation de base (MINEDUC, 2003a :19 ; Government of Rwanda, 2003 :17).*

Il est nécessaire de préciser ici que les documents consultés ne montrent pas clairement comment cela est fait.

Dans le cadre d'intégrer les aspects du genre dans les programmes, le *Guide d'éducation civique. Compétences de vie pour les écoles du Rwanda* qui est utilisé dans le deuxième cycle de l'école primaire comprend un module qui est utilisé 'Le genre'. Ce module comporte deux thèmes : la signification du genre et l'égalité du genre. Le parcours de ce module nous a fait constater que les objectifs spécifiques à y atteindre sont les suivants :

- Rendre l'élève capable d'adopter un comportement responsable en matière du genre.
- Amener l'élève à expliquer les concepts du genre et de ses conséquences.
- Amener les élèves à mieux comprendre les fondements culturels et idéologiques de la discrimination fondée sur le genre.
- Amener les élèves à comprendre l'égalité du genre et son importance dans le développement du pays.
- Amener les élèves à s'impliquer activement dans la promotion de l'égalité du genre. (CNDP, 2004 :143 ; 146)

Il est prévu qu'on étudie dans ce module : la définition du genre, la construction sociale du genre, les conséquences de la construction sociale du genre, la discrimination sociale du genre, la complémentarité du genre et les stratégies pour atteindre l'équilibre du genre. Ce module était prévu pour la classe de 5ème année primaire.

#### **5.1.1.5. Formation des enseignant-e-s**

Les écoles de formation des enseignant-e-s devraient prévoir des programmes incluant les notions de genre. Cela leur permettrait d'avoir une connaissance à propos de cette dimension et de mieux se préparer à promouvoir le genre dans leur carrière.

- Intégrer dans les programmes des centres de formation des enseignants les stratégies du curriculum et de l'évaluation de l'école primaire sensibles au genre.
- Doter les enseignants d'une formation en méthodes centrées sur l'apprenant et la sensibilité au genre pour les besoins des apprenants à différents niveaux de toutes les classes.
- Former les enseignants modèles dans les questions de genre en classe et à la maison (MINEDUC, 2003a).

La documentation exploitée ne nous a pas permis de trouver les éléments justifiant cette formation axée sur le genre en éducation. Seulement, les données trouvées nous permettent de souligner le pourcentage des enseignants et des enseignantes dans l'enseignement primaire. En 1997/1998, il y avait 44.6% des hommes contre 55.4% des femmes; en 2002/2003, il y avait 48.2% des hommes contre 51.8% des femmes. Et les dernières statistiques de 2008 montrent qu'il y avait 46.8% des enseignants contre 53.2% des enseignantes. Ces chiffres attestent que les femmes dominent le corps enseignant au niveau primaire. Cette prédominance peut d'une part aider les filles à se sentir à l'aise à l'école avec cet encadrement mais elle souligne d'autre part la sous-estimation de ce métier qui est toujours laissé aux femmes.

#### **5.1.1.6. Gratuité des frais d'inscription**

Ceci touche les conditions financières des parents. Comme la pauvreté se montre comme l'un des facteurs de la sous scolarisation des filles, la réduction des frais de scolarité permettrait à certaines filles d'accéder à l'école.

À cet égard, la stratégie prévue était la suivante :

- Revoir le montant payé comme minerval en vue de réduire autant que possible le fardeau qui pèse sur les parents. Les familles pauvres seront assistées dans le paiement du minerval. (MINEDUC, 2003a)

Parmi les réalisations, on peut noter aussi la suppression des frais de scolarité comme élément moteur dans l'augmentation des effectifs à l'école primaire,

*La suppression des frais scolaires par l'application du « Capitation Grant » au niveau primaire, a eu des effets remarquables sur le système éducatif rwandais : le taux brut de scolarisation est passé de 130.8% en 2004 à 151.9% en 2007, le taux net de scolarisation de 93.0% en 2004 à 95.8% en 2007. Cela montre que ces deux taux ont varié positivement. (MINEDUC, 2008 : 12).*

Sur ce point, il est à préciser que les frais de minerval qui étaient payés par les parents des élèves de l'école primaire ont été supprimés et cette charge a été assumée par le Gouvernement au moyen d'une contribution versée pour chaque enfant. Le montant de cette contribution a été augmenté régulièrement. La mesure visait à réduire le fardeau des parents mais il semble que d'autres charges ont continué à peser sur eux sous forme d'autres paiements qui leur étaient exigés dans le cadre de la participation à l'éducation de leurs enfants. Il s'agit par exemple des frais pour l'achat d'uniformes des élèves ou des frais pour les primes des enseignants. Les données issues des entrevues nous en disent plus.

### **5.1.2. Propos des acteurs sur les stratégies utilisées**

Après avoir exploité les documents, nous avons approché les acteurs au niveau macro et méso pour discuter de cette situation de mise en œuvre. Il s'agissait de nous parler de ce qui se fait concrètement. Les propos recueillis montrent que les stratégies sont axées sur les éléments suivants : Curriculum, infrastructures, et sensibilisation.

### 5.1.2.1. Curriculum

Au niveau du NCDC, la politique est implicitement mise en œuvre par le truchement des programmes élaborés tout en tenant compte de la dimension du genre comme nous l'a révélé l'un des cadres à ce centre,

*Au niveau des écoles, de façon implicite, cette politique d'éducation au genre est mise en pratique et par les enseignants et par les élèves à travers les activités pédagogiques. (PCN4)*

Sur ce, il a émis des réserves en expliquant que les résultats de cette entreprise ne s'obtiennent pas à court terme mais à long terme. Selon lui,

*Le résultat n'est pas immédiat parce qu'on ne vise pas uniquement le présent mais on vise aussi et surtout la vie future des apprenants. Est-ce que l'adulte que deviendra cet enfant d'aujourd'hui imprégné des valeurs liées au genre, sera-t-il capable de les mettre en pratique ? (PCN4)*

Ceci signifie que la sensibilité au genre n'est pas quelque chose qu'on peut évaluer tout d'un coup mais c'est avec un peu plus de temps.

Concernant les programmes également, les notions relatives au genre sont insérées dans les branches là où il s'agit d'éviter toute exclusion possible que ce soit religieuse, régionale ou sexuelle. Et même certains chapitres ont été consacrés à la dimension du genre pour sensibiliser les élèves de façon particulière. Les propos recueillis auprès d'un cadre du NCDC soulignent ce fait,

*Partout dans les disciplines d'enseignement, partout où c'est possible on a inséré les éléments de lutte contre la discrimination religieuse, régionale, sexuelle...Mais de façon particulière, il y a des branches qui peuvent plus efficacement véhiculer ce message, notamment l'éducation civique, les langues, les textes proposés doivent véhiculer l'égalité du genre, doivent sensibiliser dès leur plus jeune âge l'importance de l'égalité des*

*chances en matière d'éducation, donc les éléments d'exclusion doivent être évités. (PCN4).*

Ce répondant a renchéri en précisant que quand on élabore des manuels on évite de mettre des images qui valorisent beaucoup plus les garçons que les filles. Selon lui, les messages véhiculés par les manuels doivent montrer que les filles aussi sont capables de réaliser beaucoup de choses au même titre que les garçons. Avant de confirmer ou d'infirmier ces propos, nous renvoyons notre lecteur au point traitant des problèmes de mise en œuvre pour en savoir plus. Mais entretemps, nous signalons que nous avons constaté qu'il y a certains manuels qui contiennent encore les messages sur la discrimination sexuelle comme c'est le cas dans les manuels de français et de maths.

### **5.1.2.2. Infrastructures**

Selon l'un des cadres à l'Inspection Générale de l'Éducation, le suivi de l'enseignement-apprentissage est fait de façon concomitante avec le suivi de l'application du genre dans les écoles,

*Au niveau de l'Inspection Générale de l'Éducation, nous faisons le suivi en faisant une inspection pour voir tout d'abord l'enseignement-apprentissage dans ces écoles. Comme l'enseignement-apprentissage ne peut pas avoir lieu dans un milieu malsain, on doit avoir aussi l'hygiène, donc nous inspectons l'hygiène et sans oublier principalement l'application d'hygiène, comment donc la dimension du genre est mise en pratique dans toutes les écoles soit maternelles, primaires et secondaires.(...) Nous élaborons une fiche et nous allons dans les écoles et en même temps que nous inspectons l'apprentissage, l'enseignement-apprentissage, nous demandons aux enseignants comment ils mettent en pratique la dimension du genre dans leurs classes respectives. (PCI3)*

Ces propos qui semblent être vagues montrent que la vérification de l'intégration du genre se limite au niveau d'hygiène. D'autres paramètres inspectés sur cette dimension du genre en classe ne sont pas précisés. La priorité donnée seulement à l'hygiène montre même la compréhension

du genre par ce cadre. Il est nécessaire de noter ici que nous n'avons pas pu obtenir la fiche dont nous parlait notre interlocuteur. En revenant sur cet aspect, ce cadre à l'inspection générale de l'éducation révèle que certaines directrices prévoient dans leurs écoles des tampons hygiéniques,

*Elles ont des paquets de cotex ; quand une fille a des problèmes, elle se confie à la directrice, cette dernière donne des cotex et la fille va faire sa toilette donc mettre des cotex... (PCI3)*

Dans ce suivi, il est question d'examiner si les écoles tiennent compte de la présence des filles dans leurs milieux, de leurs problèmes et ménagent ainsi les conditions nécessaires leur permettant de mieux suivre leurs études. L'absence de tels mécanismes peut influencer l'abandon de certaines filles et leur découragement vis-à-vis de l'école. En effet la prise en compte de la dimension du genre en éducation au Rwanda a pour but de favoriser la présence de la fille à l'école pour qu'elle puisse y rester et jouir les mêmes droits que les garçons qui avaient pris une avancée remarquable.

### **5.1.2.3. Sensibilisation**

La sensibilisation dans les réunions est un autre mécanisme mis en place selon les propos de ce cadre:

*Il y a les sensibilisations des parents dans toutes les réunions. Nous essayons de sensibiliser les parents et même les leaders d'opinion pour qu'ils puissent encourager l'éducation des filles, que ça soit leurs filles directes ou les filles de leurs voisins. (PCD5).*

La promotion du genre n'est pas l'affaire du Gouvernement seulement ou des enseignants et directeurs d'écoles ou même des instances administratives du District. Il y a aussi d'autres associations ou groupes qui font différentes actions pour l'éducation de la jeune fille. C'est entre autres FAWE, Imbutu Foundation et World Vision.

*Concernant FAWE, il donne les bourses d'études aux filles. Imbuto Foundation donne des prix encourageant les filles à opter pour les études en sciences et technologie. World Vision assiste le domaine de l'éducation en général surtout en donnant des bourses aux filles orphelines. FAWE et Imbuto Foundation se chargent aussi de la sensibilisation en faveur des filles. (PCMI).*

Des groupes techniques sont aussi formés pour suivre de près la promotion de l'éducation des filles.

*Il y a un groupe technique chargé de l'éducation des filles dans chaque District composé de : Vice Maire chargé des Affaires sociales, les Représentants de l'armée, la Police, le Directeur de l'Éducation, Directeur de la Planification, Directeur de la Santé et les Associations des Parents (PTA). (PCMI)*

Au dessus de toutes ces instances, il y a aussi le Ministère du Genre et de la Promotion de la Famille qui a en charge la coordination de toutes les politiques en rapport avec le genre. Son rôle est de rappeler aux différents Ministères de mettre en œuvre des politiques élaborées en rapport avec le genre. Comme nous l'a confié l'un des cadres à ce Ministère, il est considéré comme un 'Watch-Dog' pour les autres Ministères pour tout ce qui est lié au genre. Selon ce cadre, ce Ministère veille non seulement à ce que les différentes politiques élaborées par d'autres ministères incorporent la dimension du genre mais aussi la mettent en application. De ce fait, à l'égard du Ministère de l'éducation, le MIGEPROF essaye de faire le suivi pour vérifier si le Ministère de l'Éducation et les institutions sous tutelle de ce Ministère mettent en place des stratégies nécessaires pour la mise en œuvre de cette politique de l'éducation faisant appel au genre. Il vérifie par exemple si la participation et la performance des filles sont adéquates à tous les niveaux d'enseignement. Bref, il peut être considéré comme le protecteur de la dimension genre dans toutes les instances du pays. Cependant, l'entretien avec ce cadre ne nous a pas permis de connaître les mécanismes réels utilisés pour faire le suivi dont il nous parlait. Nous

craignons que cela ne reste que dans les intentions parce que nous n'avons même pas pu obtenir de documents ou de rapports associés à cette évaluation.

Le parcours des documents et les propos recueillis sur les stratégies de mise en œuvre nous laissent une information sur ce qui devrait se faire et sur ce qui se fait sur le plan global de la politique. L'un des moyens de vérifier l'état d'avancement de la situation serait d'interroger les indicateurs de l'enseignement primaire. Dans ce cadre, voyons ces indicateurs afin de vérifier si la politique est entrain d'améliorer quelque chose.

### **5.1.3. Résultats de la mise en œuvre de la politique**

Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire est légèrement plus élevé chez les filles que chez les garçons. Il évolue progressivement mais n'a pas encore atteint 100%. C'est au niveau des paramètres de qualité que les problèmes sont encore inquiétants. Dans la suite, nous allons présenter l'évolution de ces chiffres par le taux net de scolarisation, l'abandon, le redoublement et la performance scolaire.

#### **5.1.3.1. Le taux net de scolarisation**

Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire n'a cessé d'évoluer positivement depuis ces dernières années comme le tableau suivant le témoigne :

**Tableau 11 : Évolution du taux net de scolarisation depuis 2003/2004 jusqu'en 2008**

Année	2003/04	2005	2006	2007	2008
F	94.5%	94.7%	97%	97.9%	95.1%
G	91.5%	92.2%	92.9%	93.7%	93.3%
Total	93%	93.5%	95%	95.8%	94.2%

Le taux net de scolarisation a évolué positivement au fur des années. Bien qu'il n'atteigne pas encore 100%, il affiche un espoir au niveau de l'accès à l'école primaire et de façon légère en faveur des filles.

### 5.1.3.2. Taux de redoublement

Le nombre des élèves qui répètent les cours d'une même année donne un signal d'un problème dans le système. Il s'agit soit du problème dû aux méthodes d'enseignements utilisées, à la qualité des programmes, aux enseignant-e-s, à l'environnement scolaire ou aux élèves eux-mêmes.

**Tableau 12 : Évolution du taux de redoublement depuis 2003/2004 jusqu'en 2007**

Année	2003/04	2005	2006	2007
Total	18.8%	15.8%	18.1%	17.7%

Il est nécessaire de mentionner d'abord que nous n'avons pas pu trouver les données désagrégées selon le sexe afin d'avoir une image d'abandon entre les garçons et les filles. Cependant les seules données trouvées pour l'année 2007 nous montrent qu'aucune différence notable ne se

remarque entre les filles et les garçons parce que le taux de redoublement pour les premières était de 17.8% et de 17.7% pour les derniers. Il est triste de remarquer que dans l'ensemble ce taux de redoublement reste toujours élevé soit 17.7%. Les données sur l'abandon n'étaient pas aussi présentées dans les statistiques de 2008. Le manque de ces données pourrait rendre la tâche difficile à ceux qui veulent corriger la situation. Le manque des données désagrégées selon le sexe laisse comprendre que peu d'importance est accordée lors de l'analyse de la dimension du genre sur cet indicateur.

### 5.1.3.3. Taux d'abandon

**Tableau 13 : Évolution du taux d'abandon depuis 2003/2004 jusqu'en 2007**

Année	2003/04	2005	2006	2007
Total	14%	14.6%	14.3%	13.9%

Également pour ce paramètre, nous n'avons pas trouvé de données désagrégées selon le sexe. Mais avec les données de 2007 que nous avons pu obtenir, le taux d'abandon est très légèrement supérieur chez les garçons par rapport à celui des filles en raison respectivement de 14.6% et de 13.1%. De façon générale, ce taux toujours supérieur à 10% est encore élevé à l'école primaire au Rwanda et au fur des années il ne diminue pas sensiblement. Ce taux serait dû au fait que certains enfants préfèrent quitter l'école pour s'adonner aux travaux ménagers afin de subvenir aux besoins de leurs familles. D'autres deviennent désintéressés au système qui semble être classique et déconnecté de leur milieu environnemental.

### 5.1.3.4. Taux de réussite de l'école primaire à l'école secondaire

Nous présentons ici les taux de réussite de l'école primaire à l'école secondaire depuis la mise en place de la politique jusqu'en 2007 comme nous n'avons pas pu trouver les données pour l'année 2008. Et il est à noter qu'à la fin de cette année 2008, tous les élèves devraient entrer au secondaire peu importe leurs résultats. C'était le début du programme de 9 ans d'éducation.

**Tableau 14: Évolution du taux de réussite du primaire au secondaire depuis 2003/2004**

Année	2003/04	2005	2006	2007
F	39.4%	39.1%	37.1%	40.4%
G	60.6%	60.9%	62.9%	59.6%
Total	28.2%	26.1%	19.9%	22.4%

D'abord, pour mieux comprendre ce tableau, par exemple 40.4% signifie qu'il s'agit du taux des filles qui ont réussi parmi toutes les filles qui s'étaient présentées au concours tandis que 59.6% des garçons qui s'étaient présentés ont pu réussir. 22.4% représente le taux global des élèves qui ont réussi parmi tous ceux qui se sont présentés au concours. Ce tableau montre que c'est avec ce paramètre que l'enseignement primaire témoigne des problèmes avec un taux de performance au concours national qui vacille entre 63% et 59% des garçons candidats à ce concours. Il n'affiche pas une montée vertigineuse ou bien une chute catastrophique mais au contraire il semble stagner. Ce statu quo se remarque aussi chez les filles mais là, ce qui est plus grave encore le taux se trouve en dessous de la moyenne et il est de loin inférieur par rapport à celui des garçons avec une différence d'à peu près 20%. Ceci laisse signifier qu'il y a plus de filles qui n'arrivent pas à franchir le cap de l'école primaire. Cela constitue ainsi une base de disparités entre filles et

garçons, qui risquent de se répercuter à d'autres niveaux d'éducation et dans les différentes opportunités. Dans l'ensemble, le taux de performance scolaire est alarmant parce que seulement entre 19.9% et 28.2% de candidats qui passent le concours national à la fin de l'école primaire pour aller au secondaire parviennent à réussir le concours pour obtenir des places dans les écoles publiques et libres subsidiées. Comme le tableau le montre, le taux évoluait en régressant parce qu'au fur des années les candidats s'augmentaient sans pour autant y aller au même rythme que l'augmentation des salles de classes pouvant les accueillir au secondaire.

Ces indicateurs montrent des progrès au niveau des inscriptions à l'école primaire où filles et garçons sont à peu près au même taux de participation. Même s'il faudrait continuer à multiplier les efforts pour que tous les enfants en âge de scolarisation puissent accéder à l'école à 100%, il faudrait orienter plus d'attention vers les redoublements, les abandons et les performances où les lacunes sont encore signalées surtout chez les filles. Ces lacunes ne sont pas le fruit du hasard mais elles découlent de différents facteurs que nous présentons ci-après.

#### **5.1.4. Contraintes de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre**

Les lacunes constatées dans la mise en œuvre de cette politique seraient dues aux facteurs suivants tels que nous les avons relevés : pauvreté des ménages, aspects culturels, curriculum, problèmes environnementaux, manque d'estime de soi parmi les filles, manque de communication entre les décideurs et les enseignants, manque de formation sur le genre. Les données présentées dans ce point sont issues de l'étude sur « les raisons de la non scolarisation des filles au Rwanda » initiée par Pro-Femmes/Twese Hamwe et des propos recueillis auprès de nos répondants.

### 5.1.4.1. Pauvreté des ménages

La pauvreté dans les ménages constitue un handicap dans la scolarisation des enfants parce que ces derniers sont appelés à rester à la maison pour contribuer à la subsistance de leurs familles.

Ce sont les filles qui deviennent très sollicitées par les parents pour faire les travaux domestiques et en cas des faibles moyens des parents à scolariser leurs enfants, ce sont les garçons qui sont privilégiés à bénéficier de l'appui financier pour les études.

L'étude menée par Pro-Femmes/Twese Hamwe a montré que la pauvreté a une influence sur le choix des parents à scolariser tel enfant ou tel autre.

« Quand les ressources familiales sont maigres, la famille préfère payer pour le garçon ou purement et simplement retirer leur fille du circuit scolaire ». (Pro-Femmes Twese Hamwe, 2000 :32)

La plupart des filles quittent ainsi l'école à cause de la pauvreté et du mauvais entendement de leurs parents pour s'occuper de leurs petits frères ou petites sœurs, travailler à la maison ou devenir des bonnes ailleurs comme le témoigne l'un des cadres interviewés,

*Je crois qu'on peut trouver des parents dans des milieux ruraux qui poussent leurs filles à quitter l'école pour rester à la maison et garder leurs petits frères ou bien pour travailler à la maison ou même pour devenir des bonnes parce que les bonnes sont recrutées parmi les filles, les mineurs de 15 ans et ce sont les filles qui devaient être dans les écoles.  
(PCI3)*

Ce problème de pauvreté accompagné de la mentalité des parents influence ces derniers dans le choix d'un enfant à privilégier en cas de moyens économiques faibles.

Ils retiennent ainsi les garçons au détriment des filles comme nous le laisse entendre ce cadre,

*La perception de la population rwandaise est que quand vous avez très peu d'économie et que vous avez deux enfants; ils donneraient la préférence à l'éducation des garçons. (PCM2)*

Cette pauvreté dont il est question accable certains parents qui n'arrivent pas à trouver le matériel scolaire nécessaire. En effet,

*Même si on dit que l'école primaire et les trois années de l'école secondaire sont gratuites, mais il y a la participation des parents qu'il faut. C'est notamment l'achat des uniformes, l'achat des livres, des cahiers, des stylos; il y a les parents qui n'arrivent pas à acheter tout cela, qui préfèrent ne pas envoyer à l'école un enfant qui n'a pas de cahiers. (PCM2)*

Cette pauvreté est souvent renforcée par les mentalités culturelles des parents. C'est donc au niveau de la culture que d'autres facteurs sont greffés.

#### **5.1.4.2. Aspects culturels**

Même si la pauvreté est citée comme un facteur à part, ce dernier est mal exploité par les parents en faveur des garçons. Certaines mentalités persistent chez les parents.

Les résultats de l'étude de la FAD en présentent certaines « En ce qui concerne les filles, plusieurs autres facteurs socioculturels interviennent tels que la préférence des parents à scolariser les garçons, l'obligation des filles à accomplir les tâches domestiques etc ». (FAD, 2006)

Dans la société rwandaise, la puberté peut être un autre élément qui conduit la fille à quitter l'école :

« Une fille devenue pubère est considérée plutôt comme mure au mariage et devient l'objet de sollicitations diverses. La présence à l'école est un sujet de moquerie par son entourage immédiat (voisins, parents...) ». (Pro-Femmes Twese Hamwe, 2000 :33)

Les travaux ménagers constituent un obstacle à l'assiduité aux études pour la fille vu les attentes de la mère à sa fille :

« Le facteur dominant est le manque de temps consacré par la fille aux études, car elle est trop sollicitée par les travaux ménagers.... Au niveau des classes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, la tendance est que la fille remplace sa mère dans les travaux ménagers. Celle-ci pense qu'elle a suffisamment donné « sa part » et qu'il est temps que sa fille prenne la relève dans la gestion quotidienne du foyer ». (Pro-Femmes Twese Hamwe, 2000 :35)

La préférence des garçons aux filles par les parents pauvres dans le paiement des frais scolaires est encore évoquée dans la culture rwandaise,

« Quand un parent en difficultés tombe dans un embarras de choix pour payer les frais d'études de ses deux enfants, la fille cède la place à son frère ». (Semanyenzi, 2004). Ceci témoigne encore une fois de plus de l'importance accordée à la scolarisation des garçons par les parents au Rwanda.

Dans les milieux ruraux, les filles dont les parents disposent encore des mentalités que nous pouvons qualifier de non progressistes continuent à quitter l'école. Leurs parents sous-estiment leur rôle dans la société et ne sont pas en faveur de leur éducation. Ainsi le confirme l'un des cadres de l'IGE,

*Dans des milieux ruraux, les filles quittent l'école effectivement pour des raisons liées aux parents analphabètes et qui ont donc des mentalités traditionnelles, qui sont toujours traditionnalistes et qui ne comprennent même pas le pourquoi de la scolarisation des filles. (PCI3)*

La sous scolarisation et l'abandon des filles dans les milieux ruraux a été aussi évoqué par un autre cadre du district, et selon lui,

*À l'intérieur du pays, compte tenu de la mentalité, compte tenu de la culture rwandaise, les filles ne vont pas à l'école, abandonnent facilement. (PCD5).*

Le changement de la culture est tout un processus mais nos répondants restent optimistes et espèrent que petit à petit les anciennes mentalités pourront changer sous l'influence des résultats acquis qui servent de modèles aux parents. C'est ce que nous explique aussi ce cadre du district,

*Le changement des mentalités, c'est quelque chose qui va très lentement, on ne change pas si facilement mais plus les jours avancent, plus les années avancent, les parents comprennent petit à petit surtout qu'ils voient leurs filles qui reviennent de l'école et qui deviennent de grandes personnes ou bien qui obtiennent une promotion. C'est encourageant pour les parents et ces derniers commencent à comprendre mais si non la culture change petit à petit. » (PCD5).*

Il y a des familles rwandaises qui voient l'importance de la femme en son mariage et négligent ainsi son éducation car pour elles,

*Le diplôme d'une fille c'est d'abord le mariage surtout lorsqu'on pense aux institutions supérieures. (PCM2)*

### **5.1.4.3. Curriculum**

Les objectifs de la politique devraient être aussi atteints grâce à un curriculum exempt de stéréotypes sexuels. Dans le souci d'analyser la mise en œuvre, nous avons jeté aussi un regard sur les programmes en usage dans les écoles primaires au Rwanda. Sans faire une analyse documentaire exhaustive, nous avons analysé quelques contenus afin d'avoir une idée de ce qui prévalait. Les documents utilisés sont ceux d'Éducation civique, de Maths et de Français. Il est à rappeler qu'il s'agit des cours pour lesquels nous avons fait l'observation dans les classes.

*-Guide d'éducation civique. Compétences de vie pour les écoles du Rwanda(2004)*

Ce guide comprend 6 modules dont le cinquième est intitulé 'Le genre'. Nous avons trouvé dans ce guide une étude de cas sur la discrimination liée au genre intitulée 'La famille Semana'. Cette étude de cas visait à montrer aux élèves la discrimination qui se trouvait à l'intérieur du texte. Cependant les questions proposées ne permettent pas de trouver tous les problèmes de discrimination qui s'y trouvent parce que le titre lui-même renferme cette discrimination mais il n'a pas fait l'objet de commentaire : 'La famille Semana'. Cette façon de nommer la famille montre comment on a tendance à attribuer la famille à l'homme seul tout en excluant sa conjointe ou même les enfants, l'homme devenant maître de la famille.

*-À l'Unisson. Méthodologie de français 5<sup>e</sup>(2007).*

Dans ce module, dans un dialogue que nous y avons trouvé, l'usage de stéréotype de sexe est présent. Voici l'extrait du texte pour illustration :

*J'étais triste à l'idée de perdre mon bras. Mes camarades allaient se moquaient de moi et je ne pouvais plus tirer des flèches avec mon arc. Mais je ne pleurais pas car **un garçon, ça ne pleure pas.***

Ces mots '**un garçon, ça ne pleure pas**' montrent une certaine arrogance du garçon qui voudrait signifier que ce n'était pas le propre des garçons de pleurer insinuant bien sûr que c'était les autres sous entendus qui ne sont pas les garçons. C'est un exemple donc de certaines confusions dans les manuels qui perpétuent certaines images positives pour les garçons et d'autres négatives pour les filles.

*Les mathématiques au CM2. (1994)*

Dans ce livre, il y a deux pages successives où l'on présente des images soulignant la division sexuée du travail : une femme dentelle, un homme ouvrier agricole, ouvrier cantonnier. Ces images tendent à montrer qu'il y a des travaux réservés aux hommes et d'autres réservés aux femmes.

Un autre exemple se trouve dans cet exercice :

'Dans une famille, le père, la mère et le fils aîné travaillent. **Le salaire mensuel du père est le triple de celui de la mère et celui du fils est égal à la somme des salaires de ses parents.** Calcule le salaire de chacun d'eux si, ensemble ils gagnent 628.320F ?'

Ce salaire de l'homme qui est présenté comme triple peut représenter l'image des inégalités de salaire entre les femmes et les hommes. Ceci veut montrer que c'est l'homme qui gagne plus que sa femme. Nous savons que le salaire est tributaire de plusieurs facteurs comme le type d'emploi, les qualifications et autres. Cependant dans cet exercice on ne précise aucun de ces facteurs, on se contente de signaler que ces trois personnes sont issues d'une même famille et de montrer la différence de leur salaire. Même le salaire du fils est de loin supérieur à celui de sa mère. Dans les résultats du calcul, l'élève trouvera que c'est la mère qui a moins de salaire ce qui peut lui pousser à penser que dans une famille ce sont les mères qui gagnent moins de salaire.

#### 5.1.4. 4. Problèmes environnementaux

Les séquelles du génocide de 1994 au Rwanda sont certes nombreuses et sont couplées à d'autres maux comme le VIH/SIDA. Pour comprendre l'ampleur de ce problème et son impact sur la scolarisation des enfants, nous nous appuyons sur les propos suivants,

*Mais il y a les enfants aussi qui ne sont pas chefs de ménage mais qui ont des parents désespérés, par exemple les enfants dont les parents sont atteints du VIH/SIDA, les parents qui sont toujours malades. Il y a aussi les enfants qui sont atteints du VIH/SIDA eux-mêmes et qui n'arrivent pas à participer chaque jour à l'école ou bien qui n'arrivent pas à aller à l'école parce qu'ils ont peur d'être discriminés. (PCM2)*

Ceci révèle que certains enfants ne fréquentent pas l'école parce qu'eux-mêmes ou leurs parents ont été atteints du VIH/SIDA. À ce sujet, il importe de préciser que tous les rwandais atteints du VIH/SIDA, ne l'ont pas seulement attrapé pendant le génocide même si cette période a amplifié la situation à cause des viols commis. De ce génocide découle aussi le problème des parents qui sont emprisonnés,

*Il y a les enfants qui ne vont pas à l'école parce qu'ils doivent aller dans les prisons pour amener à manger à leurs parents emprisonnés. (PCM2)*

Même si en 2008 le gouvernement a pris une décision de ne plus amener à manger dans les prisons, cela ne va pas empêcher les enfants d'aller voir leurs parents qui sont emprisonnés. Même s'ils n'amènent pas à manger mais ils vont leur rendre visite.

#### 5.1.4.5. Manque de communication entre les décideurs et les enseignants

Le manque de communication est un autre problème soulevé dans la mise en œuvre de la politique d'éducation en matière de genre au Rwanda. Sur ce, le cadre interviewé à l'inspection

de l'éducation a réfuté les allégations des enseignants qui affirmaient ne pas avoir eu de politique tout en soulignant que celle-ci avait été transmise à tous les concernés,

*Une fois la politique élaborée, elle a été transmise à tous les directeurs d'éducation dans les 30 districts du pays et comme ce sont eux qui sont chargés de la gestion quotidienne des activités éducatrices dans leurs districts, ils ont acheminé la politique au niveau des écoles et des enseignants de ces mêmes écoles. Je peux dire que tous les enseignants ne peuvent pas avoir un alibi ou bien ne peuvent pas prétendre ignorer cette politique, parce que c'est une politique très importante qui est venue à point nommé et qui était quand même très nécessaire au moment même de son élaboration. Dans le District (...) tous les enseignants sont au courant de cette politique; la politique a été transmise. (PCI3)*

Il ajoute que s'il y a des enseignant-e-s qui ne connaissent pas la politique, il s'agirait d'une procédure qui est mal gérée car selon lui,

*Si aujourd'hui les enseignants ignorent cela, c'est qu'il y a une procédure qui ne favorise pas le fait de toucher même ces enseignants, alors il faut bien canaliser ce réseau. (PCI3)*

À ce niveau, il voudrait souligner que par le système de décentralisation, le Directeur de l'éducation au niveau du District devrait travailler en concertation avec les autres instances de base chargées de l'éducation pour transmettre des politiques, des lois ou d'autres directives aux enseignant-e-s ou organiser même des recyclages ou des formations.

Un autre cadre parle du fonctionnement des instances de base comme pouvant freiner la bonne mise en application de la politique d'éducation en matière de genre. À ce sujet, il mentionne l'irresponsabilité de quelques autorités dans les instances de base qui ne fournissent pas les statistiques nécessaires pouvant aider les décideurs à prendre des mesures qui s'imposent. (PCM2). Il faudrait ajouter qu'il ne suffit pas seulement de fournir des statistiques mais qu'il faudrait aussi tenir compte de cette dimension du genre dans les statistiques relevées.

#### 5.1.4.6. Infrastructures

Ces infrastructures font référence aux classes, aux installations sanitaires et à d'autres équipements utilisés dans l'environnement scolaire.

Sur ce point, la non séparation des installations sanitaires pour filles et pour garçons est évoquée comme pouvant être un handicap à la scolarisation des filles : « L'absence d'installations sanitaires adéquates dans les écoles peut aussi conduire à l'abandon scolaire. Quand les filles doivent partager les toilettes avec les garçons, elles doivent souvent subir moqueries et quolibets ». (Douglis, 2008)

La distance entre le lieu du domicile de l'enfant et l'emplacement de l'école comme un autre frein à l'éducation des filles est signalé par un haut cadre interviewé. Il décrit la situation en ces termes :

*Et puis le problème de distance aussi, c'est un problème qu'on doit mentionner ; distance entre la maison et l'école. Bien que le Gouvernement a franchi un pas remarquable de construire les écoles dans chaque secteur ou même dans chaque cellule mais toujours il y a des endroits très éloignés par rapport à l'école. Et les parents ont souvent peur des viols de leurs petites filles, et ils préfèrent ainsi ne pas les envoyer à l'école ou bien préfèrent les accompagner à l'école. Cependant, ces parents ne peuvent pas y aller chaque jour avec leurs filles. (PCM2)*

Nous aimerions souligner que ces cas de viols signalés par notre répondant ne se font pas souvent remarqués surtout au niveau des élèves de l'école primaire. Et il est difficile d'avoir même des chiffres exacts de ces cas parce que les parents préfèrent ne pas dénoncer de tels cas qui sont considérés comme tabous dans la société rwandaise.

#### 5.1.4.7. Facteurs inhérents à la fille elle-même

Le complexe d'âge est présenté comme le facteur le plus important intervenant dans l'abandon de l'école par la fille de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de l'école primaire selon l'étude de Pro-femmes Twese Hamwe (2000 :31), « Ce complexe explique que ce soient les facteurs d'ordre sentimental tel que les mariages et les grossesses précoces, les distractions liées à la crise de la puberté qui soient à la tête des raisons d'abandon »

Également la nature physiologique pousse certaines filles à s'absenter lors de la période de leurs cycles menstruels. Certaines éprouvent des malaises et d'autres manquent des tampons hygiéniques à utiliser dans ces circonstances. L'un des cadres interviewés nous explique ce problème,

*On a remarqué que quand les filles connaissent leur période des cycles menstruels, certaines d'entre elles ne fréquentent pas l'école tous les jours. (PCM2)*

#### 5.1.4.8. Manque de formation des enseignants

Sachant que les enseignant-e-s devraient être les acteurs clés dans la mise en œuvre de la politique d'éducation en matière de genre, il serait souhaitable qu'elles/ils aient une formation sur cette dimension du genre en éducation. Cependant le cadre de l'IGE interviewé reconnaît qu'il y a un manque d'une telle formation pour les enseignant-e-s,

*Si aujourd'hui, il y a un freinage, il y a donc des problèmes qui handicapent la mise en application de la politique de l'éducation en matière du genre, c'est que tout d'abord tous les enseignants n'ont pas été recyclés, on a recyclé un enseignant par école, tous les enseignants n'ont pas été recyclés donc à propos du genre. (PCI3).*

Si les enseignant-e-s ne sont pas formé-e-s sur la dimension du genre en éducation, il leur sera difficile d'en tenir compte dans leurs pratiques pédagogiques en classe. Même si ils/elles peuvent adopter certaines stratégies pour y arriver, le manque d'outils communs ne permettra pas d'atteindre les résultats escomptés.

Les précédentes sections ont été axées sur les données à caractère national mais il importe de jeter un coup d'œil sur les résultats issus des enquêtes menées dans deux écoles au cours de notre recherche.

## ***5.2. Enquêtes dans deux écoles***

Rappelons d'abord que nous avons décidé de choisir ces deux écoles en misant sur le milieu urbain et le milieu rural afin de vérifier si ces différents milieux pouvaient jouer un impact sur la mise en œuvre de la politique d'éducation au Rwanda dans son aspect du genre. Cela partait du fait que, en général au Rwanda les conditions de vie en ville diffèrent de celles dans les campagnes. Nous avons ensuite focalisé notre attention sur deux écoles publiques en estimant que leurs conditions sont plus ou moins homogènes et s'orientent dans la ligne politique du Gouvernement du Rwanda. Une enquête intensive dans les écoles a duré un mois au complet consistant à observer et interviewer les enseignant-e-s et les directeurs des écoles. Les données recueillies dans ces écoles nous ont permis de montrer comment ce qui était prévu dans la politique d'éducation au Rwanda dans son aspect du genre, ou ce qui était dit par les cadres du niveau macro et méso, était mis en œuvre au niveau des écoles proprement dites.

## **5.2.1. L'école urbaine**

### **5.2.1.1. Présentation de l'école urbaine**

Cette école urbaine est l'une des écoles publiques située dans le secteur de Kimironko, District de Gasabo dans la Ville de Kigali. Bien que située dans un milieu urbain, les observations sur les lieux ainsi que les entrevues menées au sein de cette école nous ont permis de constater que les élèves qui fréquentent cette école viennent des familles économiquement modestes. Cela est lié au fait que la majorité des parents ayant des conditions économiques plus ou moins meilleures préfèrent envoyer leurs enfants dans les écoles privées chères mais considérées comme performantes. L'effectif total des élèves était évalué à 724 élèves à la fin de l'année scolaire 2008. Le tableau suivant détaille ce chiffre par classe et par sexe.

**Tableau 15 : Effectifs des élèves de l'École Primaire urbaine, fin 2008**

Classe	Effectifs/2008			Promus			Redoublants			Abandons		
	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
1ère A	26	24	50	23	20	43	3	4	7	2	1	3
1ère B	26	27	53	21	22	43	5	5	10	1	0	1
1ère C	28	21	49	25	18	43	3	3	6	3	1	4
2ème A	26	23	49	24	19	43	2	4	6	2	2	4
2ème B	23	26	49	19	24	43	4	2	6	1	2	3
2ème C	24	22	46	18	18	36	6	4	10	2	3	5
3ème A	30	30	60	24	25	49	6	5	11	4	2	6
3ème B	29	33	62	23	28	51	6	5	11	3	2	5
4ème A	34	21	55	31	17	48	3	4	7	3	1	4
4ème B	25	31	56	21	28	49	4	3	7	1	1	2
5ème A	30	25	55	25	22	47	5	3	8	0	1	1
5ème B	28	28	56	24	23	47	4	5	9	1	1	2
6èmesA&B	45	39	84	40	29	69	-	-	-	2	1	3
Total	374	350	724	318	293	611	51	47	98	25	18	43

L'école comprend donc 724 élèves dont 374 filles et 350 garçons. Parmi eux, 611 élèves ont été promus à une classe supérieure soit 318 filles et 293 garçons. Au total 98 élèves ont été recommandés à reprendre l'année et comprennent 51 filles et 47 garçons. Parmi les élèves qui étaient inscrits au début, 43 ont abandonné l'école soit 25 filles et 18 garçons.

Du côté du personnel enseignant, ils sont en majorité du sexe féminin parce que sur un total de 14 enseignants, 11 sont du sexe féminin contre 3 du sexe masculin. Cette prédominance du sexe féminin n'est pas du tout surprenante dans un milieu urbain et surtout que la profession enseignante est actuellement sous-estimée à cause du maigre salaire que reçoivent les enseignants en comparaison à d'autres secteurs publics.

Par ailleurs, les observations menées au sein de cette école nous ont permis d'avoir une information sur l'état de mise en œuvre du genre.

Le titulaire de la classe de 5ème observée était une femme. Sa classe avait 56 élèves dont 30 filles et 26 garçons mais lors de notre première séance d'observation il y avait 4 filles absentes et 2 garçons absents. Lors de la deuxième et troisième séances, il y avait 3 filles absentes et 1 garçon absent.

Au niveau des places respectives des élèves en classe, ils s'asseyaient de façon alternée fille/garçon ou garçon/fille. La classe est représentée par un garçon et son adjointe est une fille.

Concernant la participation de ces élèves, elle changeait suivant le cours. Ainsi, dans le cours d'éducation civique, il y a une participation dynamique mais avec des filles qui tendent à intervenir plus que les garçons. Dans le cours de français, c'est la même tendance de participation qui est dominée par les filles. Cependant la situation est inversée en Maths, bien

que dans l'ensemble les élèves ne se montrent pas dynamiques, semble-t-il à cause des difficultés qu'ils éprouvent dans ce cours, les garçons se montrent plus performants par rapport aux filles.

Concernant l'enseignante, elle se montre soucieuse des élèves qui semblent timides surtout quelques filles. Elle essaye de les encourager à répondre aux questions posées. Elle rééquilibre les interactions dans la classe en interrogeant alternativement garçons et filles mais en tenant compte de leurs capacités aussi.

Dans cette même classe, la première de la classe est une fille et la plus part du temps, parmi les 10 premiers de la classe, il y a soit 6 filles ou 7 filles contre 4 ou 3 garçons. Notre observation nous a permis de constater que les latrines des filles sont séparées de celles des garçons au sein de cette école. Les filles s'adonnent à leurs jeux dans un terrain à part et les garçons s'occupent aussi de leurs jeux dans un autre terrain à part. La seule différence survient lorsqu'il s'agit du cours d'Éducation physique et sportive. Nous avons constaté que les enseignant-e-s amènent les filles et les garçons à jouer ensemble sans tenir compte de la nature du jeu. Cela a été le cas avec le football où il y avait deux équipes chacune comprenant filles et garçons. Dans cette école, il y a encore une division sexuée parce que nous avons constaté que les filles torchonnaient ou balayaient seules les classes ou les locaux de la direction. Les statistiques désagrégées selon le sexe ne peuvent pas être trouvées pour tous les paramètres : c'est le cas par exemple des absences. On les relève chaque jour mais on ne les présente pas selon le sexe dans les synthèses. Au cours des entrevues menées, nous avons appris qu'il y a des activités et facteurs qui encouragent la participation des filles à l'école. Nous en faisons une description dans la suite.

### 5.2.1.2. Mécanismes utilisés par l'école urbaine pour la mise en œuvre de la politique

Après les observations, nous avons passé aux entrevues. C'est grâce à ces dernières que nous avons été informés des stratégies utilisées au sein de l'école urbaine pour encourager la participation des filles ainsi que leur réussite. Comme les filles s'absentent souvent à cause de diverses raisons, pour les encourager et les aider à progresser dans leurs études ou à se rattraper, certains enseignants portent une attention particulière à leurs problèmes à l'instar de cette enseignante,

*Ce que je fais, lorsqu'un enfant normalement intelligent s'absente, de son retour en classe je lui répète la matière apprise par les autres lors de son absence. J'essaye de regarder si les filles ne restent pas en arrière à cause des difficultés rencontrées à la maison. Il y a de petites filles, des parents pauvres, je leur cherche les bienfaiteurs. (PEU1)*

D'autres stratégies sont prises pour stimuler les filles ou diminuer la frustration ou la sous-estimation qu'elles peuvent avoir en classe. C'est le cas de cette enseignante qui nous a raconté ce qu'elle fait dans sa classe.

*Faire les groupes d'étude en classe dont les chefs de groupes sont soit les garçons soit les filles. Dans ces circonstances les filles se sentent valorisées et osent s'exprimer. En classe, une fille qui devient première est récompensée pour stimuler les autres dans leurs études. Comme les filles ont souvent peur d'intervenir en classe ou de participer, on essaye d'éviter de les frustrer. Cela requiert d'y aller prudemment ou petit à petit. Dans le cadre de leur montrer qu'elles ne sont plus laissées en arrière, on porte assez d'intérêt aux filles pour qu'elles puissent se développer parce que les garçons eux sont dynamiques. (PEU2).*

Cette stratégie consiste donc à donner la parole à la fille ; c'est un support et une motivation pour leurs études et peut contribuer à l'amélioration de leurs performances.

### 5.1.2.3. Problèmes de mise en œuvre de la politique dans l'école urbaine

Malgré les stratégies adoptées, certaines contraintes persistent comme les entrevues conduites nous le témoignent. Les sensibilisations se font mais les femmes se sous-estiment encore. Ainsi,

*Les femmes se sentent attachées toujours à leur culture, à leurs enfants à la maison. Même lors des conversations dans les familles, la femme essaye de contrôler toujours ses paroles en présence de son mari. Les femmes se sous-estiment encore, elles ne se valorisent pas et sont toujours soumises à la coutume. (PEU1)*

Les mentalités persistent et cette enseignante le témoigne,

*Il y a encore des absences des enfants dont les parents disposent des idées non progressistes. Il y a des moments où ce sont des filles qu'on oblige à s'absenter pour soit aider la maman à entretenir son petit frère ou sa petite sœur ou bien préparer le repas à la maison. (PEU2)*

Ces propos montrent que la promotion du genre en éducation se heurte aux problèmes de culture et de la conception du rôle de la femme par de certains rwandais. Ce sont ces conceptions qui sont à l'origine d'autres maux comme les absences des élèves à l'école surtout les filles confrontées aux travaux ménagers à la maison. Cette vision de se servir de la fille dans les travaux ménagers au lieu de la laisser poursuivre ses études peut signifier que les ménages pauvres substituent l'éducation des filles aux travaux domestiques permettant une subsistance de ces familles. L'on peut ainsi penser que la pauvreté des ménages et la conception de l'éducation des filles par certains parents constituent des obstacles à une mise en œuvre efficace de la politique de l'éducation en matière du genre.

## **5.2.2. L'école primaire rurale**

### **5.2.2.1. Présentation de l'école rurale**

Cette école primaire rurale est l'une des écoles publiques localisée dans le secteur Jabana, District de Gasabo. Cette école située dans un milieu rural n'est pas surpeuplée comme cela est le cas pour d'autres écoles publiques situées dans les milieux ruraux. Les informations recueillies auprès des autorités de l'école et des enseignants nous ont indiqué que cette situation est due au fait que l'école a été fondée après d'autres écoles qui se trouvent non loin d'elle et qui sont plus performantes qu'elle. Ses faibles performances seraient à la base de son sous peuplement parce que les parents préfèrent envoyer leurs enfants dans les autres écoles sans se soucier de la distance que les élèves parcourent pour y arriver. À la fin de l'année scolaire 2008, cette école primaire totalisait 372 élèves. Le tableau suivant présente les détails de ce chiffre par classe et par sexe.

Tableau 16: Effectifs des élèves de l'École primaire rurale, fin 2008

Classe	Effectif/2008			Promus			Redoublants			Abandons		
	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
1 ère	52	55	107	46	48	94	6	7	13	4	5	9
2ème	30	36	66	26	33	59	4	3	7	5	3	8
3ème	39	42	81	35	40	75	4	2	6	8	7	15
4ème	26	31	57	23	27	50	3	4	7	2	5	7
5ème	18	18	36	17	16	33	1	2	3	1	2	3
6ème	9	16	25	8	16	24	1	0	1	1	2	3
Total	174	198	372	155	180	335	19	18	37	21	24	45

Ce tableau montre que cette école primaire rurale avait 372 élèves dont 174 filles et 198 garçons à la fin de l'année scolaire 2008. Parmi ces élèves recensés à la fin de l'année, 335 ont été promus à une classe supérieure dont 155 filles et 180 garçons. Le tableau montre que 37 élèves ont redoublé l'année soit 19 filles et 18 garçons. Il montre également que 45 élèves inscrits au début de l'année avaient abandonné les études dont 21 filles et 24 garçons.

L'école dispose de 6 enseignants au total dont trois du sexe féminin et trois autres du sexe masculin.

Nos observations dans cette école ont été focalisées en classe de 5<sup>ème</sup> année. La classe était tenue par un homme. Cette classe comprend normalement 32 élèves dont 18 filles et 14 garçons. Lors de nos séances d'observation, il y avait 30 élèves dont 16 filles et 14 garçons. Ceci implique deux filles absentes et sans aucune absence de garçons. Pour le placement des élèves, ils s'assoient deux à deux et de façon alternée fille/garçon ou garçon/fille. Le représentant de la classe est un garçon et l'adjointe est une fille.

Dans le cours d'éducation civique, la participation est presque la même chez les filles et les garçons mais les derniers se sont montrés plus performants que les filles. En Français, les filles se sentent à l'aise au cours de la leçon de Français surtout à l'oral mais les résultats qu'elles obtiennent dans l'écrit ne sont pas encore bons. Les garçons ne semblent pas être dynamiques que les filles mais ils se montrent performants lors des exercices écrits.

En Maths, la participation de tous les élèves en classe est faible en général. Ils semblent ne pas maîtriser la matière. Cependant, ce sont les garçons qui émergent au niveau de la réussite par rapport aux filles.

Les réactions de l'enseignant avec les élèves nous semblent être équilibrées dans le cours de Français et d'éducation civique mais dans le cours de Maths, il interagit plus avec les garçons qui interviennent plus que les filles. Les latrines pour filles et celles pour garçons sont séparées dans cette école. Pour les jeux, les filles pratiquent leurs jeux de leur côté et les garçons s'occupent de leurs jeux aussi dans un autre côté. Nous avons constaté que les enseignant-e-s amènent les filles et garçons à jouer ensemble sans tenir compte de la sorte du jeu. Cela a été le cas avec le football où il y avait deux équipes chacune comprenant filles et garçons. Dans cette classe, parmi les 5

premières, il y a souvent 2 filles et 3 garçons et le premier de la classe est un garçon. Il y a dans la classe les élèves qui prennent les notes de deux cours dans un même cahier.

Pour tous les paramètres, il est difficile de trouver les statistiques désagrégées selon le sexe : c'est l'exemple des absences. On les relève chaque jour mais on ne tient pas compte de sexe dans les synthèses. Et quelles sont les stratégies dont se servent les enseignant-e-s de l'école rurale pour mettre en œuvre la politique de l'éducation en matière du genre ? La lecture de la section suivante permet de trouver ces stratégies.

#### **5.2.2.2. Mécanismes utilisés par l'école rurale pour la mise en œuvre de la politique**

En effet, les écoles à travers leurs directions et les enseignants prennent leurs engagements pour promouvoir le genre en éducation. Sur ce point, lors de notre entretien avec le directeur de l'école rurale, nous avons recueilli ce qui suit:

*Quand nous faisons notre enseignement, nous considérons les élèves des deux sexes comme étant tous très nécessaires. Nous encourageons souvent les filles en leur disant que se sont des personnes très importantes de la même façon que les garçons. Nous les encourageons souvent, parce qu'elles-mêmes s'estiment comme étant en dessous des garçons, nous les encourageons en leur disant que tous les élèves sont tous égaux. (PDR0)*

De ces propos, il ressort que les directeurs et les enseignants essaient de considérer les filles et les garçons au même pied d'égalité et encouragent les filles à avoir l'estime de soi.

Pour rendre effective la politique, les sensibilisations sont aussi faites à tous les niveaux. En guise d'exemple, les autorités du District font leur intervention comme nous l'a dit ce répondant,

*Il y a aussi les dirigeants du District ou du Secteur qui informent souvent la population que même les femmes ou bien les filles ont droit aux études. (PDR0)*

L'on fait de même lors des réunions faites à l'école comme nous le témoigne ce répondant,

*Quand nous faisons souvent des réunions à l'école, nous rappelons aux parents que les enfants sont les mêmes, qu'ils doivent respecter les droits des enfants à l'éducation sans discrimination de sexe. Donc tous les enfants sont égaux en matière de droit à l'éducation. (PDR0)*

Ces derniers propos qui nous semblent quelque peu comme une répétition du slogan du droit de tous les enfants à l'éducation, ne nous rassurent pas pour autant que cela soit une réalité au sein de cette école. Les indicateurs présentés dans cette partie et les problèmes relevés en témoignent davantage.

*L'encouragement revient souvent à l'égard des filles comme nous l'affirme cette enseignante, Dans ma classe, j'essaye d'encourager les filles, j'encourage les filles à étudier, à être les premières, à passer les années sans redoubler, à aimer d'étudier, à aimer l'école. » (PER1)*

L'autre enseignant nous disait,

*Au niveau de ma classe, j'ai pris les stratégies de ne pas isoler les jeunes filles, de les mélanger avec les garçons, de les faire asseoir à côté des jeunes garçons et vice-versa. Au sport, les filles doivent porter absolument les habits sportifs par exemple les culottes. (PER2)*

Même la répartition des travaux entre les deux sexes ne privilégie pas tel travail pour tel groupe d'élèves, mais les garçons et les filles se complètent dans tous les travaux à l'école. C'est une façon d'aider les élèves à rompre avec la tradition qui reléguait certains travaux exclusivement aux filles et d'autres aux garçons.

De ce fait,

*Les filles et les garçons font les mêmes travaux surtout les travaux quotidiens; les filles balayent, les garçons balayent aussi ; en tout cas nous avons essayé de considérer ces deux catégories de la même façon. (PER1)*

Cela a été confirmé par un autre répondant en ces termes,

*Il y a des tabous rwandais qu'un garçon doit faire ceci, qu'une fille ne doit pas faire cela. Par exemple pour question de balayer la classe, il y a des garçons qui refusent de balayer mais on prend des mesures pour cela et on demande aux filles et aux garçons de balayer ensemble dans un ordre suivant l'horaire fixée en classe. Les filles et les garçons mêlés doivent balayer la classe par exemple. (PER3)*

Le partage des travaux à l'école sans discrimination des sexes pourrait servir d'inspiration au même partage dans les travaux ménagers à la maison. Cependant cela n'est pas évident que les propos de ces enseignant-e-s reflètent la réalité. Et même si tel était le cas, peut-on espérer que cela puisse avoir un impact positif sur ce qui se fait à la maison d'autant plus que des fois la nature des travaux dans ces deux milieux diffère. Notre lecteur qui peut se demander si de telles stratégies peuvent s'appliquer sans aucun obstacle, nous lui recommandons de ne pas s'arrêter ici sous peine de manquer la réponse à ses interrogations.

### **5.2.2.3. Problèmes de mise en œuvre de la politique dans l'école rurale**

La diffusion de la politique aux enseignant-e-s, la pauvreté des ménages, l'absentéisme, la division sexuée du travail, la préférence des garçons aux filles par les parents sont des problèmes qui ressortent des entretiens menés dans l'école rurale. Dans ce même cadre, certains enseignants interviewés affirment de ne pas avoir assez d'informations relatives à cette politique,

*Moi je ne connais pas assez de choses à propos de cette politique sauf que j'entends seulement cela sur les ondes radiophoniques et dans les discours des autorités. (PER3)*

Ces propos laissent signifier que la diffusion de la politique n'a pas été bien faite à tous les acteurs. Ceci peut constituer un obstacle dans une mise en œuvre parce qu'il serait difficile de mettre en œuvre une politique pour laquelle on a une connaissance floue. Cela est aussi un signe que la politique n'a pas été rendue disponible à différents acteurs devant la mettre en œuvre.

En parlant des problèmes que rencontrent les filles dans leur éducation, l'un des répondants nous disait,

*Souvent, quelques problèmes que nous rencontrons pour améliorer cette politique, c'est toujours la misère et la mauvaise compréhension de la population. (PDR0)*

Cette situation de pauvreté et du niveau de mentalités des parents est source d'autres problèmes comme l'absentéisme des élèves à l'école. C'est en d'autres termes une intrication des facteurs où la pauvreté couplée avec les mentalités des parents pousse ces derniers à retenir leurs enfants à la maison pour les exploiter dans les différents travaux ménagers. Les absences à l'école ou les abandons de l'école par les élèves sont certaines des conséquences de ces facteurs. Ainsi nous a révélé ce répondant,

*L'absentéisme est souvent causé par la misère des parents. Souvent, les parents ont besoin de leurs enfants pour qu'ils les aident à chercher de quoi à manger ; si c'est dans la saison culturale, soit pour aller cultiver, les enfants accompagnent leurs parents aux champs. (PDR0)*

Bien que ce problème touche aussi bien les garçons que les filles, ce sont ces dernières qui deviennent plus sollicitées par les parents à la maison et sont privées de leurs droits d'aller régulièrement à l'école. Cela a été confirmé par le témoignage de cet enseignant,

*Dans ma classe, je remarque que le nombre des absents pour les filles est plus grand que celui des garçons. Lorsque j'analyse les motifs qu'elles me donnent, il y en a qui me disent que leurs parents les avaient retenues à la maison parce qu'elles étaient sollicitées pour les aider dans certaines activités. (PER3).*

En effet,

*Les parents considèrent que ce sont les filles qui doivent participer dans les travaux ménagers. S'il y a quelques problèmes à la maison, ils considèrent que les filles sont concernées; on laisse les garçons, ils vont à l'école et les filles restent à la maison. (PDR0)*

En cas de choix d'un enfant qui doit rester à la maison pour aider les parents aux travaux ménagers, c'est la fille qui est visée en premier lieu tandis que le garçon continue ses études. En décrivant cette situation, un enseignant interviewé nous disait,

*Lorsqu'il y a deux enfants à la maison et que les parents ont besoin d'une aide quelconque de l'un d'eux, c'est la fille qui doit rester à la maison et le garçon doit se rendre à l'école. (PER3)*

Cette préférence des garçons aux filles par les parents dans la scolarisation souligne le fait que les parents n'accordent pas une même importance à la scolarisation des deux catégories d'enfants. Aussi longtemps que de tels préjugés persisteront, les efforts déployés pour la promotion du genre en éducation pourront se voir perturbés.

Au niveau des performances scolaires, les filles commencent à émerger les premières dans leurs classes même plus que les garçons. Ce répondant nous en donne un témoignage,

*Je crois que les filles que nous avons en sixième année actuellement pourront faire mieux que les garçons. Je me base sur le fait que dans le dernier concours, ce sont les filles qui ont émergé les premières par rapport aux garçons. Cela nous montre que cette politique progresse vers l'atteinte de ses objectifs. (PDR0)*

Ce répondant a l'espoir que la situation pourra s'améliorer avec le début du programme d'éducation de base de neuf ans (Nine Year Basic Education). Nous voulons préciser ici que cet entretien a eu lieu au mois d'octobre 2008 avant le début effectif de ce programme en janvier 2009. En face des problèmes, des solutions doivent être trouvées. C'est dans ce cadre que nous avons recueilli les propos de nos répondants sur leurs propositions d'amélioration de la politique.

### **5. 3. Propositions d'amélioration avancées par les répondants**

Comme nous l'avons constaté dans les sections précédentes, les stratégies ont été prises pour mettre en œuvre la politique mais cela ne se réalise pas sans contraintes. Depuis l'élaboration de la politique de l'éducation qui incorpore les aspects du genre en 2003, les différents acteurs apprécient les pas franchis mais déplorent les lacunes encore existantes. Ils montrent que les différentes contraintes sont encore à surmonter pour atteindre l'équité et la vraie égalité des chances en éducation. De là, ils proposent certaines mesures à prendre pour une mise en œuvre effective de cette politique.

Pour améliorer la situation, la pauvreté devrait être éradiquée comme le souhaite ce directeur,

*Je souhaite qu'il y ait éradication de la misère qui affecte la continuité des études pour la plupart des enfants. (PDR0)*

Dans le même ordre d'idée, un enseignant nous a laissé savoir que le rôle de la famille dans l'éducation des enfants est très nécessaire. Pour lui, pour que cette politique tienne bon, il faut retourner aussi dans l'éducation en famille parce qu'en famille l'enfant y reçoit une éducation qui l'aide à progresser,

*En voyant les jeunes filles aller à l'école, terminer leurs études, je crois que les autres pourront les imiter. Elles feront des travaux comme les hommes, je crois que c'est la famille qui pourra y jouer un rôle prépondérant. Quand la famille le saura, elle empêchera ces tabous. (PER2)*

La politique de l'éducation en matière du genre touche les femmes plus que les hommes parce que ce sont les premières qui étaient les plus opprimées et qui avaient besoin d'assez d'appui. Cependant, la réussite de la politique ne sera effective que lorsque les deux côtés seront

sensibilisés de la même façon pour qu'il n'y ait plus d'inégalités. C'est même l'avis de cet enseignant,

*On doit sensibiliser les femmes mais aussi les hommes. Il y en a qui comprennent mal les choses et interprètent la politique de leur façon. Le gouvernement devrait sensibiliser les femmes en leur montrant que la politique leur permettra de jouir des mêmes droits que les hommes et non pas de les dépasser obligatoirement. La sensibilisation devrait se faire ainsi chez les deux côtés : femmes et hommes. (PER3)*

La part des enseignants dans cette politique est très importante. C'est pourquoi l'un des cadres interviewés les encourage à être exemplaires,

*J'encouragerais les enseignants en particulier d'être modèles et exemplaires dans leurs écoles pour qu'ils puissent s'acquitter de leurs tâches qui n'est pas des moindres, de pouvoir rallier le passé et le présent parce que le passé était fumé, le présent est prometteur donc il est positif. Et c'est aux enseignants donc de façonner la vie et de faire une vie quand même qui est meilleure, une vie qui pourra donner des résultats positifs dans laquelle tout le monde se sentirait épanoui. (PCI3)*

Pour ce répondant, dire que le passé était fumé pour les filles, cela pourrait signifier que rien n'était clair chez elles en ce qui concerne leur scolarisation. C'est comme si elles étaient enfermées dans une sorte de nuages ne leur permettant pas de dépasser leurs sphères environnementales. En reconnaissant qu'il y a de bons progrès enregistrés au niveau de la parité entre filles et garçons à l'école primaire, le cadre au niveau du NCDC émet deux recommandations pour la bonne continuité du processus :

*Renforcer la sensibilisation à tous les niveaux et continuer les efforts dans l'amélioration des infrastructures. (PCN4)*

Mis à part ces recommandations, son souhait est qu'on essaye de dépasser les mots, les écrits et d'entamer ou de renforcer les actions concrètes. Et selon lui, il faudrait aussi avoir des moyens matériels et des moyens humains.

À côté de cela, il faut ajouter la conscientisation de chacun comme le souhaite ce cadre dans le District de Gasabo,

*Pour que cette politique soit mise en œuvre comme il faut, il faudrait que tout le monde soit conscient du bienfait de cette politique que ça soit au niveau de base, au niveau même des autorités supérieures; tout le monde devrait comprendre que la mise en application de cette politique est un bienfait pour le pays. Si tout le monde s'y mettait non seulement au niveau du District ou au niveau du Ministère de l'Éducation même au niveau du MIGEPROF, au Niveau du Secteur, si dans toutes les réunions on parlait du problème du genre ou de la promotion du genre dans le domaine de l'éducation peut-être que cela pourrait avoir des effets plus positifs, peut être qu'on ne pourrait pas avancer plus facilement mais rapidement. (PCD5)*

Pour aller encore de l'avant, ce cadre au MIGEPROF suggère,

*Les autorités de base doivent comprendre que cette politique est leur politique, que ce n'est pas la politique du Ministre, ce n'est pas la politique du Ministère ou bien la politique du Gouvernement parce que par Gouvernement on devrait entendre tout le monde. (PCM2)*

Pour ce même répondant, il faudrait que les entités de base perçoivent l'éducation comme l'une de leurs points d'évaluation des performances. Il suggère également que le Ministère de l'Administration Locale, de la Bonne Gouvernance et des Affaires Sociales (MINALOC) donne du poids à l'aspect éducation en général et à l'aspect éducation des filles en particulier lors de l'évaluation des contrats de performance des Districts. Également pour lui, il faut que les dirigeants des instances de base (des Villages, des Cellules, des Secteurs) prennent en main cette issue de participation de tous les enfants sans toutefois expulser l'enfant de l'école parce que les parents n'ont pas participé financièrement à son éducation.

L'un des enseignants avance aussi ses propositions liées à la multiplication des écoles des filles pour continuer à améliorer le processus,

*Les filles devraient étudier sérieusement pour arriver à la hauteur des garçons et se sentir libres et à l'aise pour qu'elles puissent aller dans les instances de prise de décision. Une fois que les femmes deviennent nombreuses dans les organes de prise de décision, les autres pourraient progresser tout en ayant étudié. Il faut aussi envoyer les filles à l'étranger pour y faire des études supérieures poussées. Beaucoup de femmes intellectuelles peuvent inciter les autres à avancer dans leurs études. Que les filles qui se font remarquer reçoivent des prix de stimulation à partir de la première année de l'école primaire. Que les écoles des filles soient nombreuses pour qu'elles y entrent et il faudrait qu'elles soient mieux développées partout dans le pays et non seulement à Kigali. (PEU1)*

Cependant, nous estimons qu'il faudrait faire attention avec de telles mesures qui risquent de créer des écoles ségrégationnistes. Il est vrai que le retard des filles mérite des mesures spéciales pour un redressement palpable mais cela ne devrait pas se faire sans aucune balance du statut des garçons. Si ces derniers sont laissés dans les oubliettes, ils risqueraient de subir le même sort que les filles, ce qui en aucun cas n'aurait pas résolu le problème ; la considération du genre en éducation implique que filles et garçons se voient accordés les mêmes chances et opportunités en éducation sans aucun penchant sur l'une ou l'autre catégorie. Cela ne sous entend pas pourtant que nous sommes contre les actions affirmatives qui peuvent être prises surtout si nous savons que depuis longtemps les filles rwandaises ne jouissaient pas de certains droits à l'éducation.

Toujours dans le même contexte des suggestions, un des enseignants nous a révélé qu'il faut multiplier les efforts dans cette politique et continuer la sensibilisation ; accorder une attention particulière à ceux ayant les problèmes de manque de nourriture et de pauvreté, donner des formations sur le sujet et fournir le matériel aux enseignants dans ce domaine (PEU2). Quant à lui, le directeur de l'école urbaine estime qu'il faut une sensibilisation dans les écoles pour que les enseignants s'adonnent à l'éducation des filles d'une façon particulière tout en suivant de près

leurs comportements. Le Ministère de l'Éducation devrait envoyer la politique déjà élaborée dans les instances de base (PDU0).

Selon le cadre au MINEDUC,

*Il faut impliquer le secteur Privé et les ONG dans cette politique, mettre sur pied une coordination large et le partenariat, faire en sorte qu'il y ait un budget raisonnable relatif au genre au niveau de tous les Ministères, faire une sensibilisation intense aux parents, élèves, les religieux, les partenaires et le Secteur Privé. (PCMI)*

Comme les progrès acquis ne sont pas à leur point culminant, d'autres efforts devraient être fournis pour aller encore de l'avant. Pour ce faire, la sensibilisation des parents devrait continuer tout en touchant aussi bien les hommes que les femmes. Les sensibilisations des enseignants sont encore nécessaires pour qu'ils s'impliquent davantage afin que cette politique puisse être appliquée de façon rigoureuse ; ces enseignants devraient servir de modèles aux jeunes filles. Pour une mise en œuvre effective de cette politique, il faudrait éradiquer la pauvreté dans les familles et renforcer l'éducation en famille. La sensibilisation devrait aussi toucher les instances de base et d'autres partenaires en éducation pour qu'ils travaillent de concert en vue de promouvoir le genre en éducation. Les autorités à ces instances devraient s'approprier de la politique pour la diffuser facilement à la population de leur ressort.

#### **5.4. Résumé du chapitre**

À l'issu de ce chapitre, nous faisons le point sur le lien entre la formulation de la politique et la mise en œuvre sur le terrain. Cela se fera en confrontant les stratégies prévues pour la mise en œuvre et les progrès enregistrés ainsi que les problèmes rencontrés ou les lacunes accusées. C'est le niveau national et le niveau des écoles qui illustrent notre synthèse.

La participation et la performance étaient présentées comme les premières stratégies préconisées pour mettre en œuvre la politique de l'éducation en matière du genre. Sur ce, une attention et un encouragement pour la participation et le suivi de la performance et de la réussite des filles devaient se faire entre autres activités. À cet égard, le chapitre montre que des associations telles que Imbutu Foundation donnent des bourses à certaines filles issues des familles économiquement faibles et octroie des récompenses aux meilleures performantes filles. Quant au PAM, il distribue des rations alimentaires permettant la réduction des absences des élèves ou des abandons à l'école en particulier les filles. Dans le même cadre, le programme de rattrapage a été initié pour inciter les décrocheurs à regagner l'école. Et la politique d'éducation de 9 ans de base vise à permettre à tous les enfants d'étudier au moins jusqu'à la fin du tronc commun.

Cependant les indicateurs montrent qu'au niveau de l'accès le problème ne se pose pas parce que le taux de scolarisation est presque le même pour les filles et les garçons et avoisine 93%. Mais les taux d'abandons et de redoublement restent encore élevés pour les deux sexes et sont respectivement de 13.9% et de 17.7% pour l'année 2007. Le pire se remarque au niveau des performances avec un écart notoire entre filles (40.4%) et garçons (59.6%) en 2007. Cette situation serait due à la pauvreté de certains ménages qui exploitent leurs enfants en l'occurrence les filles comme une main d'œuvre les empêchant ainsi de fréquenter l'école. Les faibles performances particulièrement pour les filles peuvent être dues aux sollicitations des travaux par leurs parents qui les empêchent de réviser leurs cours. Ces contraintes seraient aussi causées par les séquelles du génocide qui pèsent encore sur les rwandais. Les mentalités culturelles minimisant encore le rôle de la femme dans la société rwandaise constituent un autre mal à combattre.

S'agissant de la sensibilisation, elle devrait se faire auprès des parents, enseignants et communautés pour encourager les filles à la participation à l'école et à la réussite. Les associations qui plaident pour la scolarisation des filles s'adonnent à cette tâche comme c'est le cas de Imbuto Foundation. Les propos recueillis nous ont montré que les sensibilisations se font auprès des parents mais il n'y a pas de guides d'appui dans ces sensibilisations. Pour les infrastructures, c'est l'environnement d'apprentissage qui devrait tenir compte de la présence des filles et des garçons à l'école. Cet aspect fait l'objet d'inspection par l'IGE mais les précisions sur sa faisabilité ne sont pas données. Concernant le curriculum, il devrait être sans stéréotypes ni discrimination et on devrait l'intégrer dans l'éducation de base. Le guide d'éducation civique au deuxième cycle de l'école primaire contient déjà un module sur l'aspect du genre afin que les élèves en connaissent la portée et parviennent à éviter ces stéréotypes. Malgré que les propos d'un cadre du NCDC nous rassuraient qu'on essayait de respecter cela, le regard dans ce module nous a montré que les stéréotypes existent encore et même ils apparaissent dans les autres manuels utilisés comme celui de Français et de Maths. Soit c'est sur la division sexuée du travail, soit c'est sur les inégalités de salaires en famille. L'autre stratégie c'est la formation des enseignants au genre. Il devrait y avoir une intégration du genre dans les programmes de leur formation, ce que la documentation consultée ne nous a pas permis d'affirmer. Ils n'ont même pas reçu la formation sur la politique de l'éducation en matière du genre. Seulement le fait constaté est la prédominance du sexe féminin dans le corps enseignant soit 53.2% des enseignantes contre 46.8% des enseignants. La dernière stratégie était la suppression des frais de scolarité. Ceci a été mis en exécution avec l'accompagnement de l'application du Capitation Grant. Le problème qui reste à ce niveau est que les autres frais supportés par les parents pour

l'éducation de leurs enfants continuent à peser sur eux et à constituer un handicap pour certains élèves dans leurs études.

Dans la mise en œuvre de cette politique, d'autres contraintes ont été dégagées. Il s'agit d'abord des conséquences du génocide où certains enfants orphelins ou enfants chefs de ménages ne se rendent pas à l'école comme les autres ou même s'ils s'y rendent ne suivent pas bien leurs études suite à une attention dispersée. Ensuite, le manque de communication entre décideurs et enseignants empêche ces derniers de connaître la politique pour l'appliquer ou à créer des polémiques entre eux. Ainsi, les acteurs du niveau méso affirment que la diffusion du contenu de la politique aux acteurs du niveau macro aurait été faite mais les concernés réfutent cela et leur connaissance plus ou moins floue de cette politique peut leur donner raison. Une autre contrainte est inhérente aux filles elles-mêmes soit par des grossesses précoces soit par des cycles mensuels qui occasionnent des absences régulières.

Au niveau des écoles la situation ne diffère pas très largement de celle qui prévaut au niveau national mais n'est en même temps pas identique. Ainsi au niveau de l'école rurale étudiée, les garçons prédominent en nombre au moment où celle urbaine se conforme presque aux données nationales avec une prédominance féminine. Cette dernière caractérise aussi leur corps enseignant en majorité féminine tandis que celui du milieu rural est à parité de sexe. Bien qu'on retrouve les absences dans les deux côtés, l'école du milieu rural semble avoir un nombre d'absences de filles élevé comparé à celui de garçons de son milieu. Cela pourrait s'expliquer en partie par le fait que les filles de la ville seraient moins sollicitées aux travaux ménagers parce qu'elles sont épaulées par les domestiques qu'on y trouve. Dans les deux écoles, le dynamisme « genré » dans les cours est presque le même : les filles se sentent plus à l'aise en

français et en éducation civique mais les garçons émergent en mathématique. Même si les enseignant-e-s nous affirmaient que la division sexuée du travail n'existe plus chez leurs élèves, notre regard aura trouvé un exemple dans l'école urbaine où seules les filles étaient appelées à torchonner et balayer.

Pour aller de l'avant et surmonter certains des problèmes évoqués ici, nos répondants ont proposé quelques pistes d'amélioration pour une bonne mise en œuvre. Il faudrait éradiquer la pauvreté dans les ménages et libérer ainsi les enfants retenus par les travaux ménagers et considérer le rôle de la famille dans l'éducation des enfants comme une grande nécessité. La réussite de la politique ne sera effective que lorsque les deux côtés seront sensibilisés de la même façon pour qu'il n'y ait plus d'inégalités. Les enseignants devraient jouer une part importante en se comportant comme modèles dans les classes et les écoles. Il faudrait aussi renforcer la sensibilisation à tous les niveaux et continuer les efforts dans l'amélioration des infrastructures, conscientiser chaque personne. Les entités de base devraient percevoir l'éducation comme l'une de leurs points d'évaluation des performances. Il importe de donner du poids à l'aspect éducation en général et à l'aspect éducation des filles en particulier lors de l'évaluation des contrats de performance des Districts. Il faut impliquer le secteur Privé et les ONG dans cette politique, mettre sur pied une coordination large et le partenariat, faire en sorte qu'il y ait un budget raisonnable relatif au genre au niveau de tous les Ministères, faire une sensibilisation intense aux parents, élèves, les religieux, les partenaires et le Secteur Privé.

## CHAP. VI DISCUSSION

Ce chapitre concerne l'interprétation des résultats de l'étude. Il discute les réponses trouvées aux questions de l'étude et permet de dégager leur sens à la lumière du cadre d'analyse et des résultats d'autres études effectuées sur le sujet.

### ***6.1. Facteurs explicatifs de l'origine de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda***

Dans le cadre des politiques publiques, rappelons tout d'abord que cette étape qui marque les origines d'une politique publique est considérée comme son émergence. Elle décrit les raisons et les causes qui poussent un gouvernement à considérer un problème donné comme un problème public pour lequel il est appelé à trouver une solution. Elle se définit comme une situation qui produit un besoin collectif, un manque ou une insatisfaction identifiable directement ou par le biais de manifestations extérieures et pour laquelle une solution est recherchée (Jones, 1970 repris par Knoepfel *et al.*, 2006 :39). Les résultats de cette recherche s'inscrivent dans cette perspective en ce sens que nous avons trouvé que la politique de l'éducation qui tient compte du genre au Rwanda n'est pas née *ex nihilo* mais elle a été le fruit d'un ensemble de problèmes auxquels le Gouvernement voudrait répondre.

Les statistiques analysées dans cette étude montrent que les taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire au Rwanda évoluaient de façon positive avant 2003 et n'affichaient pas d'écart palpable entre filles et garçons. Elles laissent pourtant planés derrière eux les problèmes d'abandon et de redoublement. Si ces derniers frappent les filles et les garçons presque de la même façon avec des taux élevés, c'est au niveau des performances qu'un écart

allant jusque même à 20% se fait sentir très remarquablement entre filles et garçons en faveur de ces derniers. Ces inégalités sont attribuées à deux facteurs majeurs selon nos interlocuteurs : les préférences éducatives des parents et les croyances culturelles.

En effet, les résultats de cette étude montrent que les parents préféreraient scolariser plus les garçons que les filles. D'une part ce sont les moyens économiques faibles qui les pousseraient à faire un tel choix. Ils dépenseraient le peu de moyens qu'ils avaient sur la scolarisation des garçons et retiendraient les filles à la maison pour les exploiter comme une main d'œuvre utile à la subsistance des familles grâce aux travaux ménagers. D'autre part, ce sont leurs attentes à la scolarisation des enfants qui motiveraient leurs choix. Comme nos interlocuteurs l'ont souligné, les parents seraient réticents à investir dans la scolarisation d'une fille dont les retombées pourraient plus profiter à la famille de leur futur mari qu'à leur famille d'origine. Et ces préjugés seraient exacerbés par la conception du rôle et de la considération de la femme dans la société rwandaise.

Considérée comme étant destinée à devenir épouse et mère de famille, la fille ou la femme rwandaise n'aurait droit de parole ni à la maison ni dans la sphère publique. Nos interlocuteurs ont illustré ce manque de droit de parole chez la femme rwandaise au moyen des proverbes rwandais comme : '**Uruvuze umugore ruvuga umuhoro**' pour signifier que la prise de la parole d'une femme à la maison risque d'être source de discorde ou bien '**Nta nkokokazi ibika isake ihari**' qui signifie littéralement que la poule ne chante pas en présence du coq. Par ce dernier proverbe, il faudrait comprendre que cela insinuait que la femme ne devrait pas prendre une parole en présence d'un homme ; cela serait vu comme une insubordination et la femme qui transgresserait cet interdit pourrait être qualifiée d'acariâtre. Ses capacités physiques et même

intellectuelles étant minimisées, elle n'était confinée qu'aux seuls travaux ménagers et n'avait droit qu'à certains postes dits féminins. Si ces facteurs peuvent se retrouver aussi dans d'autres pays, le Rwanda a une particularité du génocide qu'il a connu en 1994 et qui a changé sa démographie.

Pour ce qui est de la particularité du Rwanda, la recherche a d'abord montré que les absences des élèves pouvaient être dues aux conséquences du génocide de 1994. Ce dernier a laissé des orphelins qui étaient chefs de ménage et qui ne fréquentaient pas l'école régulièrement pour s'occuper de leurs frères ou sœurs. D'autres faisaient plusieurs navettes vers les prisons pour y rendre visite à leurs parents emprisonnés suite au génocide. Un autre constat dans cette recherche est que le génocide a emporté plus d'hommes que de femmes, ce qui a fait que le Rwanda s'est retrouvé face à une population en majorité féminine. C'est cette population qui gérait la plus part des ménages et même le développement du pays devait recourir à leurs forces d'où on trouvait dans certains postes-par exemple la chambre des députés et le gouvernement-les femmes qui influençaient certaines décisions du pays. Le leadership du pays préoccupé par le statut de la femme et soucieux d'atteindre les objectifs internationaux axés sur l'enseignement primaire universel et l'éducation pour tous a pris des mesures visant le redressement de la situation.

Le moyen le plus sûr était de répondre à ce problème en élaborant une politique de l'éducation qui incorpore la dimension du genre. Selon Mény et Thoening (1989 :161), les politiques publiques ne se réduisent ni à des accidents ou hasards, ni à des nécessités auxquelles les autorités ne peuvent pas échapper. Cette politique est venue ainsi en réponse à un problème d'inégalités en éducation pour satisfaire à un besoin d'équité en matière du genre en éducation.

De l'avis de Knoepfel et *al.* (2006), plus généralement, il y a problème quand il existe une différence entre l'état actuel et l'état désiré d'une situation. Les mesures prises avaient pour but d'éliminer les inégalités entre filles et garçons en éducation, de donner la parole à la fille et de revaloriser son importance dans la société.

Bref, d'un côté, les taux d'abandon et de redoublement élevés pour les filles et les garçons, les très faibles performances des filles, les préférences éducatives des parents et les croyances culturelles ont servi de catalyseur à la politique de l'éducation en matière de genre. De l'autre côté, la supériorité numérique des femmes due au génocide de 1994 au Rwanda et les appels internationaux à la scolarisation primaire universelle et à l'éducation pour tous ont renforcé la volonté du leadership du gouvernement rwandais à incorporer la dimension du genre dans cette politique. C'est en passant par la création et le renforcement des institutions orientées vers la promotion du genre que cette dimension a été incorporée dans les différents documents du pays et renforcée par les instruments juridiques. Et ce sont ces derniers documents qui ont inspiré et tracé les bases de la politique de l'éducation élaboré en 2003 au Rwanda dont la teneur et les acteurs nous intéressent dans la suite. Est-ce que cette politique était formulée telle qu'elle pouvait répondre à ces problèmes ? Il serait difficile voire impossible de le savoir sans retourner à ses éléments constitutifs.

## ***6.2. Politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda : réponse contextuelle ou conformisme ?***

Comme dans tout autre processus d'élaboration des politiques publiques, l'essence de la politique d'éducation en matière du genre au Rwanda devrait constituer une réponse aux

problèmes supposés être à son émergence. On devrait s'attendre donc à un ensemble des buts, des objectifs et des stratégies formulés en guise de solutions aux problèmes publics. Certes, cette politique d'éducation contient de tels éléments constitutifs de base mais on se demanderait si leur contenu et leur forme revêtent une réponse contextuelle au Rwanda ou s'il s'agissait de vouloir se conformer au courant international de la promotion du genre en éducation.

Un regard critique sur les énoncés de la politique de l'éducation en rapport avec le genre nous a permis de constater certains flous dans la formulation. Ainsi non seulement les objectifs généraux, ceux dits spécifiques et les stratégies de mise en œuvre n'étaient pas clairs mais aussi les indicateurs pour la mise en œuvre et le rôle de chaque acteur n'étaient pas très précis. En guise d'illustration, nous reprenons les objectifs généraux suivants :

« -Former un citoyen libéré de toute sorte de discrimination y compris celle du genre, l'exclusion et le favoritisme ;

-Contribuer à la promotion de la culture de la paix et renforcer les valeurs rwandaises et universelles de justice, paix, tolérance, respect des droits de l'homme, égalité du genre, solidarité et démocratie ;

-Éliminer toutes les causes et les obstacles pouvant conduire à la disparité dans l'enseignement que ce soit par le genre, le handicap, groupe social ou géographique. » (MINEDUC, 2003a)

Ces objectifs nous semblent utopiques, ambitieux et flous. Comment le pays pouvait atteindre ces objectifs ? Par quels moyens et quels étaient les indicateurs prévus pour vérifier tout cela ? Pouvait-on avoir une même compréhension sur les concepts utilisés dans ces objectifs ? Par exemple, « renforcer les valeurs rwandaises et universelles de justice ». De quelles valeurs rwandaises parle-t-on ici ?

À l'aide des citations tirées de cette même politique d'éducation que nous retrouvons dans le document du MINEDUC (2003a), nous allons continuer à illustrer d'autres situations que nous y trouvons. Dans ce cadre, il est à noter que d'autres objectifs pouvaient prêter à confusion. Bien qu'ils prétendent viser la promotion du genre en éducation, l'on peut penser à un penchant au masculin dans cette formulation :

« -S'assurer de la disponibilité et l'accessibilité de l'enseignement à tous les Rwandais;  
-Promouvoir une éducation intégrale et compréhensive orientée vers le respect des droits de l'homme et adapté à la situation actuelle du pays. »

Dans le premier objectif, les termes « tous les Rwandais » et dans le deuxième, « droits de l'homme » montrent que l'usage du masculin ici ne donne pas un bon modèle à utiliser parce que si la politique elle-même ne recourt pas aux bonnes terminologies, il sera difficile aux acteurs qui vont s'en servir de mieux la mettre en œuvre.

Les cibles que le pays s'était données nous semblent utopiques aussi. C'est l'exemple de cette formulation que nous retrouvons dans cette politique d'éducation à l'étude, « -L'Enseignement Primaire Universel sera atteint d'ici 2010 ». Ceci se disait en 2003 et l'on constate déjà qu'en 2009, à la veille de 2010, on n'est pas à ce stade escompté. Nous estimons que certaines cibles étaient formulées pour gagner la confiance et la crédibilité de certains bailleurs de fonds comme l'UNICEF, l'UNESCO et autres. À notre avis, il s'agissait de s'inscrire dans le courant du mouvement international de l'éducation pour tous dans lequel on avait fixé certaines cibles à atteindre. Mais les cibles fixées par le Rwanda ne portaient pas, constatons-nous, des réalités que le pays venait de traverser où non seulement les moyens, les infrastructures faisaient défaut mais aussi où les ressources humaines qualifiées n'étaient pas encore suffisantes.

Sur ce point des stratégies non disponibles, cette formulation illustre la situation, « Encourager plus de participation des parents aux efforts d'éduquer leurs enfants y compris la construction d'infrastructures scolaires ». Quels moyens donne-t-on à cette population qui est encouragée à construire les infrastructures scolaires ? Il est facile de lancer une telle stratégie mais il faudrait aussi penser à la façon selon laquelle elle sera mise en œuvre au lieu de se contenter des intentions seulement. Certaines stratégies nous semblent même rester au niveau de leur formulation. C'est le cas de celle-ci ; « -Appliquer des actions affirmatives pour la promotion de l'éducation des filles et des femmes dans l'enseignement secondaire et supérieur d'une manière appropriée. ». Cette stratégie dont sa mise en œuvre n'est même pas claire ici n'a pas encore été appliquée jusqu'à maintenant.

Les exemples sont nombreux mais surtout il s'agit des formulations où l'on ne montre pas comment elles seront exécutées, « Les résultats actuels concernant l'accès des filles à l'enseignement primaire et secondaire seront sauvegardés, tandis que leur performance sera renforcée spécialement dans la science, les mathématiques et la technologie. ». Sur cette formulation par exemple, on avait prévu entre autres les stratégies suivantes :

« -Suivre de près la performance et la réussite des filles et d'autres groupes vulnérables à tous les niveaux et prendre des mesures correctives nécessaires.

-Encourager la participation des filles et d'autres groupes vulnérables dans les domaines liés à la science et la technologie.

-Sensibiliser les parents, les enseignants et les communautés de suivre de près la participation et la performance des filles et d'autres groupes vulnérables dans l'éducation ».

Sur ce, ni ce suivi, ni cet encouragement, ni cette sensibilisation n'étaient spécifiques, ni les moyens pour le faire n'étaient précisés. Il est clair que ce suivi, cet encouragement et cette

sensibilisation devraient se faire pour assurer l'accès des filles à l'enseignement mais lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'autres indicateurs de mise en œuvre, on risque de rester dans les intentions. D'emblée, à les lire, on peut se rendre compte que cela peut se retrouver dans toute politique axée sur la promotion du genre en éducation. Cependant, le manque de particularité appliquée au contexte du Rwanda nous pousse encore à penser qu'il s'agissait surtout d'un souci de conformisme aux appels internationaux à la promotion du genre en éducation qui intéressait les décideurs.

En effet, nous avons trouvé que les définitions des politiques publiques telles que données par Dye (1995), Lemieux (1995), Knoepfel et al. (2006) et Mény et Thoening (1989) reviennent sur les solutions aux problèmes publics que les politiques devraient dégager dans leurs énoncés. Contrairement à cela, la politique de l'éducation au Rwanda surtout dans ses aspects sur le genre ne s'est pas attaquée de façon spécifique aux problèmes mentionnés par nos répondants comme étant à l'origine de cette politique. Le manque d'objectifs ciblant les croyances culturelles, des préférences éducatives des parents, la pauvreté des ménages, la prise en compte de la prédominance féminine au Rwanda, souligne cette lacune. Et même si la politique fait allusion à la performance des filles, c'est purement de façon générale et globale sans mesures adéquates pour résoudre ce problème.

La politique d'éducation au Rwanda présente des objectifs généraux, ceux dits spécifiques et des stratégies de mise en œuvre mais elle accuse une absence de structure de mise en œuvre et les moyens prévus pour accompagner la mise en œuvre de cette politique.

Or, ces éléments appelés aussi facteurs conventionnels dans une politique publique peuvent influencer l'échec d'une politique publique comme le précise Ali (2006 :15),

*Several conventional factors are considered responsible for policy failures, for example: clarity of policy goals, political commitment of leadership, governance structures, centralization, resource constraints, and influence of donors.*

La politique ne précise pas comment les objectifs fixés pouvaient être atteints. Il n'y a pas non plus d'indications sur les acteurs devant intervenir dans cette politique à chaque niveau, c'est-à-dire niveau macro (supérieur), niveau méso (intermédiaire) et niveau micro (inférieur). Par exemple, on peut se demander quel acteur était chargé de mettre en application cette stratégie, «Suivre de près la performance et la réussite des filles et d'autres groupes vulnérables à tous les niveaux et prendre des mesures correctives nécessaires ». S'agit-il des enseignants, des parents, des directeurs d'école ou des hauts cadres ?

Les éléments essentiels devant composer une politique publique : la définition du problème, les objectifs et les instruments n'ont pas tous été réunis. Si les deux premiers éléments ont été touchés dans cette politique un peu de façon partielle, le troisième à savoir les instruments, n'a pas été souligné. Cependant, Pal (1992 :7) précise que le contenu d'une politique publique devrait avoir ces trois éléments, « The empirical content of any public policy may be reduced to three elements : problem definition, goals, and instruments ». Les instruments sont considérés comme les moyens spécifiques de mettre en œuvre une politique publique. Sur base de ces lacunes et inconsistances, peut-on parler d'un mauvais départ du processus dans l'élaboration de cette politique ? Même si nous avons ici certains indices pour nous prononcer, sans toutefois nous précipiter pour donner une quelconque réponse, un regard critique sur la mise en œuvre de cette politique peut nous éclairer davantage.

### ***6.3. La mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda : des progrès et des lacunes***

Normalement, le cœur de tout processus d'élaboration d'une politique publique est sa mise en œuvre. Cette étape peut être considérée comme le reflet de toutes les autres étapes si l'on considère que même la vérification de leur avancement peut se faire à ce niveau. Comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, c'est le moment de traduire les énoncés dans les faits, de concrétiser les objectifs prévus, de transformer le discours dans les actes. Nous estimons qu'une politique dont les objectifs sont bien définis, dont la phase d'émergence et de formulation ont été bien passées pourrait atteindre ses succès mais que le contraire n'aboutirait pas nécessairement aux mêmes résultats. Que constatons-nous dans le processus de la mise en œuvre de la politique de l'éducation au Rwanda dans sa dimension du genre ? Y- a-t il les mêmes échos en amont et en aval ? Et que dire des acteurs suivant leur niveau respectif ? Quels sont les acteurs, les ressources et les institutions mobilisés dans le processus de mise en œuvre de cette politique ? Ce sont de telles questions et bien d'autres auxquelles la suite devrait nous donner des réponses tout en nous permettant de connaître comment la politique d'éducation a été mise en œuvre.

Le premier palier de cette politique était l'accès à l'éducation. Sur ce point, l'enseignement primaire universel devrait être atteint en 2010 au Rwanda selon la formulation de la politique. À cet effet, les stratégies préconisées concernaient l'efficacité interne du système, la participation des parents à la construction des infrastructures scolaires, la sensibilisation à l'éducation pour tous et les mesures affirmatives pour la promotion de l'éducation des filles. Selon les résultats de l'étude, les sensibilisations sont faites par les directeurs de l'éducation au

niveau du district et les autorités des instances de base au niveau des villages, des cellules et des secteurs au cours de leurs différentes réunions. Seulement, une question se pose. Quel genre de sensibilisation fait-on si nulle part on trouve un guide ou des directives sur cette dimension du genre en éducation ? Dans ce même contexte, on peut y ranger aussi la formation des enseignants sur la dimension du genre. Cette formation devrait se faire en intégrant cet aspect dans leurs programmes de formation mais la consultation de ces derniers nous a permis de confirmer l'absence de cet aspect dans ces programmes. En plus de cela, ces enseignants n'ont même pas été formés sur la politique de l'éducation en matière du genre. Cela est confirmé par les propos suivants,

*Si aujourd'hui, il y a un freinage, il y a donc des problèmes qui handicapent la mise en application de la politique de l'éducation en matière du genre, c'est que tout d'abord tous les enseignants n'ont pas été recyclés, on a recyclé un enseignant par école, tous les enseignants n'ont pas été recyclés donc à propos du genre. (PCI3).*

Cette formation des enseignants n'incluant pas le genre a été soulignée dans d'autres études, « Policies on teacher training make no provision for courses on gender or for training in gender sensitivity. » (IWGE, 2003). Cette lacune peut avoir un impact sur le comportement des enseignants dans la promotion du genre dans leurs classes. Pour ces enseignants, le fait constaté au Rwanda est la prédominance du sexe féminin dans le corps enseignant soit 53.2% des enseignantes contre 46.8% des enseignants au niveau national et dans l'école urbaine avec 11 femmes sur 3 hommes tandis que dans l'école rurale, il y avait une parité entre femmes et hommes.

Pourtant, même si l'état de la sensibilisation était comme tel, les indicateurs montrent qu'au niveau de l'accès en tant que tel, le problème ne se pose pas de façon alarmante parce que le taux net de scolarisation est presque le même pour les filles et les garçons et avoisine 93% en

2008. Force est de constater qu'avec ce dernier taux la cible d'atteindre l'enseignement primaire universel en 2010 semble utopique si on est déjà en 2009. Contrairement au niveau national où les filles sont plus nombreuses que les garçons, dans l'école rurale étudiée, le nombre des garçons est supérieur à celui des filles. Quant à elle, l'école urbaine se conforme presque aux données nationales avec une prédominance féminine des élèves. Si le problème n'est pas crucial avec le taux net de scolarisation, les taux d'abandons et de redoublement restent encore élevés pour les deux sexes et sont respectivement de 13.9% et de 17.7% pour l'année 2007. Ces derniers chiffres peuvent nous donner raison à la question que nous nous posons tantôt sur la qualité des sensibilisations faites pour la promotion du genre en éducation. Du côté toujours de la participation des élèves, les filles de l'école rurale tendent à s'absenter plus que les garçons suite aux travaux ménagers. Ceci a été confirmé par d'autres recherches menées en Afrique. Ainsi, selon Mimche (2004 :11), « La grande soumission des filles aux corvées domestiques en prélude à leur statut de mère-épouse les prédispose à la sous-scolarisation et à l'analphabétisme ». Si cela n'est pas totalement identique dans l'école urbaine, c'est peut-être grâce à l'allègement des travaux ménagers fait par le recours aux domestiques en ville.

Mais comme nous estimons que la mauvaise qualité des sensibilisations ne serait pas un facteur unique à considérer sur ce point, la pauvreté des ménages peut en constituer un autre facteur. Ce dernier tend à frapper plus les filles que les garçons parce que les mentalités culturelles de certains parents rwandais ne leur permettent pas d'accorder une importance à la scolarisation des filles. Shongedza (1993 :115) a montré que la conception est solidement enracinée suivant laquelle la première mission de la femme est d'être mère, facteur déterminant le niveau et le type de scolarisation considérés par les parents comme adaptés à leur situation. Pour les parents rwandais, leurs préférences à scolariser les garçons sont conditionnées par les

revenus des parents ou les retombées de cette scolarisation. En faisant référence à ces revenus des parents, Tilak (1993:273), souligne, « A low family income may force girls to abandon school because the opportunity cost of sending a child to school is perceived as being higher for a daughter than for a son. Girls may earn wages in the labor market or help in household work so that their mothers can take up wage labor. ». Et dans le même contexte, Odaga (1996 :23) montre que lors de la rareté des ressources et de la nécessité à faire des choix, ce sont les garçons que l'on envoie plus volontiers à l'école. Les parents estiment donc que les retombées de la scolarisation des garçons sont plus importantes que celles des filles. « Pour les parents, le bénéfice que peut procurer l'éducation de la fille ne peut leur être directement bénéfique; d'où les préférences pour la scolarisation prolongée des garçons sur qui se fondent de grands espoirs de sécurisation des familles » (Mimche, 2004 :9). Si les parents sont confrontés au choix entre le garçon et la fille en matière de scolarisation, la priorité doit aller au garçon, car ce dernier aura plus tard à prendre en charge toute la famille. La fille quant à elle, est appelée à se marier, donc elle quitte la famille paternelle (Ketoglo, 1999).

D'autres recherches ont justifié ce désintéressement des parents à investir dans l'éducation des filles, « On n'investit pas en la fille parce qu'elle est considérée comme une 'étrangère'. (...) L'investissement réalisé en l'envoyant à l'école va profiter à son mari et à sa belle famille et non pas à sa famille d'origine » (Zoungrana, 1998 :190). Mais cette illusion nous semble erronée et requiert une attention particulière pour aider ces parents à mieux comprendre les faits. La conception de ces parents peut être due à leur niveau d'éducation. L'impact de l'éducation des parents sur celle de leurs enfants a été souligné par d'autres chercheurs. Ainsi, selon King et Hill (1993:32), « The more education parents have, the more they value formal education for their daughters as much as for their sons ». Les séquelles du

génocide qui pèsent encore sur les rwandais comme les enfants chefs de ménage, les orphelins et les victimes du VIH/SIDA et les enfants dont les parents sont emprisonnés, constituent d'autres facteurs dans la participation et la performance des élèves tiraillés par tous les maux. Sur le plan individuel, ce sont les grossesses précoces et les cycles menstruels des filles qui peuvent aussi occasionner des absences régulières à l'école.

Nous pensons que l'initiative du PAM au Rwanda s'inscrit dans une perspective de redresser certaines faces de la situation liée à la pauvreté des ménages. Cette agence distribue des rations alimentaires permettant la réduction des absences des élèves ou des abandons à l'école en particulier pour les filles. Dans le même cadre, le programme de rattrapage a été initié au Rwanda pour inciter les décrocheurs à regagner l'école. La suppression des frais de scolarité accompagnée de l'application du 'Capitation Grant' constitue une autre solution utilisée pour faciliter l'éducation de tous les enfants. Cependant, d'autres charges scolaires encore supportées par les parents constituent un obstacle à la scolarisation de certains élèves. Étant sans ignorer que ces facteurs évoqués dans ce paragraphe ne peuvent pas être les seuls à l'origine de ces problèmes, il faudrait faire un diagnostic approfondi du système pour identifier d'autres. D'où la nécessité d'une recherche orientée sur cet aspect s'impose pour trouver une réponse adéquate.

Le deuxième palier concerne la qualité et la pertinence dans l'éducation. Sur ce, les stratégies devraient être axées sur le curriculum exempt de stéréotypes et un environnement d'apprentissage en termes d'espace, d'équipement et de matériels didactiques tenant compte du genre. S'agissant du curriculum, l'étude montre qu'il y avait une volonté d'élaborer des curricula et des guides en tenant compte du genre et en essayant d'éliminer les stéréotypes de sexe. Cette

volonté a abouti par exemple à l'élaboration du guide d'éducation civique du deuxième cycle de l'école primaire dans lequel on trouve un module entier consacré au genre.

Mais que ce soit dans ce module lui-même ou dans les autres manuels exploités à titre d'illustration, les stéréotypes de sexe y apparaissent. La division sexuée du travail illustrée par une femme dentelle et un homme ouvrier agricole; les inégalités de salaires entre hommes et femmes avec un salaire de l'homme qui est le triple de celui de sa femme; la suprématie de l'homme sur la femme où on montre qu'un garçon ne pleure pas, constituent des exemples de ces stéréotypes. Ces derniers peuvent affecter les comportements des élèves. Sur ce, Ouédraogo (1998 :138) estime que « l'image étriquée et tronquée de la fille et de la femme inscrite dans un déterminisme rigide des rôles peut engendrer diverses conséquences ». Selon ce même auteur, d'une part, elle est susceptible de provoquer la naissance de sentiments de frustration et d'entraver l'épanouissement de la personnalité de la fille. Ces sentiments de frustration peuvent en outre influencer sur le processus de son intégration scolaire. D'autre part, le carcan défini par cette image féminine stéréotypée prive la fille de son potentiel de créativité intellectuelle, affective et volitive.

Pour ce qui est de l'environnement d'apprentissage, les résultats nous ont montré que les efforts ont été fournis dans la séparation des toilettes des garçons et des filles et dans l'approvisionnement en tampons hygiéniques pour les filles dans les écoles enquêtées. Bien que ces efforts aient été fournis, certaines écoles au Rwanda ne disposent pas encore de toilettes séparées pour les filles et les garçons comme le cadre à l'IGE nous l'a laissé savoir. Pourtant, il a été trouvé dans d'autres recherches que le manque de toilettes peut avoir un impact sur l'abandon des filles à l'école car, « In Bangladesh parents have withdrawn girls but not boys from schools

without latrines. » (King et Hill, 1993 :33). Même au Rwanda, force est de constater malheureusement que la non-séparation des toilettes pour garçons et filles peut les amener à se rencontrer dans un endroit discret où ils risquent de se tenter mutuellement, d'être excités, d'être trop curieux, de se lancer dans la voie du concubinage ou tout simplement de s'adonner aux relations sexuelles précoces. Les acteurs principaux qui s'attèlent à vérifier si cet environnement est assuré sont les inspecteurs de l'éducation. Cependant, le fait que ces derniers acteurs insistaient trop sur les toilettes et les tampons hygiéniques laisse un signal de leur compréhension du genre en éducation et de ce qui y est considéré comme prioritaire. Cela constitue une lacune en soi parce que la dimension du genre ne se réduit pas seulement aux infrastructures. Toujours dans le contexte de la discrimination basée sur le genre, malgré les affirmations des enseignants sur l'élimination de la division sexuée du travail, la réalité dans les écoles enquêtées confirme encore cette pratique.

Les disparités dans l'éducation constituent le troisième volet de cette politique à l'étude. Les mesures prévues visaient surtout le suivi de la performance et de la réussite des filles, leur encouragement pour aller dans les domaines des sciences, la sensibilisation des différents acteurs à suivre la participation et la performance des filles et l'analyse des raisons d'abandon et de mauvaise performance scolaire pour les filles. Dans le souci d'encourager les filles, les enseignants prennent des stratégies individuelles comme celles de faire des groupes d'études mixtes pour filles et garçons en classe et dans lesquels les filles peuvent aussi assumer le rôle de leader. Si à l'intérieur des classes de deux écoles enquêtées, on remarque une participation dynamique pour garçons et filles dans le cours d'éducation civique et de français, la tendance diminue dans celui de maths surtout chez les filles qui y enregistrent de faibles résultats par rapport aux garçons. Sur ce point également de performance, les résultats de cette étude montrent

que des associations telles que Imbuto Foundation, FAWE et World Vision donnent des bourses à certaines filles issues des familles économiquement faibles et octroie des récompenses aux meilleures performantes filles. Cette activité vise non seulement à permettre aux filles à accéder à l'éducation mais aussi à les stimuler à mieux réussir.

Cependant, bien que cette activité soit considérée comme une source de stimulation pour les autres filles, elle ne s'avère pas suffisante vu que les mesures d'accompagnements devraient être prises pour les filles dans leurs processus d'apprentissage afin qu'elles aient des performances au même pied d'égalité que les garçons. Les taux de réussite de l'école primaire à l'école secondaire témoignent des lacunes persistantes sur ce paramètre. Mais le pire se remarque au niveau d'un écart notoire entre filles (40.4%) et garçons (59.6%) comme ces résultats de 2007 illustrent la situation. Les faibles performances particulièrement pour les filles peuvent être dues aux sollicitations dans les travaux par leurs parents qui les empêchent de réviser leurs cours. À cet égard, les résultats de l'étude menée par Zoungrana et *al.* (1998 :193) confirment ce constat, « Le rôle assigné à la fille tend à la confiner dans un apprentissage de sa future tâche de mère ou de femme au foyer. Aussi devient-il très difficile pour la fille scolarisée de concilier cet apprentissage de son rôle de femme traditionnelle avec celui de femme qui cherche à acquérir une connaissance scolaire ». Il faudrait multiplier plus d'efforts dans l'organisation des conditions propices à la scolarisation de ces filles tout en s'attaquant aux problèmes qui font obstacle à leurs études. Nous estimons que l'impact des prix d'encouragement sur la performance des filles des classes montantes reste aussi sujet à discussion. Comme l'objet de notre étude n'est pas celui-là, nous laisserons ce débat aux études ultérieures. Mais avant d'en arriver à proposer d'autres études, il nous faut dégager les implications des résultats de cette recherche.

## CHAP. VII. CONCLUSION

À l'issue de cette recherche, il importe de présenter les points qui méritent d'être retenus et qui s'avèrent des réponses aux questions formulées aux fins de l'étude. En répondant à la question relative aux origines de l'émergence de la politique de l'éducation en matière de genre au Rwanda, l'étude dégage quatre éléments importants. En effet, les faibles moyens économiques des parents rwandais et leurs attentes à la scolarisation des enfants les motivaient à opter pour la scolarisation des garçons plus que celle des filles. Et tout cela était sous l'effet de la conception du rôle de la femme (épouse et mère de famille) et de la considération de la femme dans la société rwandaise (avec un droit de parole réduit). Ce facteur a été couplé avec le génocide de 1994 au Rwanda qui a laissé comme l'une des conséquences un changement démographique dominé par les femmes. Ces dernières étaient donc appelées à piloter le développement du pays d'où leur scolarisation s'imposait afin de les outiller et de les rendre capables d'assumer leurs responsabilités. Les indicateurs scolaires au niveau primaire affichaient aussi de grands problèmes au niveau des redoublements, des abandons et particulièrement au niveau des faibles taux de réussite au concours de l'école primaire à l'école secondaire pour les filles. Et enfin, c'est le souci de répondre aux appels internationaux à l'enseignement primaire universel et à l'éducation pour tous qui a renforcé la volonté du leadership du gouvernement rwandais à incorporer la dimension du genre dans sa politique d'éducation. Et qu'avons-nous retenu dans sa formulation ?

À propos de la formulation de la politique d'éducation en matière du genre au Rwanda, le processus a passé par l'élaboration d'autres documents associés à la promotion du genre, la création et le renforcement des institutions orientées vers la promotion du genre et par l'adoption

des instruments juridiques y relatifs. Avec la volonté ferme du leadership rwandais, la politique de l'éducation qui tient compte du genre a été élaborée. Dans ses aspects du genre, la politique est axée sur l'accès à l'éducation, la qualité et la pertinence dans l'éducation et les disparités dans l'éducation. En l'analysant, nous avons constaté que ses buts, ses objectifs et ses stratégies sont plus ou moins flous dans leur formulation. Cela se justifie par le manque de clarté dans les objectifs et stratégies et le manque de précision des indicateurs et du rôle des acteurs. Certains objectifs sont utopiques et ambitieux faute d'indications de moyens précis et bien définis, de stratégies et de structure de mise en œuvre pour les atteindre. Certains termes prêtent aussi à confusion dans cette politique et signalent un penchant vers le recours au masculin où il n'en fallait pas. Dans l'ensemble, le contenu de cette politique au niveau de la dimension du genre tend à vouloir se conformer aux appels internationaux associés à la promotion du genre en éducation mais ne parvient pas à s'inscrire dans le contexte rwandais afin d'apporter des solutions aux problèmes qui prévalaient lors de son émergence.

Pour ce qui est de la mise en œuvre de cette politique, les stratégies prises sont dégagées suivant les volets de la politique. Au niveau de l'accès à l'éducation, l'étude a retenu les stratégies suivantes : les sensibilisations des parents et de la communauté à la promotion du genre en éducation, la distribution de la nourriture par le PAM dans certaines écoles pour surtout attirer les filles à la scolarisation et les y retenir, la suppression des frais de scolarité et la mise en place des centres de rattrapage. Pour la qualité et la pertinence de l'éducation, il s'agit de l'intégration des notions du genre dans certains curricula scolaires, des efforts dans la construction des toilettes séparées pour filles et garçons qui ont été utilisées comme stratégies. Concernant les disparités dans l'éducation, les stratégies prises consistent en l'approvisionnement en tampons hygiéniques pour les filles à l'école, la formation des groupes

d'études mixtes pour filles et garçons en classe par les enseignant-e-s, l'octroi des bourses à certaines filles des familles à faibles moyens économiques et des récompenses aux meilleures performantes filles par différentes associations.

Parmi les faits relevés dans le cadre de la mise en œuvre de cette politique, nous devons noter que le corps enseignant à l'école primaire est dominé par les femmes et c'est le même cas dans l'école urbaine mais la différence se remarque dans l'école rurale où il y a une parité entre femmes et hommes. Les taux nets de scolarisation sont plus ou moins satisfaisants mais il est difficile d'atteindre la cible de l'enseignement primaire universel en 2010 comme c'était prévu. Pour ces taux, le nombre de filles dépasse légèrement celui des garçons au niveau national et au niveau de l'école urbaine enquêtée mais l'école rurale affiche un nombre de garçons supérieur à celui des filles. Les taux d'abandon et de redoublement restent encore élevés pour les filles et les garçons dans l'enseignement primaire rwandais et ce niveau continue d'afficher un taux faible de performance chez les filles par rapport à celui des garçons dans le concours national de fin de l'école primaire. À l'intérieur des classes, le dynamisme dans la participation marque tous les élèves de la même façon dans certains cours comme l'éducation civique et les cours de langues. Cependant, la situation est différente dans le cours de maths où le dynamisme diminue dans l'ensemble mais les garçons tendent tout de même à enregistrer plus de performances que les filles dans ce cours.

Du côté des lacunes et problèmes constatés dans la mise en œuvre de cette politique, il faudrait retenir qu'il n'y a pas d'intégration du genre dans les programmes de formation des enseignants et tous les enseignants n'ont pas été formés sur cette politique en place. Le manque de guide de formation ou de sensibilisation au genre constitue un autre problème qui risque de

mener aux stratégies diversifiées sans visions communes. Les absences des élèves qui persistent dans le système plus chez les filles que chez les garçons, peuvent être dues au manque de sensibilisations non adéquates même si les travaux ménagers, les moyens économiques faibles et les mentalités culturelles se sont avérés les plus importants problèmes de mise en œuvre de cette politique de l'éducation. Les conséquences du génocide de 1994 au Rwanda constituent d'autres contraintes à cette politique où certains enfants chefs de ménage et orphelins ont du mal à fréquenter l'école régulièrement et à mieux réussir suite à une multitude de charges. Même s'il y a une volonté d'élaborer un curriculum exempt de stéréotypes, les différents manuels comme celui de maths, de français renferment encore des stéréotypes de sexe. Également, certaines écoles n'ont pas encore de toilettes séparées pour les filles et les garçons, cela peut créer des risques de grossesse chez les filles ou les problèmes d'actes sexuels précoces.

Des conclusions tirées et des avis et considérations émises par nos répondants, des suggestions sont formulées pour surpasser ou minimiser les contraintes évoquées afin d'améliorer la mise en œuvre de cette politique encore en processus.

Ayant constaté que certaines composantes de la politique sont flous et utopiques, il faudrait procéder à une relecture de la politique en entier afin de reformuler les objectifs de façon plus ou moins précise et claire, de fixer les cibles réalistes, de prévoir les moyens pour les stratégies préconisées et de définir la structure de mise en œuvre et le rôle de chaque acteur.

Si cette étude a montré que la pauvreté des ménages constitue l'un des problèmes majeurs à la scolarisation des enfants et surtout celle des filles au Rwanda, les mesures pour éradiquer cette pauvreté devraient être prises de façon concrète pour aider les ménages à s'auto-suffire et à libérer leurs filles et leur permettre d'aller à l'école. Ceci rejoint la solution qu'a formulée Zongo (2004 :6) dans son étude, « Les perspectives de solution de la sous scolarisation et

déscolarisation des filles s'inscrivent dans le cadre général de la lutte contre la pauvreté. Le rôle de l'État est donc primordial dans cette optique en construisant non seulement des infrastructures scolaires, mais également en offrant aux parents un environnement macroéconomique favorable à leur épanouissement économique afin qu'ils puissent subvenir aux besoins de base de leurs familles ».

Comme nous avons remarqué le manque de guides de sensibilisation ou de formation au genre en éducation, des guides clairs et bien rédigés devraient être élaborées pour que les différents acteurs s'en servent dans leurs sensibilisations auprès des bénéficiaires. Sans toutefois ignorer les autres, les parents analphabètes devraient être plus visés par ces sensibilisations pour les amener à changer leurs mentalités et ainsi avoir une prise de conscience évoluée envers la scolarisation de leurs enfants en général et en particulier de leurs filles. Non seulement la diffusion de la politique devrait se faire à tous les acteurs de façon large mais aussi le canal pour le faire devrait être bien aménagé. De même, le rôle de chaque acteur à tous les niveaux, les moyens et les indicateurs de mise en œuvre devraient être bien identifiés.

Sur la formation des enseignants, il faudrait déjà intégrer les notions du genre dans leurs programmes de formation et planifier leur formation sur la politique actuelle afin de leur permettre d'avoir une connaissance commune dans la promotion du genre dans leurs classes respectives. Comme se sont les autorités des instances de base qui côtoient plus la population, la dimension du genre en éducation devrait constituer un point d'évaluation de leurs performances, ce qui les inciterait à y tirer plus d'attention. Sachant que les statistiques accusent une absence des données désagrégées selon le sexe pour certains paramètres, il faudrait élaborer une fiche identique prévoyant la prise en compte du genre et la rendre disponible dans toutes les écoles. Une vigilance est recommandée aux personnes intervenant dans l'élaboration des programmes

scolaires pour vérifier chaque curriculum ou guide élaboré avant sa publication afin d'éviter d'y laisser les stéréotypes de sexe.

Ne prétendant pas être exhaustif dans l'exploitation de ce sujet et ayant constaté des lacunes persistantes à certains égards, nous suggérons que des études ultérieures puissent se faire de façon approfondie. Vu que parmi les raisons associées à la non scolarisation des filles on y retrouve la conception de la dimension du genre en éducation par les parents et leurs attentes à la scolarisation des enfants, vu aussi que les propos recueillis émanent des enseignants ou d'autres cadres, nous suggérons qu'il y ait une étude axée sur 'les perceptions des parents vis-à-vis de la scolarisation des filles au Rwanda'. En interrogeant les parents eux-mêmes, cette étude permettrait de connaître des réalités à partir desquelles les orientations des politiques sur le genre en éducation pourraient se baser.

Ayant remarqué que de l'école primaire à l'école secondaire, il y a des écarts énormes entre filles et garçons dans leurs performances scolaires et du fait que les filles continuent à être plus sollicitées dans travaux ménagers que les garçons, une étude dont l'objet serait 'Le vécu socio-scolaire des filles au Rwanda : de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur' apporterait une lumière sur ce parcours et les mobiles derrière cette situation.

En partant du fait que l'un des objectifs de l'octroi des récompenses aux meilleures filles performantes est de les stimuler à rehausser leurs performances scolaires, il serait alors intéressant de mener une étude axée sur 'l'analyse de l'impact des récompenses décernées aux meilleures filles finissantes sur les performances des filles des classes montantes' afin de vérifier si cela s'avère efficace ou s'il ne serait pas au contraire mieux d'orienter les efforts à rendre leurs conditions d'apprentissage plus propices. Et avec les stéréotypes constatés dans un petit échantillon de programmes scolaires exploités, il importe de faire une analyse documentaire

systematique de tous les guides et manuels scolaires. Le but d'une telle étude serait de vérifier si ces programmes ne renferment pas de contenus sexistes.

## RÉFÉRENCES

Ali, S. (2006). Why Does Policy Fail? Understanding the Problems of Policy Implementation in Pakistan – a Neuro-cognitive Perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34 (1), 2-20.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26 (1), 5-31.

Angers, M. (2005). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. 4<sup>e</sup> édition. Québec : Les éditions CEC Inc.

Banque Mondiale (2003). Genre et développement économique. Vers l'égalité des sexes dans les droits, les ressources et la participation. Montréal (Québec): Éditions Saint –Martin.

Belanger, D., Liu, J. (2004). Social policy reforms and daughters' schooling in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 24 (1), 23-38.

Bouchard, M. (1988). Un discours d'hommes sur les femmes. Une analyse du discours tenu sur les femmes dans les proverbes du Rwanda. Mémoire présenté pour l'obtention du grade de maîtrise ès arts (M.A.). École des gradués. Université Laval.

Branyon, J. B. (2005). Education for All: Gender Equity in Kenya. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71 (2), 8-11.

Bucyeyenzeza, B. (2004). Femmes Africaines et politique: la problématique de l'accès au savoir et au pouvoir comme condition d'émancipation. Le cas du Rwanda. Colloque « Sciences et Arts ». Bordeaux, du 29 au 30 avril 2004.

Cardini, A. (2006). An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: an arena of complexities, tensions and power. *Journal of Education Policy*, 21(4), 393–415.

CNDP (2004). Guide d'éducation civique. Compétences de vie pour les écoles primaires du Rwanda. Second cycle : 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> années. Kigali : CNDP.

Coburn, C.E., (2001). Collective sense making about reading: how teachers mediate reading policy in their professional Communities. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.

Colclough, Ch., Rose P., Tembon M. (2000). Gender inequalities in primary schooling: The roles of poverty and adverse cultural practice. *International Journal of Educational Development*, 20 (1), 5-27.

Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale (2006). Les objectifs du millénaire et l'éducation en Afrique. Étude diagnostique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Burkina Faso et le Maroc. Bruxelles : CWBCI

Cusso, R. (2003). Impact des politiques de scolarisation des filles: Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh et Sénégal. Paris: IPE/UNESCO.

Deslauriers, J-P (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.

Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de la recherche qualitative. In J. Poupart (coord.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.211-249). Montréal: Gaëtan Morin.

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

Donkor, M. (2002). Educating girls and women for the nation: Gender and educational reform in Ghana. *International education*, 32(1), 72-85.

Duran, P.; Leca J.; Majone, G.; Muller, P.; Thoening J.-C. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 46 (1), 96-133.

Dye, Th. R. (1995). *Understanding public policy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Erny, P. (1981a). De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1975). Un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique. Lille : Service de reproduction de thèses, Université de Lille III. T.1.

Erny, P. (1981b). De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1975). Un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique. Lille : Service de reproduction de thèses, Université de Lille III. T.2.

Erny, P. (2003). *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance (1962-1980)*. Paris : L'Harmattan.

Erny, P. (2003b). *Jeunesse d'hier au Rwanda. Textes d'écoliers et d'étudiants recueillis entre 1974 et 1976 : Matériaux pour une psychologie*. Paris : L'Harmattan.

Erny, P. (2005). *L'éducation au Rwanda au temps des rois : Essais sur la tradition culturelle et pédagogique d'un pays d'Afrique centrale*. Paris: L'Harmattan.

FAD (2006). *Programme d'appui au plan stratégique de secteur de l'éducation (PSSE) 2006-2010. Rapport d'évaluation*.

Forum des Femmes Rwandaises Parlementaires (2001). *Le processus d'intégration du genre dans la nouvelle Constitution du Rwanda. Séminaire du 20-22 juin 2001, Kigali (Rwanda)*.

Fraenkel, J. R. et Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Gaudet, J. A & Lapointe, C. (2004). Oui à l'équité. Réflexions et outils pédagogiques. Moncton: Les Éditions de la Francophonie.

Gérard, E. (1998). Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines. In M.F. Lange (Dir.). L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions. Paris: Éditions Karthala.

Gestron, L. N. (1997). Public policy making: Process and Principles. Armonk, New York: M.E. Sharpe.

Gouvernement du Rwanda (2003). Constitution du Rwanda. Kigali: Auteur.

Government of Rwanda (2003). Education Sector Strategic Plan 2004-2008. Kigali : Auteur.

Guichaoua, A. (1989). Destins paysans et politiques agraires en Afrique centrale. Tome I. L'ordre paysan des hautes terres centrales du Burundi et du Rwanda. Paris: L'Harmattan.

Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 18, p. 217-234.

Hannah, J. (2000). Gender Education & Development: Beyond Access to Empowerment: by Heward, Christine and Sheila Bunwaree (editors), Zed Books, London, 1999. ISBN 1-856649-6317.223 pp. *International Journal of Educational Development*, 20 (4), 371-372.

Imbuto Foundation . Speech by the First Lady of Rwanda, MRS. Jeannette Kagame at FAWE Rwanda's 10<sup>th</sup> anniversary celebrations. 17 September 2006.

[http://www.imbutofoundation.org/IMG/pdf/1 Fawe 10th anniversary speech Speech by the](http://www.imbutofoundation.org/IMG/pdf/1_Fawe_10th_anniversary_speech_Speech_by_the)

First Lady during the celebrations of Fawe Girls School 10th anniversary.pdf, consulté le 20 juillet 2009

Imbuto Foundation. Scholarship program. <http://www.imbutofoundation.org/spip.php?article10> consulté le 20 juillet 2009

Imbuto Foundation. Promotion of Girls' education.

<http://www.imbutofoundation.org/spip.php?article10> consulté le 20 juillet 2009

IWGE (2003). Critical issues in Education for all: gender parity, emergencies. A report from the IWGE (International Working Group on Education. Tuusula-Helsinki, Finland, 23-25 June 2003. Paris: UNESCO/IIEP. <http://www.unesco.org/iiep>.

Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart (coord.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.211-249). Montréal: Gaëtan Morin.

Kanamugire, C. & Rutakamize, J. (2008). Le programme de rattrapage pour les enfants non scolarisés et déscolarisés au Rwanda. *Perspectives*, 38 (2), 305-317.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Québec: Éditions du CRP.

Ketoglo, C-G.T.D.K. (1999). Les filles et la scolarisation au Mali: les inégalités de fréquentation à Bamako. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A.). Département de sociologie. Université Laval, Québec, Canada.

King, E.M. & Hill, M.A. (1993). Women's education in developing countries: barriers, benefits and policies. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Knoepfel, P; Larrue, C.; Varone, F. (2006). Analyse et pilotage des politiques publiques. Zurich: Verlag Ruegger.

Lamoureux, A. (1995). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Laval: Éditions Études Vivantes.

Lange, M.F. (1998). L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition. Paris : Karthala.

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. *In* J. Poupart (coord.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.365-389). Montréal: Gaëtan Morin.

Leach, F. (2000). Gender implications of development agency policies on education and training. *International Journal of Educational Development*, 20 (4) ,333-347.

Lemieux, V. (2002). L'étude des politiques publiques: Les acteurs et leur pouvoir. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lessard et al. (1996). La recherche qualitative: fondements et pratiques. Montréal: Éditions nouvelles.

Locoh, T.; Racapé-L., A.; Tichit, C. (1996). Genre et développement: des pistes à suivre. Paris: EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université Paris VI, Documents et manuels de CEPED no.5.

Locoh, T. & Tichit, C. (1996). Introduction. *In* T. Locoh et al. (Éds.). *Genre et développement: des pistes à suivre*. Paris: EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université Paris VI, Documents et manuels de CEPED no.5 :1-8.

Makonnen, G. (2006). Engendering Change: WFP Rwanda helps girls to stay at school. *The United Nations in Rwanda Newsletter*. Special Issue, No 01/06: UN and Gender Empowerment.

Maluwa-B.D. (2004). Gender sensitive educational policy and practice: The case of Malawi. *Prospects*, 34 (1), 71-84.

Mény, Y. & Thoening, J.C. (1989). *Politiques publiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

MIGEPROF (2004). *La politique nationale du genre*. Kigali: Auteur.

Miles, M.B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitative*. Traduction de la 2<sup>e</sup> édition américaine. Paris : De Boeck.

Mimche, H. (2004). *Les inégalités d'accès à l'éducation au Tchad*. Communication présentée au Colloque international '*Le droit à l'éducation. Quelles effectivités au Sud et au Nord ?*' Université de Ouagadougou, Burkina Faso, du 9 au 12 mars 2004.

MINECOFIN (2000). *La vision du Rwanda à l'horizon 2020*. Kigali: Auteur.

MINECOFIN (2002). *Rwanda Poverty Reduction Strategy Paper*. Kigali : Auteur.

MINECOFIN. Service National de Recensement. (2004). *Recensement général de la population et de l'habitat Rwanda : 16-30 août 2002. Recensement 2002 en bref*. Kigali : Auteur.

MINEDUC (1998). *Plan d'action pour l'éducation au Rwanda (1998-2000). Redressement et développement*. Kigali : Auteur.

MINEDUC (1998a). *Étude du secteur de l'éducation au Rwanda. Édition révisée*. Kigali : Auteur.

MINEDUC (1998b). *Étude du secteur de l'éducation au Rwanda*. Kigali : Auteur.

MINEDUC (2003). Éducation pour tous. Plan d'action. Kigali : Auteur

MINEDUC (2003a). La Politique Sectorielle de l'Éducation. Kigali: Auteur.

MINEDUC (2003b). Plan Stratégique du Secteur de l'Éducation (2003-2008). Kigali: Auteur.

MINEDUC (2005). Statistiques 2005. Kigali: Auteur.

MINEDUC (2008). Rapport national du Rwanda à la 48<sup>e</sup> session de la Conférence Internationale de l'Éducation (CIE). Kigali: Auteur.

Moletsane, R. (2005). Gender equality in education in the context of the millennium development goals: Challenges and opportunities for women. *Convergence*, 38 (3), 59-68.

Morris, P. & Scott, I. (2003). Educational reform and policy implementation in Hong Kong. *Journal of Education Policy*; 18 (1) ,71-84.

Mucchielli, A. (1998). L'analyse de contenu des documents et des communications. Paris: ESF.

Mucchielli, A. (2004). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin, 2<sup>e</sup> édition.

Mujawamariya, D. & Ship, S.J. (2005). La guerre et le génocide de 1994: Impacts et nouveaux espoirs sur l'éducation des jeunes filles au Rwanda. *Canadian and International education*, 34 (2), 21-40.

Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 55 (1) ,155-187.

Mutamba, J. (2005). Le rôle de la femme dans le processus de réconciliation et de consolidation de la paix au Rwanda: dix ans après le génocide 1994-2004. Contributions, Défis, Perspectives d'avenir. Étude demandée par La Commission Nationale de l'Unité et de la Réconciliation. (CNUR).

Obura, A. (2003). Never again: educational reconstruction in Rwanda. Paris: International Institute of Educational Planning/UNESCO. (<http://www.unesco.org/iiep/eng/research/observ>)

OCDE (1997). Éducation et équité dans les pays de l'OCDE. Paris: OCDE

Ouédraogo, A. (1998). Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé. In Marie-France Lange (Dir.). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris : Éditions Karthala, 121-140.

Pal, L.A. (1992). Public Policy Analysis. An introduction. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.

Pilon, M. (1996). Genre et scolarisation des enfants en Afrique sub-saharienne. In Thérèse Locoh et al. (Eds.). *Genre et développement : des pistes à suivre*. Paris: EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université Paris VI, Documents et manuels de CEPED no.5: 25-34.

Pires, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart (coord.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.3-54). Montréal: Gaëtan Morin.

PNUD (1997). Rapport mondial sur le développement humain, PNUD.

Poupart, J. et al. (1997). La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal: Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.

Pourtois J-P et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Théories, débats, synthèses*. Wavre : Mardaga.

Pro- Femmes/Twese Hamwe (2000). Recherche sur « les raisons de la non scolarisation des filles au Rwanda ». Kigali: Pro-Femmes/Twese Hamwe & Fonds des Nations Unies pour la Population.

République Rwandaise. Ministère des Affaires Sociales et du Mouvement Coopératif. (1975). Recherche sur les conditions de vie des femmes rwandaises. Kigali : Secrétariat Permanent pour l'année internationale de la femme.

République Rwandaise (1996). Socio-Demographic Survey (Revised Preliminary Report), 19 juillet 1997, Kigali, Ministère du Plan et de la Coopération. Direction de la Statistique/Office National de la Population.

République Rwandaise (2001). VIème Rapport du Rwanda au comité des Nations Unies pour l'Élimination de la Discrimination à l'égard des femmes « CEDAW ». (Draft). Kigali : Auteur.

Ridde, V. (2004). Kingdon à Bamako : conceptualiser l'implantation d'une politique publique de santé en Afrique. *Politique et Sociétés*, 23 (2-3), 183-202.

Rwanda Development Gateway. Les fruits de la conférence de Beijing. [http://www.rwandagateway.org/education/article.php?id\\_article=33](http://www.rwandagateway.org/education/article.php?id_article=33) consulté le 18 juillet 2009

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In Gauthier, Benoît(Editor). *Recherche sociale, 4e édition : De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC, Canada: Les Presses de l'Université du Québec, p.296.<http://site.ebrary.com/lib/oculottawa/Doc?id=10225951&ppg=306>

Consulté en ligne le 18 mars 2009.

- Semanyenzi, D. (2004). Pour maintenir la fille à l'école... *In La Nouvelle Relève*. Direction et Rédaction, Kigali, Rwanda. <http://www.orinfor.gov.rw/DOCS/Education12.htm> consulté en ligne le 10 juin 2009.
- Shongedza, I. (2007). Éducation des femmes en Afrique australe : bilan et perspectives. Paris: L'Harmattan.
- Stephens, D. (2000). Girls and Schooling in Developing Countries. *International Journal of Educational Development*, 20 (1), 1-3.
- Stromsquist, N.P. (1997). Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation de base. Paris: UNESCO.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25 (4), 395-407.
- Suthern, M.B. & Baudoux, C. (1994). Femmes et éducation: politiques nationales et variations internationales. Sainte-Foy: Québec: Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires.
- Swainson, N. (2000). Knowledge and power: the design and implementation of gender policies in education in Malawi, Tanzania and Zimbabwe. *International Journal of Educational Development*, 20 (1), 49-64.
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse*, 18 (1), 23-36.
- Tilak, J. B.G. (1993). East Asia. In M.A. Hill & E.M. King (editors). *Women's Education in Developing Countries. Barriers, Benefits, and Policies*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

UNESCO (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous –Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien, Thaïlande: UNESCO, 5-9 mars.

UNESCO (1994). L'éducation pour tous : une vision élargie. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Monographie II. Jomtien, Thaïlande. Paris : UNESCO.

UNESCO (1996). Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme. Paris : UNESCO.

UNESCO (1999). Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: Éditions UNESCO.

UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar. Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Texte adopté au Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Paris : UNESCO.

UNESCO (2002). Le défi de la parité entre les sexes dans l'éducation de base. Étude statistique, 1990-1998. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/2004. Paris: UNESCO.

Wallace, J. & Lapointe C. (July 2008). Introduction (Editorial). *Canadian Journal of Education*. 31 (1), p.1 (7).

Women's Commission for Refugee Women and Children (2000). Rebuilding Rwanda: "A Struggle Men Cannot Do Alone" Delegation Report. Winter 2000.

[http:// www.womenscommission.org/pdf/rw.pdf](http://www.womenscommission.org/pdf/rw.pdf)

World Bank (2004). Education in Rwanda. Rebalancing Resources to Accelerate Post-Conflict Development and Poverty Reduction. Washington, D.C: The World Bank.

Zongo, L. (2004). Scolarisation des filles dans les zones périphériques de Ouagadougou : droit et accès à l'éducation. Communication présentée au Colloque international '*Le droit à l'éducation. Quelles effectivités au Sud et au Nord ?*' Université de Ouagadougou, Burkina Faso, du 9 au 12 mars 2004.

Zoundi, L. (2006). Analyse des écarts entre filles et garçons dans l'accès et dans la réussite à l'école au Burkina Faso, Les Cahiers de recherche du Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Cahier 92, Université Laval/Québec.

Zoundi, L. (2008). Les politiques de la banque mondiale relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement : promesse d'équité ou renforcement des inégalités ? *Canadian Journal of Education*, 31 (1), 229-254.

Zoungrana, C.M. et al. (1998). La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches. In M.F. Lange (Dir.). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris : Éditions Karthala, 167-196.

**ANNEXES**

Annexe 1 : Lettre d'autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU RWANDA

Le 21/7/2008

VILLE DE KIGALI  
DISTRICT DE GASABO**Monsieur Valens BIGIRIMANA**  
Université d'Ottawa, Ontario  
CANADA**Objet:** Autorisation

Monsieur:

Dans le cadre de votre travail de fin d'étude intitulé : « L'Education en matière de genre à l'école primaire au Rwanda : des politiques à la pratique » ;

J'ai le plaisir de vous annoncer que je donne mon accord pour effectuer des recherches dans les écoles primaires du District de Gasabo.

Bon travail.

Maire du District de Gasabo  
NYINAWAGAGA Claudine

Annexe2 : Attestation d'approbation déontologique

**COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE  
EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS  
ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE**

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique pour le projet intitulé **L'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda : des politiques à la pratique (Dossier #08-08-05)** présenté par Valens Bigirimana et supervisé par Richard Maclure de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa et a donc accordé une catégorie 1a (approbation) à ce projet.

La présente attestation est valide pour un an à partir de la date indiquée ci-dessous.

Leslie-Anne Barber Date  
Responsable de la déontologie en recherche  
Pour le Président du CÉR en Sciences Sociales et Humanités  
Peter Beyer  
550, rue Cumberland Ottawa

Annexe3 : Formulaire de consentement

TITRE DU PROJET: L'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda:  
des politiques à la pratique

### **Chercheurs**

Valens Bigirimana, étudiant en Maîtrise

Dr. Richard Maclure, Superviseur

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

### **Invitation à participer**

Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci haut qui est menée par Valens Bigirimana, un étudiant en Maîtrise à l'Université d'Ottawa, sous la supervision du Professeur Richard Maclure.

### **Les objectifs de l'étude**

La présente étude de cas vise à examiner s'il n'y aurait pas d'écarts entre le discours de la politique de l'éducation au Rwanda au niveau primaire et la réalité quant au genre. L'étude analysera la structure et le processus de mise en œuvre de cette politique au niveau de l'aspect du genre. Il s'agira de vérifier comment cette politique a été traduite dans les faits surtout dans les aspects de genre au niveau de l'école primaire et d'identifier les contraintes qu'elle aurait rencontrées.

## **Participation**

Ma participation consistera essentiellement à participer dans une entrevue qui durera entre 45 et 60 minutes à peu près. Cette entrevue aura lieu dans mon endroit de travail (bureau, par exemple) ou dans un autre endroit que je déterminerai en accord avec le chercheur. C'est à moi d'accepter que l'entrevue soit enregistrée par magnétophone, et j'aurai toute occasion de demander la cessation de l'enregistrement ou de me retirer de l'entrevue.

## **Risques**

Puisque le sujet de l'entrevue est orienté vers la politique d'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda, il n'y a pas de risque envisageable. Cependant, au cas où il y en aurait, j'ai reçu l'assurance du chercheur que tout se fait en vue de minimiser ces risques par le respect de la confidentialité et de l'anonymat suite à cette entrevue.

## **Bienfaits**

Ma participation à cette recherche aura pour effet de faciliter la connaissance du processus et de la structure de mise en œuvre de la politique de l'éducation en matière de genre à l'école primaire au Rwanda et des contraintes qu'elle aurait rencontrées. Les résultats de la recherche pourront être utiles à différents acteurs qui interviennent dans la mise en œuvre des politiques d'éducation en matière de genre au Rwanda en leur fournissant des éléments d'amélioration des faits.

## **Confidentialité et anonymat**

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour l'analyse et la publication des résultats de cette recherche. Selon le respect de la confidentialité, toutes les données seront bien fermées à clé dans une location en sécurité. Durant la période de la recherche sur le terrain, le chercheur va garder les données enfermées dans un endroit bien sécurisé où personne d'autre ne pourra avoir accès. Au retour au Canada, toutes les données seront gardées très secrètement dans le bureau du superviseur, professeur Richard Maclure. Seul lui et le chercheur Valens Bigirimana pourront avoir accès aux données de recherche.

L'anonymat est garanti de la façon suivante : Après l'enquête au terrain, le chercheur n'utilisera nulle part mon nom; plutôt il va m'attribuer un pseudonyme afin de m'identifier dans le processus d'analyse des données ainsi que le processus de publication des résultats. Dans le cas où on me cite, je ne serais pas identifié (e) comme une source des citations. En fait, sans mon approbation, mon nom ne figurera pas dans les rapports de la recherche. Seul le professeur Maclure et Valens Bigirimana auront accès aux correspondances entre le pseudonyme et mon nom réel.

### **Conservation des données**

Les données recueillies – bandes magnétiques, transcriptions, et notes d’observation seront conservées de façon sécuritaire. Le superviseur du chercheur, Richard Maclure va garder les données (les enregistrements et les notes) pour une durée de cinq ans avant de les détruire complètement.

### **Participation volontaire**

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l’étude, les données recueillies jusqu’à ce moment seront détruites devant mes yeux.

### **Acceptation**

Je,....., accepte de participer à cette recherche menée par l’étudiant Valens Bigirimana sous la supervision du professeur Richard Maclure.

J’accepte que l’entrevue soit enregistrée par magnétophone

Je n’accepte pas que l’entrevue soit enregistrée par magnétophone

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec l’étudiant Valens Bigirimana et ou avec son superviseur professeur Richard Maclure.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m’adresser au Responsable de l’éthique en recherche, Université d’Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 159, (613) 562-5841 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant:

Date:

Signature du chercheur :

Date:

Témoin (*nécessaire dans le cas où le participant serait illettré, aveugle, etc.*):

(*Signature*)

Date:

Annexe 4 : Guide d'entretien

**Avec l'agent du Ministère de l'éducation**

Quelles sont les grandes lignes de la politique de l'éducation en matière de genre ?

Quelles sont les circonstances qui ont été à l'origine de la politique de l'éducation mise en place en 2003?

Parlez-moi des mécanismes de mise en œuvre de cette politique.

Quels sont les mécanismes de suivi de cette politique ?

Comment appréciez-vous la mise en œuvre de cette politique actuellement? Quels succès? Quels échecs ? Quels problèmes rencontrés ?

Quelles sont vos suggestions pour améliorer la situation de mise en œuvre de cette politique ?

**Avec l'agent du Ministère du Genre et de la Promotion de la Famille**

Quelles sont les grandes lignes de la politique de l'éducation en matière de genre ?

Quelles sont les circonstances qui ont été à l'origine de la politique de l'éducation mise en place en 2003?

Parlez-moi du rôle de votre Ministère dans la mise en œuvre de cette politique.

Comment appréciez-vous la mise en œuvre de cette politique actuellement? Quels succès? Quels échecs ? Quels problèmes rencontrés ?

Quelles sont vos suggestions pour améliorer la situation de mise en œuvre de cette politique ?

**Avec l'agent du Centre National de Développement des Programmes.**

Quelles sont les grandes lignes de la politique de l'éducation en matière de genre ?

Quelles sont les circonstances qui ont été à l'origine de la politique de l'éducation mise en place en 2003 ?

Comment avez-vous procédé pour l'incorporer dans les curricula et les manuels ?

Parlez-moi des mécanismes de mise en œuvre de cette politique.

Quels sont les mécanismes de suivi de cette politique ?

Comment appréciez-vous la mise en œuvre du curriculum issu de cette politique actuellement?

Quels succès? Quels échecs ? Quels problèmes rencontrés ?

Quelles sont vos suggestions pour améliorer la situation de mise en œuvre de cette politique ?

**Avec le Directeur de l'éducation au niveau du District**

Quelles sont les grandes lignes de la politique de l'éducation en matière de genre ?

Quelles sont les circonstances qui ont été à l'origine de la politique de l'éducation mise en place en 2003?

Quels sont les mécanismes qui ont été pris dans votre district pour la mettre en œuvre ?

Quels sont les mécanismes qui ont été pris pour le suivi de la mise en œuvre de cette politique au niveau du District ?

Comment appréciez-vous la mise en œuvre de cette politique actuellement? Quels succès? Quels échecs ? Quels problèmes rencontrés ?

Quelles sont vos suggestions pour améliorer la situation de mise en œuvre de cette politique ?

### **Avec l'Inspecteur de l'éducation**

Quelles sont les grandes lignes de la politique de l'éducation en matière de genre ?

Quelles sont les circonstances qui ont été à l'origine de la politique de l'éducation mise en place en 2003 ?

Quels sont les mécanismes qui ont été pris dans votre district pour la mettre en œuvre ?

Quels sont les mécanismes qui ont été pris pour le suivi de la mise en œuvre de cette politique au niveau de votre district ?

Comment appréciez-vous la mise en œuvre de cette politique actuellement? Quels succès? Quels échecs ? Quels problèmes rencontrés ?

Quelles sont vos suggestions pour améliorer la situation de mise en œuvre de cette politique ?

### **Avec le directeur de l'école**

Quelles sont les grandes lignes de la politique de l'éducation en matière de genre ?

Quelles sont les circonstances qui ont été à l'origine de la politique de l'éducation mise en place en 2003 ?

Quels sont les mécanismes qui ont été pris pour la mettre en œuvre dans votre école?

Quels sont les mécanismes qui ont été pris pour le suivi de la mise en œuvre de cette politique au niveau de votre école ?

Comment appréciez-vous la mise en œuvre de cette politique actuellement? Quels succès? Quels échecs ? Quels problèmes rencontrés ?

Quelles sont vos suggestions pour améliorer la situation de mise en œuvre de cette politique?

**Avec les enseignant. (e)s**

Quelles sont les grandes lignes de la politique de l'éducation en matière de genre ?

Quelles sont les circonstances qui ont été à l'origine de la politique de l'éducation mise en place en 2003 ?

Quels sont les mécanismes qui ont été pris pour la mettre en œuvre dans votre classe?

Comment intégrez-vous cet aspect dans vos pratiques pédagogiques ?

Comment appréciez-vous la mise en œuvre de cette politique actuellement? Quels succès? Quels échecs ? Quels problèmes rencontrés ?

Quelles suggestions proposez-vous pour améliorer la situation de mise en œuvre de cette politique?