



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2022

RAPPORT SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES

Approfondir le débat sur les enfants
et les jeunes encore laissés de côté



Objectifs de
développement
durable



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France
© UNESCO, 2022
Première édition
ISBN : 978-92-3-200268-6



Pour plus d'informations, contacter :

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
<http://fr.unesco.org/gem-report/>
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée du présent rapport sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse :
<http://fr.unesco.org/gem-report/>

Composition : UNESCO
Impression sur papier certifié PEFC recyclé, avec des encres végétales.

Création graphique d'Optima Design
Mise en page d'Optima Design

Traduit par Strategic Agenda

<https://doi.org/10.54676/DTX2481>

Série de résumés sur l'égalité des genres du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

- 2022 *Approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté*
- 2020 *Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour atteindre l'égalité des genres dans l'éducation*
- 2019 *Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*
- 2018 *Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*
- 2016 *L'éducation pour l'humanité et la planète : créer des avenir durables pour tous*

Précédentes éditions de la série des résumés sur l'égalité entre les genres du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

- 2015 *Genre et EPT 2000-2015 : progrès et enjeux*
- 2013/4 *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*
- 2012 *Jeunes et compétences : L'éducation au travail*
- 2011 *La crise cachée : Les conflits armés et l'éducation*

Photographie de couverture : Jim Huylebroek/
Save the Children

Légende : Des filles jouent dans l'espace adapté aux enfants de Save the Children, au sein d'un camp de personnes déplacées de la province de Balkh (Afghanistan).

Le présent rapport ainsi que tous les documents connexes peuvent être téléchargés à l'adresse suivante :
Bit.ly/2022genderreport.

Le présent rapport est publié en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication s'engagent à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

La présente licence s'applique exclusivement aux textes de ce rapport. L'utilisation d'images devra faire l'objet d'une demande d'autorisation préalable auprès de l'UNESCO, par voie électronique (publication.copyright@unesco.org) ou postale (UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France). L'UNESCO est un éditeur en libre accès et toutes les publications sont disponibles gratuitement en ligne, par le biais du dépôt documentaire de l'UNESCO. Toute commercialisation des publications par l'UNESCO est destinée à couvrir les coûts réels nominaux d'impression ou de copie du contenu sur papier ou CD, et de distribution. Il n'y a aucun but lucratif.

Citation suggérée : UNESCO. 2022. Rapport mondial de suivi sur l'éducation – Rapport sur l'égalité des genres : *Approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté*.

Titre original: 2022 Global Education Monitoring Report – Gender Report: Deepening the debate on those still left behind.

BREF RÉSUMÉ

Approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté

Le *Rapport sur l'égalité des genres 2022* présente des enseignements récents sur les progrès réalisés en matière de parité entre les genres dans l'éducation au regard de l'accès, de la réussite et de l'apprentissage. Il expose les tendances relatives au taux de non-scolarisation et les résultats d'un nouveau modèle fournissant des estimations cohérentes sur les taux d'achèvement, en associant plusieurs sources d'information. Le rapport examine en outre les résultats des évaluations de l'apprentissage publiés au cours des 18 derniers mois, qui présentent une image quasi complète des écarts entre les genres en ce qui concerne la lecture, les mathématiques et les sciences dans les premières et les dernières classes du primaire ainsi que dans le premier cycle du secondaire. Ces résultats serviront de référence pour évaluer les effets de la COVID-19 sur les inégalités lorsque les données de la période post-pandémique commenceront à être publiées l'année prochaine.

Cette publication complète le *Rapport GEM 2021/2* et souligne le rôle des acteurs non étatiques dans la lutte contre les inégalités de genre en matière d'éducation. Les acteurs non étatiques comblent les lacunes du système d'éducation publique en matière de prestation de services. Le *Rapport sur l'égalité des genres 2022* présente des données factuelles sur les écarts entre la proportion de filles et de garçons inscrits dans des établissements privés et sur les raisons de ces écarts dans les différentes régions. Il fournit également des études de cas sur la privatisation de la garde d'enfants dans les pays à revenu élevé, sur l'incidence des écoles confessionnelles non étatiques en Asie sur les normes de genre et sur le rôle des universités réservées aux femmes à travers le monde.

Certains acteurs non étatiques contribuent aux progrès en faveur de l'égalité des genres, tandis que d'autres les entravent afin d'entretenir le statu quo. Certains sont à l'avant-garde des efforts en faveur de l'éducation des filles dans les situations d'urgence. D'autres sont opposés à l'éducation complète à la sexualité. Enfin, certains défendent l'inclusion des filles marginalisées alors que d'autres perpétuent des normes de genre discriminatoires. En fonction du contexte, il est important de ne pas formuler d'hypothèses, mais d'examiner attentivement les données et de collaborer en vue d'éliminer tous les obstacles fondés sur le genre qui empêchent quiconque de réaliser son potentiel à travers l'éducation.

L'UNESCO est l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Elle a pour mission d'instaurer la paix par la coopération internationale en matière d'éducation, de science, et de culture. Elle estime que les populations ne peuvent y apporter leur soutien de façon durable et sincère uniquement au moyen de dispositions politiques et économiques. La paix doit être fondée sur le dialogue et la compréhension mutuelle, ainsi que sur la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. L'UNESCO conçoit à cette fin des outils éducatifs ainsi que des programmes culturels et scientifiques qui visent à renforcer les liens entre les nations, à aider les pays à adopter des normes internationales, à favoriser la libre circulation des idées et à encourager le partage des connaissances.

Dans 50
des 54 pays,
les filles sont moins
susceptibles d'obtenir
les meilleures notes en
mathématiques



Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans leur esprit que doivent être élevées les défenses de la paix

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « [rendre] compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce rapport est préparé par une équipe indépendante coordonnée par l'UNESCO.

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

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le directeur du rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

Directeur : Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Marcela Maria Barrios Rivera, Nicole Bella, Daniel Hernan Caro Vasquez, Anna Cristina D'Addio, Dimitra Dafalia, Dmitri Davydov, Ameer Arif Dharamshi, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Chandni Jain, Ulrich Janse van Vuuren, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Craig Laird, Katie Lazaro, Heidi Le Cohu, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Vincent Périgois, Manuela Pombo Polanco, Judith Randrianatoavina, Katharine Redman, Maria Rojnov, Divya Sharma, Kaviya Sekar, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan, Juliana Zapata et Lema Zekrya.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et coordonnée et soutenue par l'UNESCO.



BILL & MELINDA
GATES foundation

Canada



MINISTÈRE
DE L'EUROPE
ET DES AFFAIRES
ÉTRANGÈRES
Liberté
Égalité
Fraternité

Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development

Irish Aid
Rialtas na hÉireann
Government of Ireland

Italian Development
Cooperation
Ministry of Foreign Affairs
and International Cooperation

MALALA
FUND



Norwegian Ministry
of Foreign Affairs

OPEN SOCIETY
FOUNDATIONS

Sida
SWEDISH INTERNATIONAL
DEVELOPMENT COOPERATION AGENCY

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC

UKaid
from the British people



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION



2022

Rapport sur l'égalité des genres

APPROFONDIR LE DÉBAT SUR LES ENFANTS
ET LES JEUNES ENCORE LAISSÉS DE CÔTÉ



Une élève se tient debout au milieu d'une classe vide à Panama, Panama. Du fait de la pandémie de COVID-19, 97 % des élèves de la région n'ont pas pu suivre une scolarité normale.

CRÉDIT : UNICEF/Schverdfinger

Avant-propos

Au cours des 20 dernières années, des progrès considérables ont été réalisés dans l'éducation des filles et des femmes. Aujourd'hui, presque autant de filles que de garçons ont accès à l'apprentissage et terminent leurs études. L'écart entre les genres est désormais inférieur à 1 %.

Cependant, comme nous le rappelle le présent rapport, les inégalités de genre restent un problème majeur. Ce constat se dégageait déjà avant la pandémie dont les répercussions n'ont pas encore été mesurées avec précision.

Certaines de ces inégalités sont géographiques : en Afrique subsaharienne, par exemple, plus d'une jeune femme sur quatre ne sait pas encore lire ni écrire. Dans les cas les plus extrêmes, en Afghanistan, les filles en âge de fréquenter le secondaire sont totalement privées d'enseignement. Il s'agit là d'une réelle régression, condamnée par l'UNESCO, car cette situation risque de nous ramener 20 ans en arrière.

On observe d'autres inégalités liées aux matières enseignées. Ainsi, les filles ont moins de chances d'obtenir les meilleures notes en mathématiques à l'école primaire et dans l'enseignement supérieur, bien qu'elles aient de manière générale de meilleurs résultats scolaires que les garçons.

Comment expliquer ce paradoxe ? Peut-être en mettant en lumière les inégalités structurelles persistantes et les stéréotypes de genre qui empêchent les femmes de réaliser pleinement leur potentiel.

En effet, pour que tous les apprenants soient égaux, les acteurs de l'éducation doivent placer l'égalité des genres au cœur de leurs actions.

Dans ce contexte, le rapport souligne le rôle crucial, mais parfois contesté, que jouent les acteurs non étatiques. Outre la famille, ces acteurs regroupent les organisations non gouvernementales (ONG), ainsi que les écoles privées et confessionnelles.

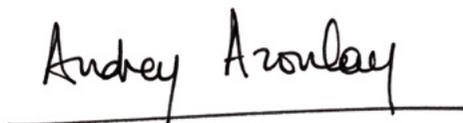
Le rapport précise comment ils peuvent fournir un soutien essentiel pour faciliter l'accès à l'éducation, en reconnaissant les actions des ONG qui ont œuvré partout dans le monde pour maintenir l'accès des filles à l'éducation tout au long de la pandémie.

Toutefois, il révèle également que, dans beaucoup de situations, les acteurs non étatiques peuvent aussi contribuer à perpétuer les inégalités de genre. Ainsi, en Asie du Sud, la surreprésentation des garçons dans les écoles privées tend à indiquer des préférences pour ces derniers. En Afrique centrale et de l'Ouest, le nombre accru de filles scolarisées s'explique par la multiplication des écoles non mixtes.

En outre, le présent rapport met en avant le rôle des écoles confessionnelles non étatiques. Si elles sont essentielles pour assurer l'accès à l'éducation, notamment en Asie, elles s'appuient néanmoins sur des manuels scolaires et des méthodes d'enseignement qui véhiculent parfois des préjugés de genre.

Enfin, le présent rapport nous invite à réfléchir à la place que nous accordons tous à l'éducation au sein de la structure de nos sociétés. Il nous exhorte à continuer à faire évoluer les mentalités, car c'est avant tout dans l'esprit des hommes et des femmes que naît la volonté de défendre l'égalité des genres.

Audrey Azoulay
Directrice générale de l'UNESCO



1 Dans 50 des 54 pays, les filles sont moins susceptibles d'obtenir les meilleures notes en mathématiques. Notez que cette donnée est nouvelle. Nous avons pu approfondir les données en matière d'apprentissage grâce à une toute nouvelle méthode de compilation des informations, que nous avons appliquée à de nombreuses sources de données pour les besoins du présent rapport.

2 Les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles en mathématiques dans les petites classes, mais, en moyenne, ils ne conservent pas cet avantage plus tard. Pourtant, les garçons ont nettement plus de chances d'être surreprésentés parmi les élèves les plus brillants en mathématiques.

MESSAGES CLÉS

Il est encore trop tôt pour évaluer l'impact réel de la COVID-19 sur l'égalité des genres dans l'éducation.

L'emploi du temps, le risque de grossesse précoce et l'accès aux appareils ont touché les filles et les garçons de manière différente dans certains pays. Cependant, on ne dispose pas encore de données factuelles sur la différenciation des répercussions en fonction du genre. Dans quatre des cinq pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure les plus affectés par les fermetures d'écoles, on recensait plus de garçons en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire qui n'étaient pas scolarisés que de filles avant la pandémie.

Les filles ont rattrapé leur retard, voire inversé la tendance, en matière d'accès à l'éducation et d'achèvement.

Les écarts entre les genres en ce qui concerne la scolarisation et la fréquentation se réduisent depuis 20 ans. On observe ainsi un écart entre les genres de moins de 1 point de pourcentage dans les trois niveaux d'éducation. L'Afrique subsaharienne est la région la plus en retard en matière de parité entre les genres, et ce au détriment des filles, aucun progrès n'ayant été enregistré depuis 2011 dans le premier cycle du secondaire, et depuis 2014 dans le deuxième cycle du secondaire.

À l'échelle mondiale, les filles sont plus nombreuses à achever leurs études à l'âge prévu (2 points de pourcentage) à chaque niveau d'éducation, tandis que l'on observe une quasi-parité chez les apprenants qui achèvent leurs études plus tard. Cependant, en Afrique subsaharienne, les écarts entre les genres se creusent lorsque l'on compare les taux d'achèvement dans les délais et les taux d'achèvement final. Par exemple, l'avantage qu'ont les garçons sur les filles pour ce qui est du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire passe de seulement 1 point de pourcentage pour l'achèvement dans les délais à 8 points de pourcentage pour l'achèvement final.

Certains pays se caractérisent encore par une exclusion extrême, tandis que d'autres présentent des poches d'exclusion.

En Afghanistan, où les filles se sont à nouveau vu interdire l'accès aux établissements secondaires, des progrès rapides avaient été enregistrés en ce qui concerne les taux d'achèvement. Le taux d'achèvement du primaire chez les filles était, par exemple, passé de 8 % en 2000 à 56 % en 2020, bien que l'écart entre les genres ait stagné à 20 points de pourcentage. Dans certaines provinces, dont Uruzgan, seulement 1 % des filles ont terminé leurs études primaires en 2015. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, tels que le Tchad et la Guinée, affichent également un écart entre les genres de 20 points de pourcentage dans l'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats d'apprentissage que les garçons, mais ne font pas partie des meilleurs élèves en mathématiques.

L'avantage des filles en lecture dès les premières années du primaire se renforce à la fin du primaire et au début du secondaire. Les filles devancent aussi les garçons en sciences dans le secondaire dans les pays à revenu intermédiaire et élevé. Les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles en mathématiques dans les petites classes, mais, en moyenne, ils ne conservent pas cet avantage plus tard.

Pourtant, les garçons ont nettement plus de chances d'être surreprésentés parmi les élèves les plus brillants en mathématiques. Les filles obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques dans les sociétés plus égalitaires en matière de genre. Quand les filles réussissent bien en mathématiques et en sciences, elles sont encore meilleures en lecture. Cela peut en partie expliquer pourquoi les filles optent moins pour des cursus scientifiques, mais il est également important d'examiner les stéréotypes qui ont une influence majeure sur ces choix.

Les femmes sont de plus en plus attirées par les études supérieures.

Dans l'enseignement supérieur, les hommes sont moins nombreux que les femmes dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où 76 femmes sont inscrites pour 100 hommes. Pour 100 hommes inscrits, on compte seulement 47 femmes au Bénin, 55 au Burkina Faso et 60 en Éthiopie. À l'inverse, pour 100 femmes, seuls 40 hommes sont inscrits dans les Tonga et 14 au Qatar.

Chez les adultes, les femmes sont toujours plus susceptibles d'être analphabètes que les hommes.

On observe un écart de 7 points de pourcentage entre les genres pour ce qui est de l'alphabétisme des adultes, contre un écart de 2 points de pourcentage chez les jeunes. Dans les zones rurales, les femmes accusent un retard encore plus important. En Afrique subsaharienne, plus d'une jeune femme sur quatre est analphabète.

L'enseignement est une profession qui se féminise de plus en plus.

Le pourcentage de femmes au sein du corps enseignant est passé de 92 % à 94 % entre 2000 et 2020 dans l'enseignement préscolaire et de 59 % à 67 % dans l'enseignement primaire. Cependant, en Afrique subsaharienne, les femmes ne représentent que 32 % des enseignants dans l'éducation secondaire.

Le rôle des acteurs non étatiques s'est élargi dans l'éducation, mais leur impact sur les questions de genre dépend du contexte.

Lorsque l'engagement des pouvoirs publics en faveur de l'égalité des genres n'est pas suffisant, certains acteurs non étatiques assument un rôle de premier plan dans la lutte contre la discrimination. En revanche, dans les pays où les pouvoirs publics promeuvent activement l'égalité des genres, des acteurs non étatiques peuvent apporter leur soutien aux forces sociales qui privilégient le *statu quo*.

Ce sont souvent les femmes qui paient le prix des lacunes liées à l'offre publique en matière d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE).

En 2018, dans 33 pays à revenu élevé, les établissements privés concentraient 57 % du nombre total d'inscriptions d'enfants de moins de 3 ans. Les services liés à la petite enfance sont souvent assurés à la maison : Du fait des inégalités en ce qui concerne les normes de genre, les femmes effectuent plus de trois fois plus de tâches non rémunérées que les hommes. Dans les pays ayant participé à l'enquête mondiale sur les valeurs entre 2017 et 2020, 43 % des adultes étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les enfants souffraient lorsque leur mère travaillait. Ce taux atteignait même 80 % au Bangladesh, en Bolivie et en Jordanie.

Les acteurs non étatiques entretiennent souvent les obstacles liés au genre dans l'éducation primaire et secondaire.

À l'échelle mondiale, les établissements privés comptent légèrement plus de garçons que de filles dans l'enseignement primaire (écart de 1,5 point de pourcentage) et secondaire (écart de 1,9 point de pourcentage), en particulier en Asie du Sud (par exemple, en Inde, au Népal et au Pakistan) et en Asie de l'Ouest (États du Golfe, Israël, Jordanie et Palestine). En revanche, on recense plus de filles que de garçons dans les écoles privées en Afrique centrale et de l'Ouest (par exemple, Burkina Faso, Cameroun et Togo), en Europe (par exemple, Autriche, République tchèque et Allemagne) ainsi que dans les Caraïbes (par exemple, Antigua-et-Barbuda, Grenade, ainsi que Saint-Vincent-et-les Grenadines).

Les écoles confessionnelles non étatiques sont essentielles à l'éducation des filles, mais on a constaté que l'enseignement qui y est dispensé tend à renforcer les normes et les attitudes qui favorisent les inégalités de genre.

Les programmes et les manuels scolaires, de même que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, peuvent renforcer la discrimination. Une étude sur les diplômées d'écoles secondaires et de médersas réservées aux filles a révélé que les écoles coraniques adoptaient des attitudes moins favorables à l'enseignement supérieur des filles et à l'égard des mères qui travaillent. On constate un manque de réglementation en matière de violence basée sur le genre dans beaucoup d'écoles confessionnelles qui affecte à la fois les filles et les garçons.

Les universités réservées aux femmes améliorent l'accès et les possibilités des femmes, bien qu'il s'agisse d'une solution spécifique au genre.

Les universités réservées aux femmes ont permis d'éduquer de nombreuses femmes dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM), notamment aux États-Unis. Certaines sont devenues des instituts de formation des enseignants et continuent de former un grand nombre de futurs enseignants. Cependant, dans certains pays, ces établissements sont la cible des détracteurs de l'éducation des femmes.

Les acteurs non étatiques, et plus particulièrement les ONG, fournissent des services et plaident en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation.

Des exemples abondent partout dans le monde, qu'il s'agisse d'écoles pour jeunes mères au Kenya, d'éducation communautaire en Afghanistan ou de formations professionnelles en Égypte.

Les acteurs non étatiques peuvent avoir des influences diverses sur la promotion des droits en matière de santé sexuelle et reproductive à travers l'éducation.

Les activités de plaidoyer peuvent avoir des effets sur plusieurs aspects majeurs de l'accès des filles à l'école, y compris la gestion de l'hygiène menstruelle et le soutien à une éducation complète à la sexualité. Toutefois, les parents, souvent soutenus par des organisations confessionnelles, peuvent aussi empêcher le changement, par exemple en exigeant la mise en œuvre de programmes ne prônant que l'abstinence.

Les syndicats d'enseignants sont d'importants défenseurs du bien-être des enseignants.

Ils appuient des initiatives visant à prévenir la violence basée sur le genre, encouragent l'adoption de codes de conduite et peuvent favoriser la représentation des femmes dans les équipes de direction des syndicats. En Amérique latine, les syndicats font campagne pour promouvoir la ratification de la Convention n° 190 de l'Organisation internationale du Travail (OIT) relative à l'élimination de la violence et du harcèlement dans le monde du travail.



Une jeune fille et sa mère posent pour une photo à l'extérieur de leur maison à Ushafa, Abuja, Nigéria.

CRÉDIT : Rapport GEM/Arete Photos

Il faudra attendre encore un certain temps avant de pouvoir mesurer les répercussions de la COVID-19 sur les questions de genre.

À l'échelle mondiale, durant la période allant de mars 2020 à octobre 2021, les écoles sont restées totalement ou partiellement fermées du fait de la COVID-19 pendant 55 % des jours de classe, en moyenne. On observe de grandes disparités entre les pays, certains ayant fermé les écoles pendant toute la période tandis que d'autres les ont toujours maintenues ouvertes. Cette situation a incontestablement nui aux résultats d'apprentissage, bien que la diversité des expériences en ce qui concerne la durée des fermetures d'écoles et la continuité de l'apprentissage implique que les répercussions différeront d'un pays à l'autre et d'un apprenant à l'autre. Peu d'éléments suggèrent que les pouvoirs publics ont investi dans des cours de rattrapage, notamment pour aider les élèves défavorisés, et des incertitudes entourent la capacité des apprenants à rattraper le retard accumulé. Les données relatives aux inscriptions sont insuffisantes, mais des cas isolés ne semblent pas indiquer de baisse des inscriptions dans l'enseignement primaire et secondaire.

Plusieurs facteurs semblent en revanche indiquer que la COVID-19 n'a pas affecté les filles et les garçons de la même façon. Les garçons et les filles n'ont pas été confrontés aux mêmes conséquences dans tous les pays en matière d'accès aux appareils, d'emploi du temps et de risque de grossesse précoce. Au Bangladesh, en Jordanie et au Pakistan, certains parents étaient réticents à donner à leurs filles accès à des smartphones (UNESCO, 2021c), lesquels ont, par ailleurs, étaient moins utilisés que prévu pour assurer la continuité de l'apprentissage. Les enquêtes téléphoniques menées auprès de jeunes âgés de 19 ans durant la pandémie ont montré que 70 % des jeunes Éthiopiennes consacraient plus de temps aux tâches ménagères qu'avant la pandémie, contre 35 % des jeunes Éthiopiens, et que 42 % des jeunes Péruviennes s'occupaient davantage des enfants, contre 26 % des jeunes Péruviens (Ford, 2021).

Peu d'études ont comparé les grossesses précoces avant et pendant la pandémie. La baisse des visites prénatales, estimée à 39 % en raison des confinements et des restrictions sanitaires, ne permet pas de consulter les registres de visite (Townsend *et al.*, 2021). Selon une étude kényane, les visites prénatales d'adolescentes ont chuté de 16 % entre mars 2020 et février 2021 par rapport à la même période l'année précédant la pandémie (UNESCO, 2021c). L'augmentation des violences domestiques liées au genre signalées par le biais des numéros d'urgence à l'échelle mondiale est tout aussi préoccupante (Viero *et al.*, 2021). Il faudra attendre plusieurs années avant de pouvoir déterminer si la plus forte perturbation qu'ait connue l'éducation à l'échelle mondiale à ce jour comporte clairement une dimension de genre et si elle se traduira par un recul des progrès accomplis en faveur de l'égalité des genres au cours des 20 dernières années.

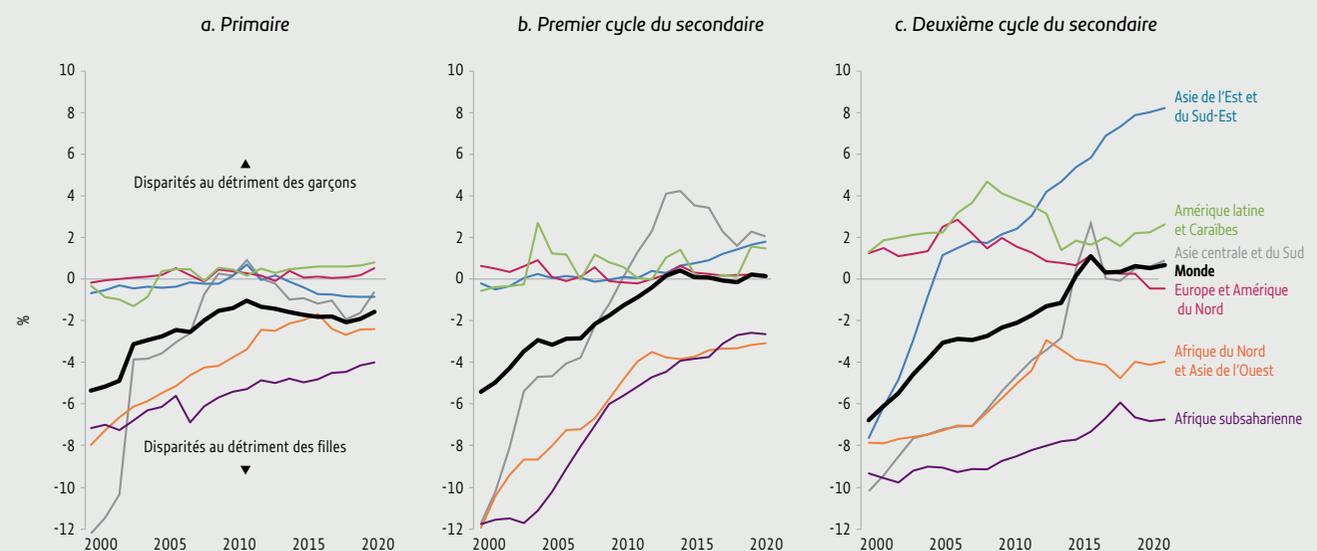
LES FILLES ONT RATTRAPÉ LEUR RETARD, VOIRE INVERSÉ LA TENDANCE, EN MATIÈRE D'ACCÈS ET D'ACHÈVEMENT

Depuis 20 ans, les écarts entre les genres en matière de scolarisation et de fréquentation se réduisent. À l'échelle mondiale, l'écart entre les filles et les garçons dans les taux de non-scolarisation est désormais proche de zéro dans les trois niveaux d'éducation, même si les régions ne progressent pas toutes au même rythme. On a observé des améliorations rapides en faveur de la parité dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire en Asie centrale et du Sud dans les années 2000, tandis que les progrès se sont poursuivis chez les

FIGURE 1:

Les écarts entre les genres en matière de scolarisation ont diminué au cours des 20 dernières années

Écart entre les garçons et les filles en ce qui concerne les taux de non-scolarisation en points de pourcentage, par région et par niveau, 2000-20



Source : Base de données de l'ISU.

jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire au cours de la dernière décennie. L'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest doivent encore atteindre la parité, car elles n'enregistrent plus de progrès depuis 2012, que ce soit dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire. L'Afrique subsaharienne est la région la plus en retard en ce qui concerne la parité. Elle non plus n'a pas connu d'amélioration ces dix dernières années. En revanche, en Asie de l'Est et du Sud-Est, l'écart s'est creusé pour atteindre huit points de pourcentage au détriment des jeunes hommes en 2020, et les disparités ont également augmenté parmi les adolescents vers la fin de la décennie (**figure 1**).

Comme indiqué précédemment, ces estimations reposent sur les données recueillies jusqu'à l'émergence de la COVID-19 et ne reflètent pas ses répercussions potentielles sur les systèmes éducatifs. Les pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure qui ont totalement fermé les écoles pendant plus de deux tiers de la période suscitent des préoccupations majeures. C'est notamment le cas du Bangladesh (86 %), du Honduras (73 %), du Myanmar (80 %), de l'Ouganda (68 %) et des Philippines (93 %). Bien qu'il soit difficile de prédire les effets à moyen et à long termes des fermetures d'écoles, on sait que ce type de crises a tendance à affecter plus fortement les populations déjà en difficulté. Dans quatre des cinq pays mentionnés, on constate un écart entre les genres au détriment des garçons, tandis qu'en Ouganda, ce sont les filles qui sont désavantagées (**figure 2**).

Derrière ces chiffres globaux se cachent encore des poches d'exclusion. En Afrique subsaharienne, la Guinée et le Togo figurent parmi les pays présentant les plus grands écarts entre les genres au détriment des jeunes femmes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire, avec un taux de non-scolarisation des filles dépassant de 20 points de pourcentage celui des garçons. Le Cameroun, l'Ouganda, le Tchad et la Zambie affichent un écart d'environ 15 points de pourcentage (**figure 3**).

FIGURE 2:

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure les plus affectés par les fermetures d'écoles, on recensait plus de garçons qui n'étaient pas scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire que de filles

Taux de non-scolarisation des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire, par genre, dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure où les écoles ont été fermées le plus longtemps du fait de la COVID-19, 2000-20



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

FIGURE 3:

D'importants écarts subsistent entre les genres en ce qui concerne les taux de non-scolarisation des jeunes dans la majeure partie d'Afrique subsaharienne

Taux de non-scolarisation des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire, par genre, en Afrique subsaharienne, 2020 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles



Sources : Base de données de l'ISU et Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation.

En Afrique subsaharienne, les disparités entre les genres au détriment des jeunes femmes sont généralement plus importantes lorsque les taux globaux de non-scolarisation sont élevés. Il est donc probable que ces écarts se résorbent, voire que la situation s'inverse avec la diminution des taux de non-scolarisation. Toutefois, malgré des niveaux de développement éducatif similaires, les pays suivent des trajectoires différentes, même au sein des sous-régions africaines. Ainsi, en Côte d'Ivoire, en Guinée et en République centrafricaine, les écarts n'ont quasiment pas évolué, tandis que dans les pays voisins d'Afrique de l'Ouest, comme le Burkina Faso, la Gambie et la Mauritanie, ces écarts se sont résorbés ou inversés. Cependant, le fait de combler les écarts entre les genres ne s'accompagne pas nécessairement d'une amélioration globale de la fréquentation scolaire (**figure 4**). Au Burkina Faso, les effets des conflits et des déplacements se font fortement ressentir depuis 2017 et ont entravé les progrès. Les pouvoirs publics doivent examiner les causes de la non-scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes afin de comprendre les répercussions possibles des politiques, y compris celles susceptibles de toucher les garçons et les filles de manière différente (**encadré 1**).

FIGURE 4:

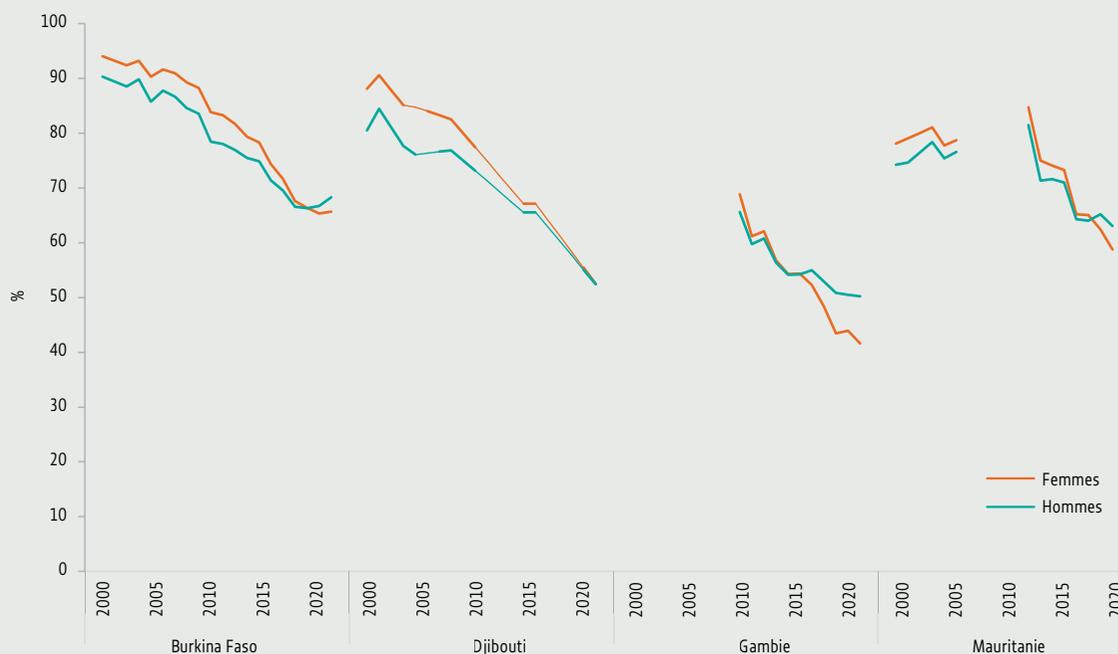
L'évolution des écarts entre les genres en matière de scolarisation et de fréquentation dans l'enseignement secondaire diffère d'un pays d'Afrique subsaharienne à l'autre

Taux de non-scolarisation des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire, par genre, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, 2000-20

a. Pays affichant toujours d'importantes disparités entre les genres



b. Pays ayant comblé ou inversé les inégalités de genre



Source : Base de données de l'ISU.

ENCADRÉ 1:

Les questions liées au genre expliquent en grande partie le décrochage scolaire précoce

On distingue trois types d'obstacles à la scolarisation : les obstacles situationnels (situations de vie), dispositionnels (attitudes personnelles) et institutionnels (conditions structurelles) (UNESCO, 2020b). Une analyse réalisée au Malawi, au Nigéria et en Sierra Leone dans le cadre du *Rapport GEM 2021/2* expose les raisons données par les adolescents en âge de fréquenter le secondaire (ou leurs parents) pour expliquer leur non-scolarisation. Parmi ceux qui n'ont jamais été scolarisés, la moitié cite des obstacles dispositionnels liés à un manque manifeste d'intérêt ou de considération pour l'éducation comme la principale raison de leur non-scolarisation. Il n'y a qu'au Nigéria où les obstacles institutionnels, tels que le manque d'écoles proches, jouent un rôle dans la non-scolarisation. Les obstacles situationnels, en particulier le manque de ressources, empêchent au moins 40 % des adolescents de reprendre leurs études au Nigéria et en Sierra Leone. Les mariages et les grossesses excluent 21 % des adolescents, essentiellement des filles, de l'éducation au Nigéria et environ 10 % en Sierra Leone (**figure 5**).

Des obstacles différents exigent des réponses politiques différenciées. À mesure que les pays progressent vers l'instauration de la scolarité obligatoire, comme c'est le cas dans 159 pays (UNESCO, 2019), ils augmentent le nombre d'établissements scolaires disponibles. Après avoir rendu l'enseignement obligatoire en 2013, le Gouvernement du Malawi a déployé des programmes de construction d'écoles afin d'accroître l'offre scolaire (Gouvernement du Malawi, 2013). Des pays ont également instauré le passage automatique en classe supérieure, éliminant ainsi un autre obstacle institutionnel qui conduit au redoublement et à l'abandon précoce des études. En Sierra Leone, 5 % des personnes ayant abandonné leurs études l'ont fait parce qu'elles avaient échoué aux examens, et 2 % parce qu'elles avaient été renvoyées.

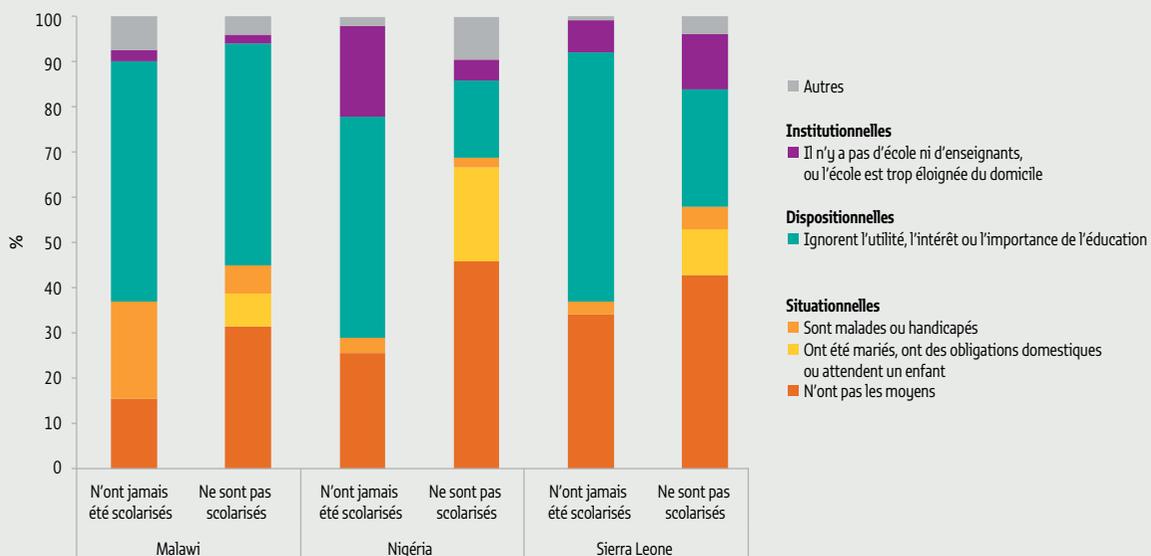
De nombreux pays ont tenté d'éliminer le principal obstacle situationnel en réduisant les frais de scolarité, mais seuls 46 pays dans le monde et deux en Afrique subsaharienne (Congo et Ouganda) garantissent la gratuité de l'enseignement pendant 12 ans (UNESCO, 2019). Cependant, dans la pratique, la gratuité de l'éducation n'est parfois que symbolique et ne signifie pas grand-chose. Le fardeau des coûts assumés par les ménages, indépendamment des frais de scolarité, reste considérable dans de nombreux pays. Au Congo, les ménages contribuent à hauteur de 20 % aux dépenses totales d'éducation, soit un taux largement inférieur à la moyenne régionale de 39 %. À l'inverse, en Ouganda, la contribution des ménages s'élève à 59 %.

Depuis 2019, au moins cinq pays d'Afrique subsaharienne (le Mozambique, l'Ouganda, Sao Tomé-et-Principe, la Sierra Leone et le Zimbabwe) ont abrogé les politiques qui limitaient l'accès des filles enceintes à l'enseignement ou ont mis en œuvre des politiques leur permettant de poursuivre leurs études. En plus de garantir que tous les établissements scolaires admettent en priorité les jeunes mères ou les filles après une grossesse, la politique de l'Ouganda sur les grossesses d'adolescentes, révisée en 2020, inclut des orientations à destination des établissements sur les moyens de lutter contre la discrimination et la stigmatisation des élèves enceintes ou des jeunes parents (Human Rights Watch, 2021). Cette problématique risque de se poser de plus en plus en Ouganda après la pandémie. De janvier à septembre 2021, les grossesses d'adolescentes ont augmenté de 9 % par an par rapport à la moyenne observée entre 2017 et 2020 (Fonds des Nations Unies pour la population [UNFPA], 2021b).

FIGURE 5:

Au Nigéria, une adolescente sur cinq ne va pas à l'école parce qu'elle est mariée ou enceinte

Pourcentage de répondants (enfants non scolarisés âgés de 12 à 17 ans ou leurs parents) par principale raison citée pour expliquer la non-scolarisation, 2016-2019



Source : Analyse réalisée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de la quatrième enquête intégrée auprès des ménages 2016-2017 du Malawi, de l'enquête nigériane 2018-2019 sur les conditions de vie et de l'enquête intégrée auprès des ménages 2018 de la Sierra Leone.

Une nouvelle analyse menée dans le cadre du présent rapport met en lumière le fait que les progrès réalisés en faveur de la parité des taux de non-scolarisation ne se traduisent pas nécessairement par la parité des taux d'achèvement. Le taux d'achèvement est officiellement défini comme le pourcentage d'enfants dépassant de trois à cinq ans l'âge officiel d'achèvement d'un niveau d'enseignement donné qui atteignent la dernière année d'études de ce niveau. Ce type d'achèvement est considéré comme un achèvement dans les délais, car dans de nombreux pays, les enfants commencent l'école tardivement et redoublent des classes. À l'échelle mondiale, les filles affichent un taux d'achèvement dans les délais supérieur de deux points de pourcentage à celui des garçons pour chacun des trois niveaux d'enseignement.

Toutefois, dans de nombreuses régions du monde, les enfants, les adolescents et les jeunes achèvent chaque niveau d'enseignement encore plus tard. À l'échelle mondiale, on observe une quasi-parité du taux d'achèvement à chaque niveau d'enseignement, mais il existe néanmoins d'importantes différences régionales, en particulier en Afrique subsaharienne. Dans le premier cycle du secondaire, seul un point de pourcentage sépare les filles et les garçons pour ce qui est de l'achèvement dans les délais, mais cet écart atteint huit points de pourcentage lorsque l'on parle d'achèvement final. Dans le deuxième cycle du secondaire, les écarts entre les genres passent respectivement de trois à sept points de pourcentage (**figure 6**). Ces résultats reflètent la possibilité qu'ont les garçons de terminer leurs études secondaires plus tard que les filles, car les normes de genre imposent à ces dernières de se marier et d'avoir des enfants tôt.

L'analyse révèle également que les avancées réalisées en faveur de la parité au cours des 20 dernières années ont été beaucoup plus lentes en Afrique subsaharienne que dans toutes les autres régions où les femmes étaient nettement désavantagées en 2000. En effet, l'écart entre les genres relatif au taux d'achèvement dans les délais du premier cycle de l'enseignement secondaire s'est réduit de 13 points de pourcentage en Asie centrale et du Sud, et de 10 points de pourcentage en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest entre 2000 et 2020, alors qu'il a diminué de moins de 4 points de pourcentage en Afrique subsaharienne. L'écart entre les genres en matière d'achèvement dans les délais du deuxième cycle du secondaire s'est resserré de 6 points de pourcentage en Asie centrale et du Sud et de 9 points de pourcentage en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, contre une diminution de seulement 2 points de pourcentage en Afrique subsaharienne.

LES FILLES OBTIENNENT GÉNÉRALEMENT DE MEILLEURS RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE QUE LES GARÇONS, MAIS NE FONT PAS PARTIE DES MEILLEURS ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES

Depuis quelques années, on observe une hausse du nombre de données probantes sur les résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire issues d'évaluations internationales et régionales établies depuis longtemps (**tableau 1**). Les niveaux d'aptitude en lecture et en mathématiques de ces évaluations correspondent aux normes d'aptitude minimales utilisées dans le cadre de l'indicateur mondial 4.1.1 des ODD pour les petites classes, à la fin du primaire et à la fin du premier cycle du secondaire. L'écart entre les genres relatif aux élèves atteignant le niveau d'aptitude minimal varie en fonction de la discipline et du niveau d'enseignement.

Dans l'enseignement primaire, les filles sont plus nombreuses à atteindre le niveau d'aptitude minimal en lecture que les garçons. Dans les petites classes, l'écart entre les genres est défavorable aux filles dans seulement cinq pays, tous situés en Afrique subsaharienne. Parmi eux, deux appartiennent à la catégorie des pays à revenu faible (le Tchad et la République démocratique du Congo), deux à la catégorie des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (le Bénin et la Côte d'Ivoire) et un à celle des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (le Gabon). Sur ces cinq pays, seuls les deux pays à revenu faible présentent de petites disparités au détriment des filles à la fin du primaire (**figure 7**).

Dans les 95 autres pays disposant de données, l'écart est défavorable aux garçons à la fin du primaire ou du premier cycle du secondaire. L'écart le plus important revient à l'Arabie saoudite, où 77 % des filles, mais 51 % des garçons en 4^e année atteignent le niveau d'aptitude minimal en lecture, selon les résultats du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). L'écart au profit des filles est de 19 points de pourcentage au Bahreïn, à Oman et dans la République islamique d'Iran, toujours d'après le PIRLS ; de 14 points chez les élèves de 6^e année dans les pays du Pacifique prenant part à l'évaluation PILNA (PILNA, 2019) ; de 15 points en Malaisie selon les données relatives à la 5^e année issues de SEA-PLM ; et de 11 points en République dominicaine

selon les données sur la 3^e année du LLECE. Les disparités entre les genres en ce qui concerne la lecture tendent à augmenter vers la fin du primaire et durant le premier cycle du secondaire. Même dans les pays qui ne présentaient aucun écart dans les petites classes, tels que la Lituanie et la Norvège, les disparités en faveur des filles atteignent près de 15 points de pourcentage à l'âge de 15 ans, selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Les garçons ont généralement de meilleurs résultats que les filles en mathématiques, surtout dans les petites classes (**figure 8**). Ainsi, l'écart entre les genres en faveur des garçons en 2^e année s'élevait à 13 points de pourcentage au Tchad, à 10 points au Bénin et à 8 points en République démocratique du Congo, d'après les résultats du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie (PASEC), ainsi qu'à 8 points au Canada parmi les élèves de 4^e année ayant participé à l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS). Cet écart entre les genres se réduit ensuite tout au long du parcours des élèves. La situation s'inverse même, au profit des filles, chez les élèves de 8^e année, d'après l'étude TIMSS, au Bahreïn (8 points), en Jordanie (7 points), à Oman (13 points), en Roumanie (8 points) et en Turquie (5 points). L'écart en faveur des filles est de 6 points de pourcentage chez les élèves de 6^e année dans les pays du Pacifique qui participent à l'évaluation PILNA (PILNA, 2019). Dans l'ensemble, l'écart entre les genres en ce qui concerne les mathématiques s'est réduit avec le temps, ce qui semble confirmer que les écarts entre les genres relèvent de constructions sociales et ne sont pas liés à des prédispositions relatives au genre (Borgonovi, 2021 ; Meinck et Brese, 2019).

Aucune donnée d'évaluation des sciences n'est disponible dans les pays à revenu faible, mais les résultats provenant des pays à revenu intermédiaire et élevé semblent indiquer que les filles devancent les garçons (**figure 9**). On observe des écarts majeurs dans les États arabes, le pourcentage de filles atteignant le niveau d'aptitude minimal dépassant celui des garçons de 15 points de pourcentage en Arabie saoudite et au Bahreïn, et de 8 points au Koweït chez les élèves de 4^e année, ainsi que de 21 points au Bahreïn, en Jordanie et à Oman et de 12 points au Koweït parmi les élèves de 8^e année, d'après les résultats de l'étude TIMSS. Certains considèrent que ces disparités propres à cette région reflètent l'intérêt plus marqué des filles à l'égard de l'apprentissage ainsi que la plus grande confiance et importance qu'elles y accordent, par rapport aux garçons. Il semblerait que les garçons de la région soient moins motivés que les filles, parce qu'ils ont plus de chances d'atteindre un statut social plus élevé, indépendamment de leurs efforts, alors que les filles se heurtent à des obstacles plus importants et disposent de possibilités plus limitées (Ghasemi et Burley, 2019).

TABLEAU 1:
Évaluations transnationales de l'apprentissage

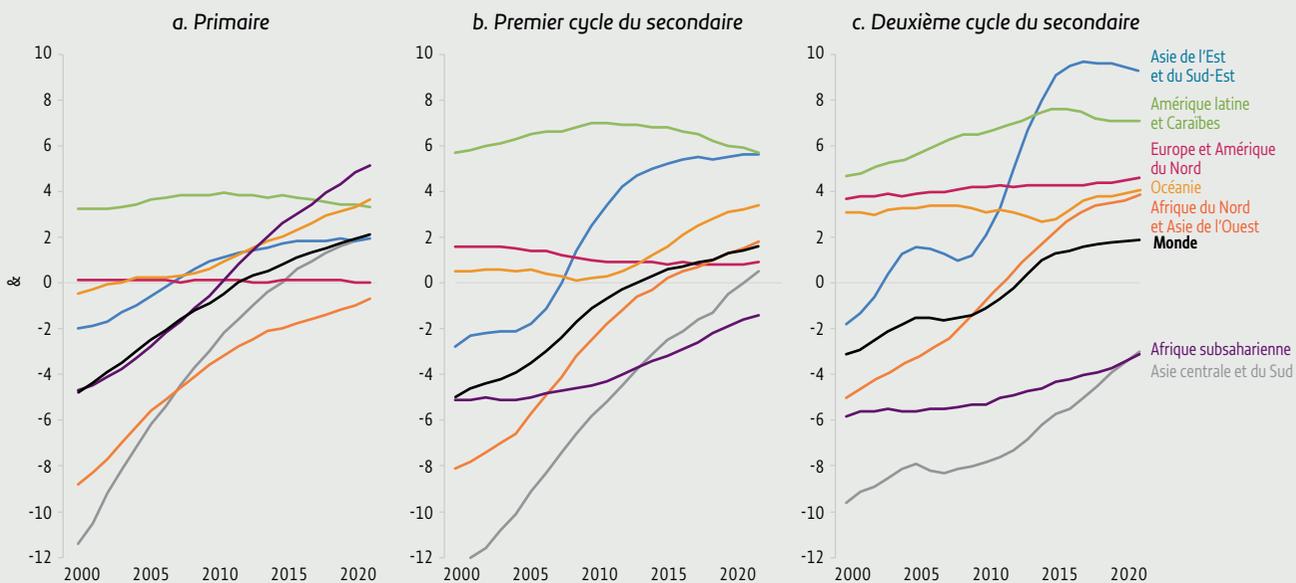
Acronyme	Couverture	Matière	Années	Dernier cycle	
ERCE (LLECE)	Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation	Régionale	Lecture, mathématiques et sciences	3 ^e et 6 ^e	2019
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN	Régionale (Afrique francophone)	Lecture et mathématiques	2 ^e et 6 ^e	2019
PILNA	Évaluation des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul dans les îles du Pacifique	Régionale	Lecture et mathématiques	4 ^e et 6 ^e	2018
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire	Internationale	Lecture	4 ^e	2016
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves	Internationale	Lecture, mathématiques et sciences	10 ^e (élèves âgés de 15 ans)	2018
SEA-PLM	Southeast Asia Primary Learning Metrics	Régionale	Lecture, mathématiques et citoyenneté	5 ^e	2019
TIMSS	Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques	Internationale	Mathématiques et sciences	4 ^e et 8 ^e	2019

FIGURE 6 :

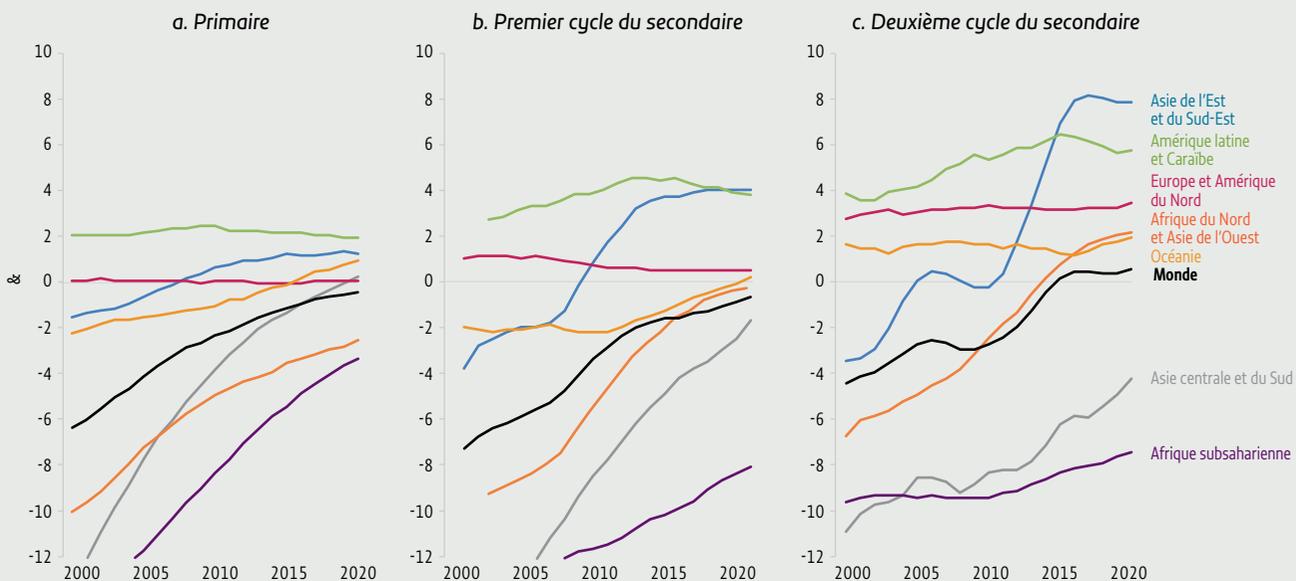
En Afrique subsaharienne, les écarts entre les genres en matière de taux d'achèvement sont moins importants pour ce qui est de l'achèvement dans les délais que de l'achèvement dans les délais que de l'achèvement final

Écart entre les genres en matière d'achèvement, en points de pourcentage, par niveau, par région et par type d'achèvement, 2000-20

Achèvement dans les délais



Achèvement final



Source : Rapport GEM et estimations de l'ISU disponibles sur le site Internet VIEW à la page suivante : www.education-estimates.org.

FIGURE 7 :

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à atteindre le niveau d'aptitude minimal en lecture et l'écart se creuse avec l'âge

Écart entre le pourcentage d'élèves de genre féminin et d'élèves de genre masculin qui atteignent le niveau d'aptitude minimal en lecture, 2016-19

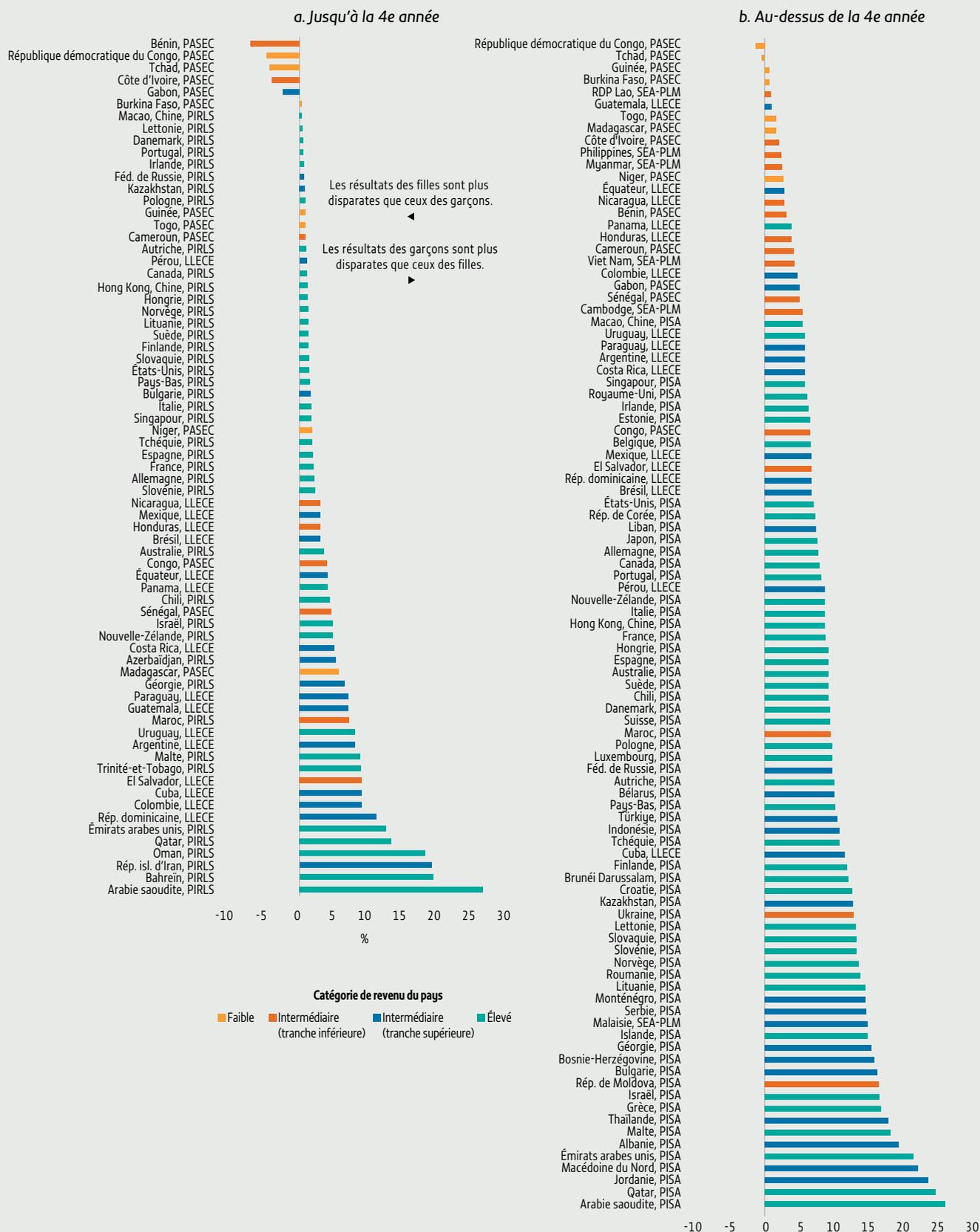
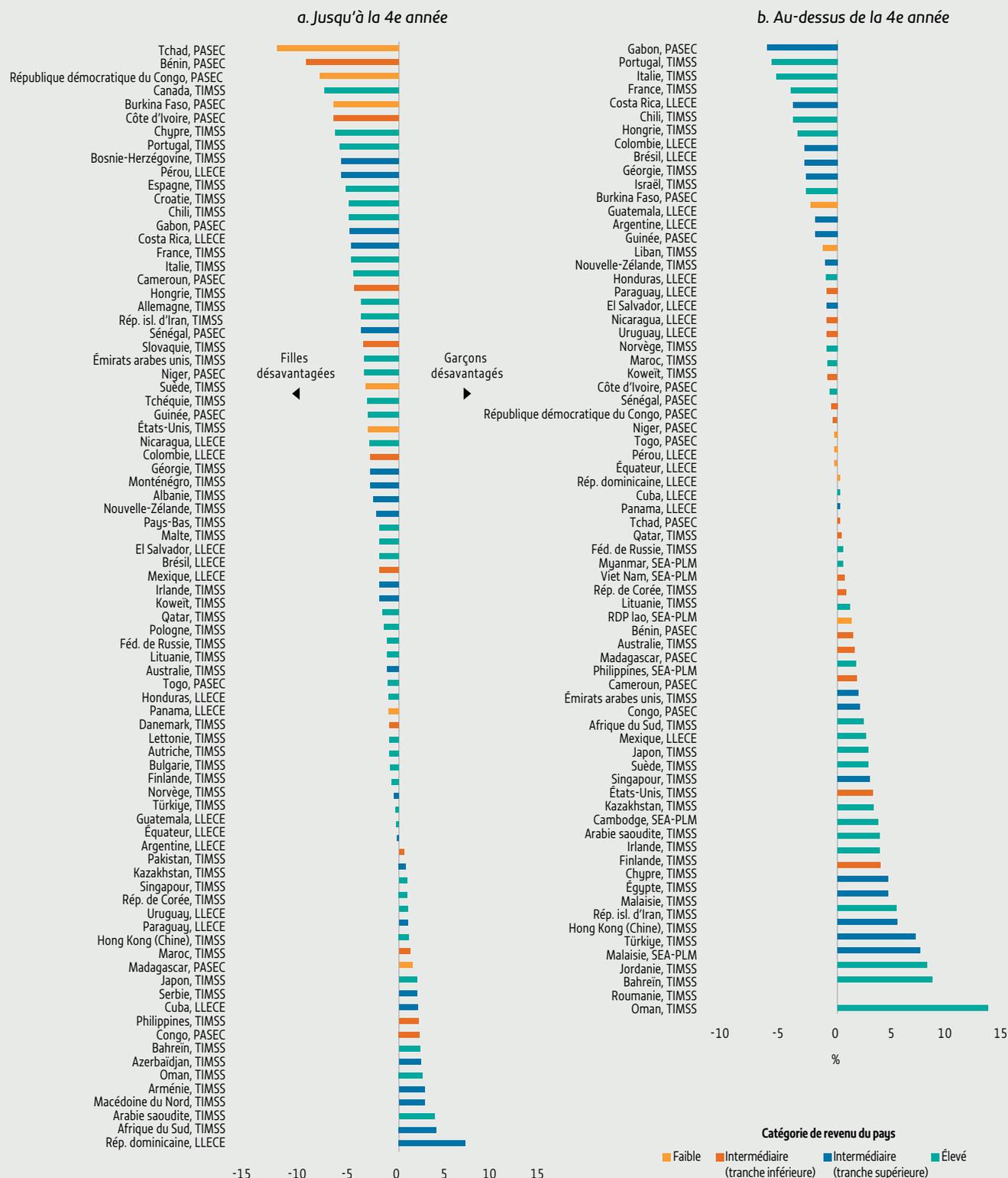


FIGURE 8 :

Le petit écart entre les genres favorable aux garçons observé en mathématiques dans les petites classes se résorbe progressivement
 Écart entre le pourcentage d'élèves de genre féminin et d'élèves de genre masculin qui atteignent le niveau d'aptitude minimal en mathématiques, 2019

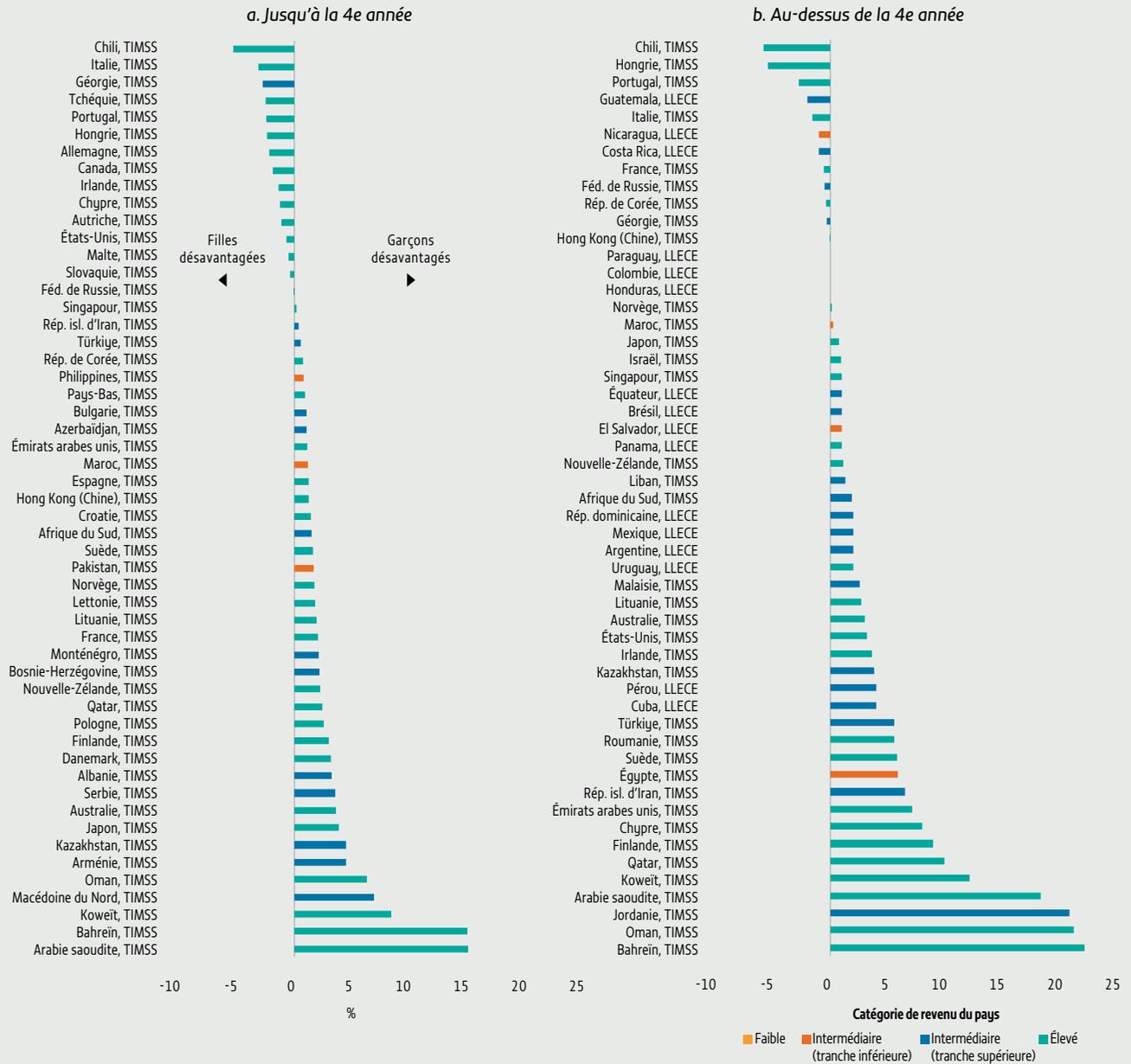


Source : Estimations du Rapport GEM fondées sur les cycles 2019 des enquêtes LLECE, PASEC, SEA-PLM et TIMSS.

FIGURE 9 :

Les filles obtiennent des résultats en sciences nettement supérieurs à ceux des garçons dans l'enseignement secondaire

Écart entre le pourcentage d'élèves de genre féminin et d'élèves de genre masculin qui atteignent le niveau d'aptitude minimal en sciences, jusqu'en 4^e année et après la 4^e année, 2019



Source : Estimations du Rapport GEM fondées sur les cycles 2019 des enquêtes LLECE et TIMSS.

Lorsque l'on va au-delà des niveaux moyens de réussite scolaire des garçons et des filles, on distingue trois schémas majeurs. Tout d'abord, la répartition des résultats d'apprentissage est plus hétérogène parmi les garçons que parmi les filles (**figure 10**). Par exemple, en 4^e année, la variabilité des résultats en lecture est 23 % plus importante chez les garçons que chez les filles au Bahreïn et 17 % plus élevée dans la République islamique d'Iran, comme le montrent les résultats du PIRLS. Pour la même année, la variabilité des résultats en mathématiques est 19 % plus élevée chez les garçons que chez les filles en Arabie saoudite, et 12 % en Australie et en République de Corée, d'après les résultats de l'étude TIMSS. L'hétérogénéité plus marquée des résultats chez les garçons que chez les filles augmente légèrement dans l'enseignement secondaire. Ainsi, on observe une variabilité supérieure de 22 % chez les garçons au Koweït et de 16 % à Malte parmi les élèves de 8^e année ayant participé à l'étude TIMSS en sciences. Ce taux atteint 20 % en Israël et 16 % en Finlande chez les élèves de 15 ans ayant participé au test de lecture PISA.

Ensuite, en mathématiques, la plus grande diversité des résultats des garçons s'explique généralement par le nombre plus important de garçons qui obtiennent de bons résultats. Les filles sont sous-représentées parmi les meilleurs élèves en mathématiques, bien qu'elles devancent les garçons en moyenne (Baye et Monsieur, 2016). Ainsi, d'après l'étude TIMSS, la part de garçons dépassant le niveau de référence avancé en mathématiques est supérieure à celle des filles dans la quasi-totalité des pays, tant en 4^e qu'en 8^e année. La différence est beaucoup plus marquée lorsqu'elle est exprimée en termes relatifs (ratio) qu'en termes absolus. Par exemple, on observe une quasi-parité parmi les élèves de 4^e année en Australie, avec 69 % de filles et 70 % de garçons atteignant le niveau d'aptitude minimal en 2019. Or, l'écart entre les genres n'en est pas moins élevé, puisque les garçons sont 37 % plus nombreux à atteindre un niveau d'aptitude avancé (12,3 % contre 8 %) (**figure 11**).

Par conséquent, l'écart relatif risque parfois de porter à confusion : Au Pakistan, seule une fille atteint le niveau d'aptitude maximal pour trois garçons. Pourtant, l'écart absolu entre les garçons et les filles n'est que de 0,1 point de pourcentage, du fait de la faiblesse des résultats globaux. En revanche, en France et en Espagne, où moins d'une fille atteint le niveau d'aptitude maximal pour deux garçons, l'écart absolu est plus important et s'établit respectivement à 2 et 3 points de pourcentage.

Enfin, lorsque les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques et en sciences, elles sont encore meilleures que ces derniers en lecture. Autrement dit, les écarts entre les genres en lecture sont positivement corrélés aux écarts en mathématiques et en sciences. Ainsi, dans certains pays, tels que la Malaisie et la Thaïlande, où les filles obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques, leur supériorité en lecture est encore plus marquée. De même, dans les pays où les filles sont meilleures que les garçons en sciences, comme l'Albanie et la Macédoine du Nord, l'écart en lecture en faveur des filles est encore plus important. La corrélation des écarts entre les genres en lecture et en sciences (0,86) (**figure 12b**) est plus forte que la corrélation des écarts en lecture et en mathématiques (0,61) (**figure 12a**).

Ce constat explique probablement en partie pourquoi les filles sont moins susceptibles d'opter pour des cursus dans les domaines STEM bien qu'elles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques et en sciences dans de nombreux pays. Leurs meilleurs résultats en lecture qu'en mathématiques et en sciences, et un concept de soi plus favorable à la lecture (Breda et Napp, 2019) peuvent constituer des facteurs déterminants pour leurs choix professionnels. À l'inverse, dans les pays tels que l'Argentine et la Colombie, où l'écart entre les genres en lecture est moindre, voire inexistant, les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles en mathématiques.

Cependant, ces données ne nous indiquent pas que ces écarts relatifs, qui débouchent sur des disparités en matière d'aspirations professionnelles, sont inextricablement liés aux normes stéréotypées relatives aux types de carrières qui conviendraient davantage aux hommes et aux femmes.

Les filles obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques dans les sociétés plus égalitaires en matière de genre, comme le montrent les données du PISA (Guiso *et al.*, 2008). Cette corrélation a été démontrée dans l'enseignement primaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire, où les écarts entre les genres en matière d'apprentissage sont plus faibles lorsque les possibilités liées à l'économie, à la politique, à l'éducation et à la santé sont plus équitablement réparties entre les hommes et les femmes, comme l'indique l'indice de l'écart entre les genres du Forum économique mondial.

FIGURE 10 :

Les résultats d'apprentissage des garçons sont plus hétérogènes que ceux des filles en lecture, en mathématiques et en sciences
Ratio garçons/filles de l'écart-type des résultats d'apprentissage, par matière et par groupe de revenu du pays, 2016-19



Note : Un ratio d'une valeur de 1 désigne une répartition équitable des résultats chez les garçons et chez les filles. Les valeurs supérieures à 1 indiquent une hétérogénéité plus importante des résultats chez les garçons que chez les filles. Les pays plus riches sont indiqués par des points de données plus petits.
 Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM basées sur les évaluations PASEC 2019, PIRLS 2016, PISA 2018, SEA-PLM 2019 et TIMSS 2019.

FIGURE 10 SUITE:

Les résultats d'apprentissage des garçons sont plus hétérogènes que ceux des filles en lecture, en mathématiques et en sciences
 Ratio garçons/filles de l'écart-type des résultats d'apprentissage, par matière et par groupe de revenu du pays, 2016-19

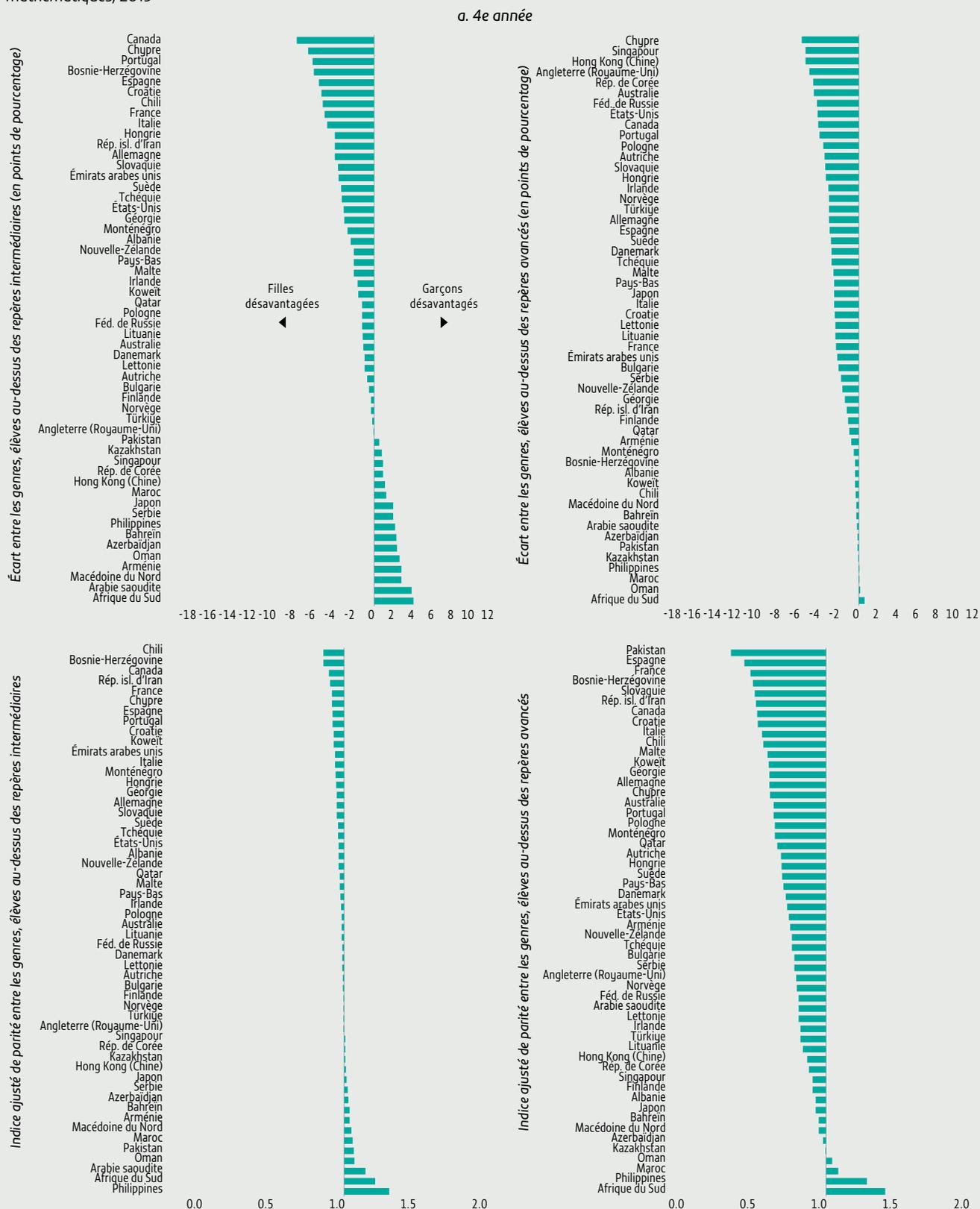


Note : Un ratio d'une valeur de 1 désigne une répartition équitable des résultats chez les garçons et chez les filles. Les valeurs supérieures à 1 indiquent une hétérogénéité plus importante des résultats chez les garçons que chez les filles. Les pays plus riches sont indiqués par des points de données plus petits.
 Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM basées sur les évaluations PASEC 2019, PIRLS 2016, PISA 2018, SEA-PLM 2019 et TIMSS 2019.

FIGURE 11:

En mathématiques, les garçons sont surreprésentés aux niveaux élevés d'aptitude

Écart entre les genres relatifs au pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé les niveaux de référence internationaux de l'étude TIMSS en mathématiques, 2019

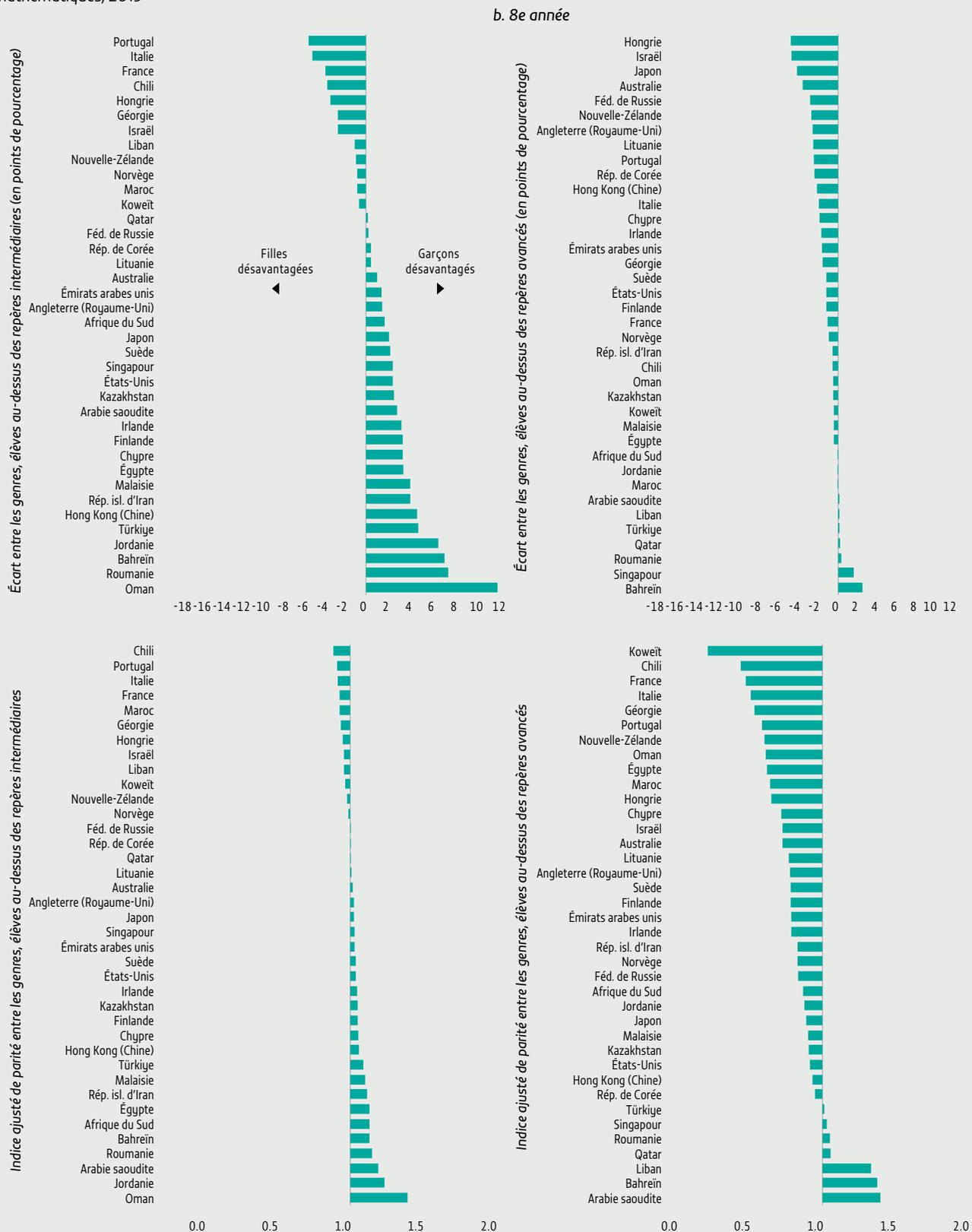


Source : Estimations du Rapport GEM fondées sur le cycle 2019 de l'enquête TIMSS.

FIGURE 11 SUITE:

En mathématiques, les garçons sont surreprésentés aux niveaux élevés d'aptitude

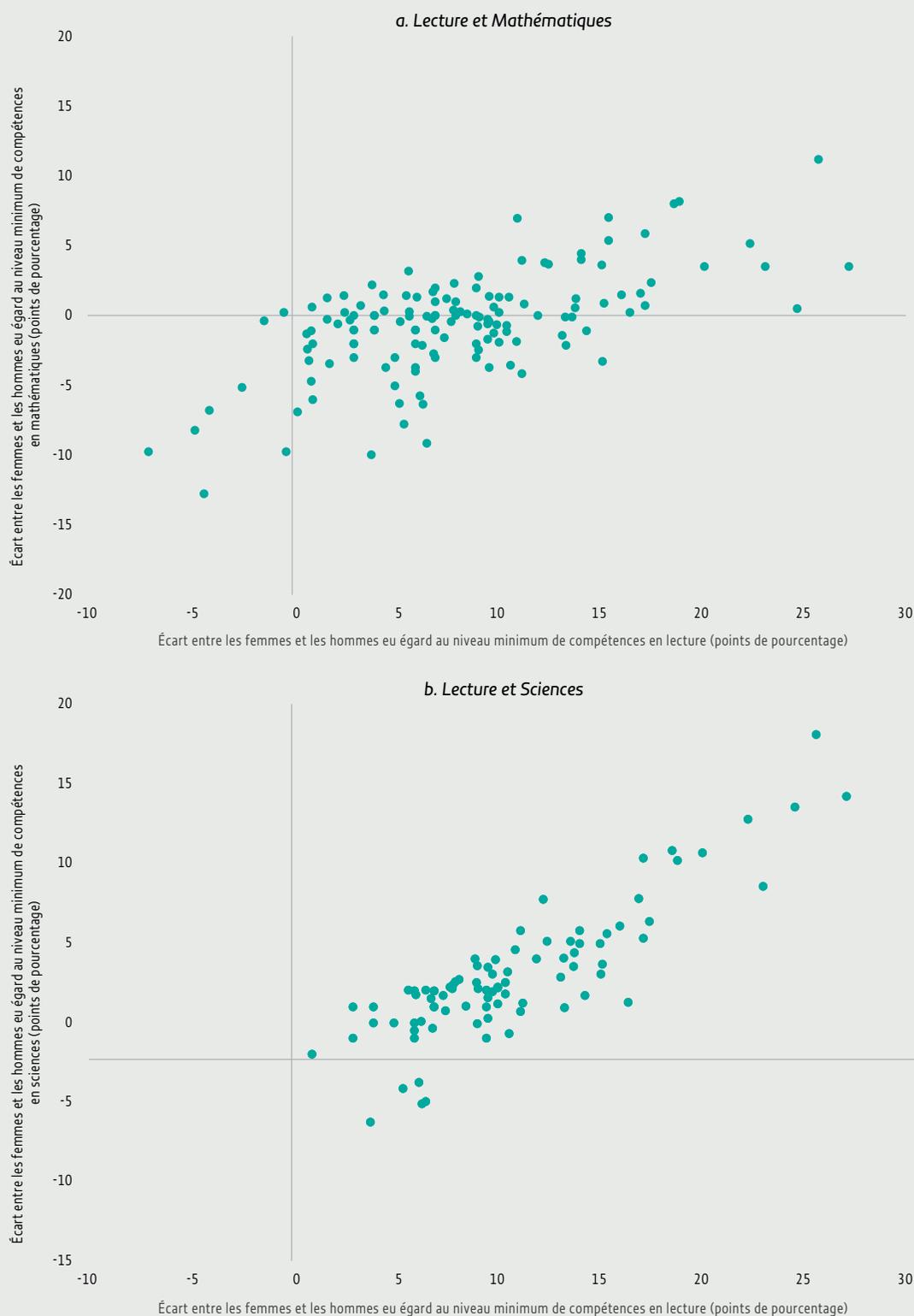
Écarts entre les genres relatifs au pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé les niveaux de référence internationaux de l'étude TIMSS en mathématiques, 2019



Source : Estimations du Rapport GEM fondées sur le cycle 2019 de l'enquête TIMSS.

FIGURE 12 :

Le petit écart entre les genres favorable aux garçons observé en mathématiques dans les petites classes se résorbe progressivement
 Écart entre le pourcentage d'élèves de genre féminin et d'élèves de genre masculin qui atteignent le niveau d'aptitude minimal en mathématiques, 2019



Source : Estimations du Rapport GEM fondées sur les cycles 2019 des enquêtes LLECE, PASEC, SEA-PLM et TIMSS.

De même, les filles obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques dans les pays affichant des taux de participation plus élevés dans les domaines STEM dans l'enseignement supérieur (van Langen *et al.*, 2006). La présence de filles parmi les meilleurs élèves en mathématiques durant le premier cycle de l'enseignement secondaire est positivement corrélée au pourcentage de diplômées dans les domaines STEM.

LES FEMMES SONT DE PLUS EN PLUS NOMBREUSES À VOULOIR POURSUIVRE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Le nombre d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur est passé de 100 millions en 2000 à 235 millions en 2020. Le pourcentage de femmes parmi la population étudiante est quant à lui passé de 48,8 % à 51,9 % au cours de la même période. La parité entre les genres avait déjà été atteinte en ce qui concerne le taux brut de scolarisation en 2000 au niveau mondial. Depuis lors, le ratio de parité entre les genres augmente presque chaque année, et a atteint 113 femmes pour 100 hommes inscrits en 2020. On observe désormais des disparités au détriment des hommes dans toutes les régions du monde hormis en Afrique subsaharienne, où aucune progression n'a été enregistrée dans les années 2000. L'indice de parité entre les genres a en effet stagné à 67 femmes inscrites pour 100 hommes jusqu'en 2011. Depuis cette date, ce nombre augmente régulièrement et a atteint 76 femmes inscrites pour 100 hommes en 2019 (**figure 13**).

Sur les 94 pays disposant de données pour 2000 et 2020, seuls 15 faisaient état de disparités au détriment des femmes. Certains pays, dont le Cambodge et le Népal, où 40 à 50 femmes étaient inscrites pour 100 hommes en 2000, ont quasiment atteint la parité en 2020. En République-Unie de Tanzanie, le nombre de femmes inscrites pour 100 hommes est passé de 31 en 2000 à 84 en 2020. Cependant, en dépit des progrès réalisés, l'écart entre les genres dans l'enseignement supérieur reste important dans certains pays, avec seulement 47 femmes inscrites au Bénin, 55 au Burkina Faso et 60 en Éthiopie pour 100 hommes. À l'inverse, on recense environ 50 hommes inscrits pour 100 femmes dans les Îles Vierges britanniques, en Islande et en Namibie – et pas plus de 40 dans les Tonga et de 14 au Qatar (**figure 14**).

L'ÉLIMINATION DES ÉCARTS ENTRE LES GENRES DANS L'ENSEIGNEMENT DOIT ENCORE SE TRADUIRE PAR LA PARITÉ DANS L'ALPHABÉTISME DES ADULTES

À l'échelle mondiale, on estime que 771 millions d'adultes ne possédaient pas les compétences de base en lecture et en écriture en 2020, parmi lesquels 98 millions étaient âgés de 15 à 24 ans. Les femmes représentaient 63 % de l'ensemble des adultes analphabètes et 55 % des jeunes analphabètes. Parmi les adultes, 83 % de femmes et 90 % d'hommes étaient alphabètes, ce qui représente un écart de 7 points de pourcentage, contre un écart entre les genres de seulement 2 points de pourcentage chez les jeunes (**tableau 2**). L'écart entre les genres en matière d'alphabétisme des adultes était le plus significatif en Asie centrale et du Sud (15 points) ainsi qu'en Afrique subsaharienne (13 points). Au Bénin, en Guinée, au Libéria, au Mali et en République centrafricaine, on comptait 60 femmes alphabètes pour 100 hommes. Les femmes vivant en milieu rural accusaient un retard encore plus important. Dans les zones rurales de Guinée, quelque 14 % de femmes étaient alphabètes en 2018 contre 39 % des hommes. En revanche, en milieu urbain, ces taux atteignaient respectivement 52 % et 77 %. Par conséquent, l'indice de parité entre les genres était près de deux fois plus élevé dans les zones urbaines (0,68 contre 0,35).

FIGURE 13 :

Il existe des disparités au détriment des hommes en matière de scolarisation dans l'enseignement supérieur dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne
Indice ajusté de parité entre les genres du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, par région, 2000-20

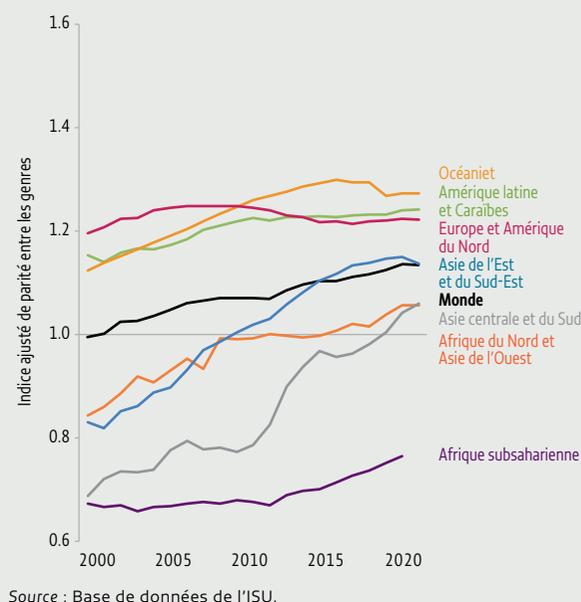
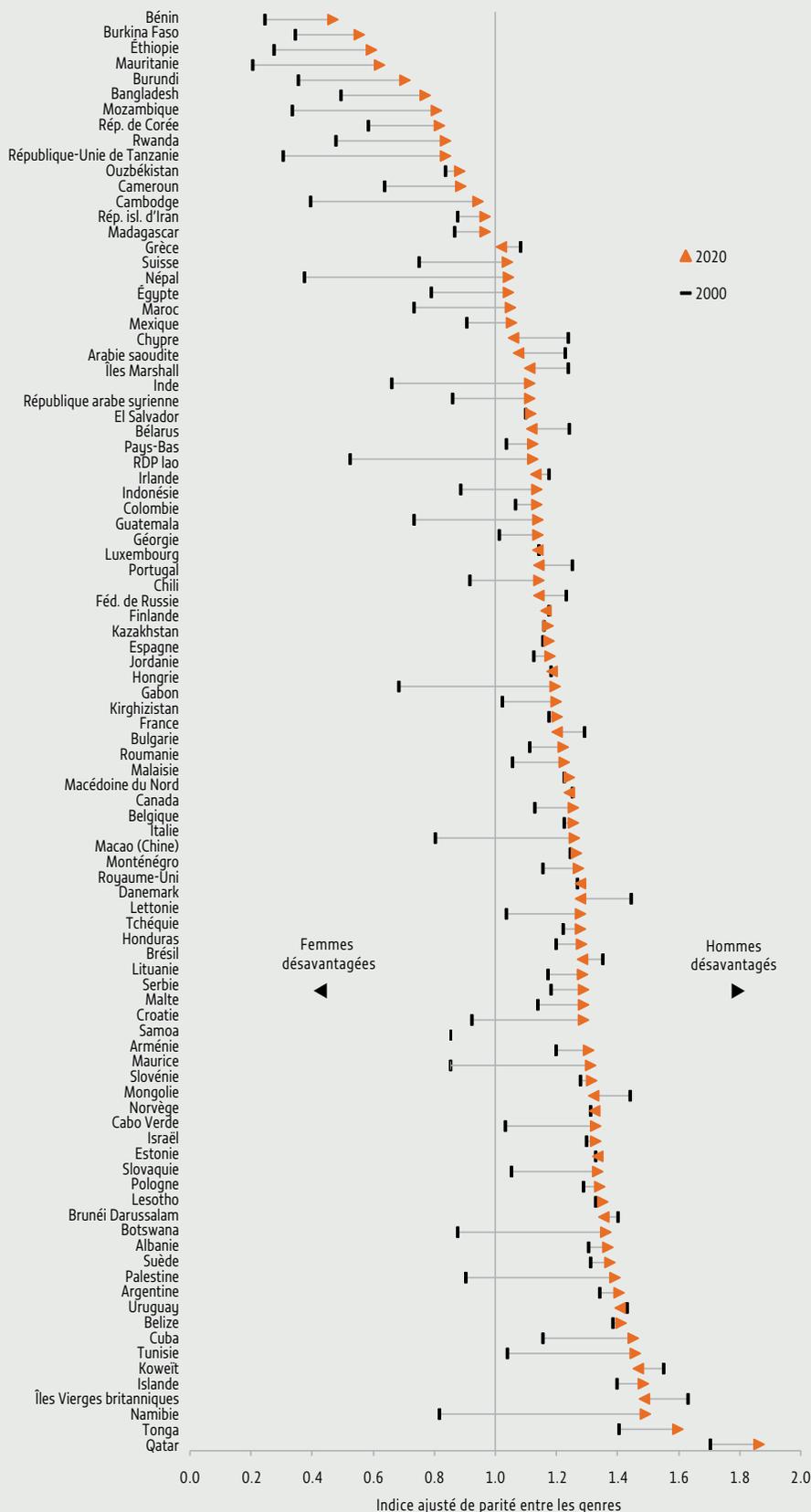


FIGURE 14:

Dans certains pays, la composition hommes-femmes de la population étudiante dans l'enseignement supérieur a considérablement évolué en 20 ans

Indice de parité entre les genres ajusté du taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, par pays, 2000 et 2020



Source: UIS database.

TABLEAU 2 :
Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes, 2015 et 2020

	Taux d'alphabétisme des jeunes						Taux d'alphabétisme des adultes					
	Filles (%)		Garçons (%)		Indice de parité entre les genres		Femmes (%)		Hommes (%)		Indice de parité entre les genres	
	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020	2015	2020
Monde	89.4	90.8	92.5	92.9	0.97	0.98	81.8	83.3	89.3	90.1	0.92	0.93
Afrique subsaharienne	70.6	74.2	78.6	79.5	0.90	0.93	56.3	59.6	71.5	72.8	0.79	0.82
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	87.4	87.5	91.5	90.9	0.96	0.96	74.1	74.9	86.4	85.8	0.86	0.87
Asie centrale et du Sud	85.2	89.6	90.2	92.4	0.95	0.97	63.0	67.7	79.5	82.4	0.79	0.82
Asie de l'Est et Asie du Sud-Est	98.8	99.0	98.8	99.0	1.00	1.00	93.4	94.6	97.2	97.6	0.96	0.97
Amérique latine et Caraïbes	98.5	98.8	98.1	98.5	1.00	1.00	92.7	94.1	93.6	94.9	0.99	0.99
Océanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu faible	66.1	70.7	75.4	76.3	0.88	0.93	50.2	54.1	67.3	68.9	0.75	0.79
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	85.0	88.2	89.8	91.3	0.95	0.97	66.3	70.0	80.8	82.9	0.82	0.84
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	98.5	98.5	98.6	98.6	1.00	1.00	93.5	94.5	96.7	97.1	0.97	0.97
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

La situation s'améliore lentement. En Afrique subsaharienne, l'alphabétisme des jeunes femmes a augmenté de moins d'un point de pourcentage par an entre 2015 et 2020. En Afrique subsaharienne, plus d'une jeune femme sur quatre est encore analphabète. La lente augmentation des taux d'alphabétisme signifie qu'en termes absolus, le nombre de personnes analphabètes n'a guère évolué. La baisse considérable du nombre de femmes analphabètes en Asie de l'Est et du Sud-Est, qui s'élève désormais à 52 millions de personnes, a été contrebalancée par son augmentation en Afrique subsaharienne, où ce nombre s'établit aujourd'hui à plus de 127 millions de personnes.

Le développement des compétences en lecture et en écriture est crucial pour assurer le fonctionnement efficace de la société, notamment en vue d'acquérir des connaissances relatives à la santé, ce qui s'est avéré essentiel durant la pandémie de COVID-19. Une étude menée en Inde a révélé que les femmes qui avaient participé à un programme d'alphabétisation des adultes – mené avant la propagation de la COVID-19 et ne comprenant aucun document traitant spécifiquement de la pandémie – avaient une connaissance de la COVID-19 considérablement plus élevée que leurs homologues analphabètes. Plus de 80 % des femmes nouvellement alphabétisées en connaissaient les symptômes, contre 16 % dans le groupe témoin analphabète (Das *et al.*, 2021). Les programmes d'alphabétisation et de numératie ciblant les adultes ont pourtant été durement touchés par la COVID-19. Une brève évaluation réalisée par l'UNESCO à la mi-2020 indiquait que 90 % des programmes d'alphabétisation des adultes étaient partiellement, voire totalement suspendus (UNESCO, 2020d). En outre, ces programmes étaient pour la plupart absents des plans de réponse initiaux des pays en matière d'éducation (UNESCO, 2020a). Le Tchad a quant à lui intégré l'éducation des adultes ainsi que l'éducation non formelle dans son plan d'intervention contre la COVID-19 et le Sénégal, après avoir élaboré un plan en matière d'enseignement à distance pour les enfants et les jeunes, a créé un groupe de travail chargé de se concentrer sur l'éducation de base des jeunes et des adultes (UNESCO, 2020d).

LA FÉMINISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT S'EST POURSUIVIE À UN RYTHME SOUTENU

À l'échelle mondiale, on recensait 83 millions d'enseignants dans l'éducation préscolaire, primaire et secondaire en 2020, soit 27 millions de plus qu'en 2000. Les femmes sont globalement surreprésentées au sein du corps enseignant. Dans l'enseignement préscolaire, la proportion de femmes parmi les enseignants est passée de 92 % à 94 % au cours de cette période. Dans l'enseignement primaire, elle est passée de 59 % à 67 %, l'Asie centrale et du Sud, ainsi que l'Asie de l'Est et du Sud-Est ayant enregistré les progressions les plus marquées (environ 17 points de pourcentage). Il n'y a qu'en Afrique subsaharienne où les femmes représentaient moins de la moitié du corps enseignant. Ce déséquilibre est encore plus marqué dans l'enseignement secondaire, où la part des femmes s'élevait à 32 % et n'avait progressé que d'un point de pourcentage en 20 ans (tableau 3).

L'enseignement étant souvent perçu comme une profession féminine, on observe une ségrégation liée au genre au sein du personnel enseignant, malgré certaines différences. Au Brésil, au Japon et en République de Corée, les écoles privées comptent plus d'enseignants de genre masculin, tandis qu'en France, au Kazakhstan et en Turquie, elles comptent davantage d'enseignantes (Cherng et Barch, 2021). Au Burkina Faso, les femmes représentent 48 % des enseignants des écoles publiques et 40 % des enseignants des écoles privées, mais cet écart est de 30 points de pourcentage ou plus dans certaines régions, comme le Plateau-Central et le Nord (Lange et al., 2021). En Inde, les femmes comptent pour 62 % des enseignants dans les écoles privées non subventionnées et ce taux grimpe jusqu'à 73 % dans les écoles urbaines privées non subventionnées. La féminisation générale du métier d'enseignant dans les écoles privées non subventionnées est liée au fait que les enseignants de ces établissements sont beaucoup moins bien rémunérés (UNESCO, 2021b).

Dans le monde entier, les enseignants ont été directement touchés par la pandémie de COVID-19. Aux États-Unis, en date du mois de septembre 2021, on a compté plus de 1 000 décès parmi les éducateurs (Maxwell, 2021). Dans l'État indien de l'Uttar Pradesh, plus de 1 600 enseignants en sont morts, soit environ autant qu'en Afrique du Sud (Ndaba, 2021 ; Rashid, 2021). Pendant la pandémie, les enseignants ont également rencontré des défis dans leur vie professionnelle, notamment en raison de la fracture numérique. Les fermetures d'écoles ont montré que de nombreux enseignants n'étaient pas préparés à enseigner à distance, qu'ils n'étaient pas certains de bien comprendre leurs nouvelles responsabilités et qu'ils ne maîtrisaient pas les technologies nécessaires. Cette situation a été stressante pour eux, en particulier pour les enseignantes. En Slovaquie, les enseignantes du primaire ont déclaré que les cours en ligne avaient été une source de stress importante, notamment la préparation des supports pédagogiques (Loziak et al., 2020).

En Inde, les enseignants craignaient de perdre leur emploi, en particulier dans les établissements privés, dont la plupart disposent de budgets serrés et sont tributaires de la perception des frais de scolarité. Du fait de la surreprésentation des femmes dans le corps enseignant des écoles privées et des effets de la pandémie sur ces établissements, les enseignantes ont été nettement plus exposées au risque de perdre leur emploi lors de la crise de la COVID-19 (UNESCO, 2021b).

TABLEAU 3 :

Nombre d'enseignants (hommes et femmes) et proportion d'enseignantes, par niveau d'enseignement, 2000 et 2020

	Enseignement préscolaire				Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	Nombre d'enseignants (en millions)		Femmes (%)		Nombre d'enseignants (en millions)		Femmes (%)		Nombre d'enseignants (en millions)		Femmes (%)	
	2000	2020	2000	2020	2000	2020	2000	2020	2000	2020	2000	2020
Monde	5,5	11,6	92	94	25,0	33,3	59	67	25,5	38,0	52	54
Afrique subsaharienne	0,2	0,6	75	82	2,0	4,9	42	46	0,9	3,2	31	32
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,2	0,4	85	94	2,0	2,9	54	66	2,0	3,3	47	52
Asie centrale et du Sud	0,9	2,4	79	90	4,3	6,7	41	58	3,9	9,3	41	49
Asie de l'Est et Asie du Sud-Est	1,4	4,2	95	97	9,2	10,9	55	71	7,6	10,6	43	57
Amérique latine et Caraïbes	0,8	1,1	96	95	2,8	3,0	78	76	3,2	3,9	64	58
Océanie	0,5	...	85	...	1,9	...	71	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	1,9	2,8	96	96	4,5	4,7	85	87	7,8	7,4	64	68

Source : Base de données de l'ISU.



Philippine International School-Qatar, 2019.

CRÉDIT : Rapport GEM/Al Rawi Productions

Les activités non étatiques dans le domaine de l'éducation intègrent-elles les dimensions liées au genre ?

Le Cadre d'action Éducation 2030 – la feuille de route pour la réalisation de l'ODD 4 – souligne le rôle crucial des acteurs non étatiques dans l'éducation (**encadré 2**) : « L'action menée par les pays conduira au changement ; toutefois, l'objectif ambitieux qui a été défini en matière d'éducation ne pourra être atteint par les seuls gouvernements. Ils auront besoin du soutien de toutes les parties prenantes, y compris des acteurs non étatiques » (UNESCO, 2015, paragraphe 86).

Bien qu'il soit entendu que la garantie du droit à l'éducation requiert la participation de multiples parties prenantes et que le rôle des acteurs non étatiques s'est accru au cours des 30 dernières années, l'implication des acteurs non étatiques dans l'éducation suscite des débats passionnés, notamment autour des deux concepts principaux suivants : la mesure dans laquelle l'éducation est un bien public ou privé ainsi qu'une forme d'investissement ou de consommation ; et l'interprétation du droit à l'éducation au regard des responsabilités des acteurs étatiques et non étatiques.

Les gouvernements assument le coût élevé de la prestation de services éducatifs, car il s'agit d'un bien public, autrement dit, ils offrent de nombreux avantages pour les sociétés et les économies. L'éducation de la main-d'œuvre favorise le développement économique. Par ailleurs, les écoles publiques créent et renforcent le sentiment d'identité nationale, en remplaçant et en absorbant les structures éducatives traditionnelles gérées par les communautés locales et des institutions religieuses. Sans l'offre étatique, les individus n'investiraient sans doute pas autant dans l'éducation et auraient ainsi privé les sociétés de leur potentiel.

ENCADRÉ 2:**Ce rapport propose une définition globale des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation**

Dans ce rapport, le terme général « non étatique » désigne les personnes ainsi que les organisations impliquées non seulement dans la prestation de services éducatifs, mais aussi dans le financement de l'éducation et les activités qui visent à influencer la manière dont l'État garantit le droit à l'éducation.

En tant que tel, ce terme fait référence :

- Aux personnes qui bénéficient des services éducatifs et/ou qui se les procurent (par exemple, les utilisateurs ou les acheteurs de biens et de services, les contribuables), qui les dispensent (par exemple, les propriétaires d'écoles uniques, les prestataires de l'enseignement à domicile) et qui expriment des opinions sur leur contenu, leurs modalités et leur prestation (par exemple, en participant à la gestion des écoles dans le cadre du processus politique).
- Aux entreprises privées qui fournissent d'autre part des biens et services liés à l'éducation (en tant que propriétaires ou gestionnaires), et qui financent (directement et indirectement) et influencent le secteur de l'éducation.
- Aux fondations philanthropiques, dont l'orientation est indépendante de celle des entités privées et dont le rôle est principalement d'influencer les politiques éducatives, mais qui participent en outre – de façon limitée – à la prestation et au financement des services éducatifs.
- Aux ONG et de la société civile, ainsi qu'aux organisations syndicales et confessionnelles, lesquelles dispensent, financent et influencent les services éducatifs.
- Aux universitaires, chercheurs et groupes de réflexion, même ceux financés par le gouvernement, qui produisent des données et des connaissances relatives à l'éducation.
- Aux médias, qui influencent le débat sur le rôle des acteurs non étatiques dans l'éducation.

Cette description démontre que les termes « non étatique » et « privé » ne sont pas interchangeables et que les acteurs privés doivent être perçus comme un sous-ensemble des acteurs non étatiques.

Cependant, l'éducation possède également les caractéristiques d'un bien privé. La poursuite de l'éducation augmente les chances de réussite individuelles. L'éducation est un vecteur de différenciation et de progrès. Ceux qui parviennent à gravir les échelons de l'éducation sont mieux placés pour atteindre un niveau de vie supérieur. Étant donné que les échelons supérieurs des systèmes éducatifs ne peuvent pas accueillir tout le monde, les familles font tout ce qui est en leur pouvoir pour s'assurer que leurs enfants y parviennent.

Cette concurrence génère de la demande, qui se traduit à son tour par l'offre de biens et de services éducatifs. Selon la disposition et le contexte nationaux, des marchés peuvent émerger dans le but de dispenser des services éducatifs avantageux ou d'autres services à ceux qui ont les moyens de se les procurer – par exemple, des cours de soutien. On observe des différences entre les gouvernements pour ce qui est de consacrer des fonds suffisants à l'éducation ou bien de favoriser la fourniture de biens et de services éducatifs par des acteurs non étatiques, afin de respecter, de protéger et de réaliser le droit à l'éducation.

Ce droit implique à la fois des droits et des libertés. Les individus ont droit à une éducation gratuite et obligatoire, dont la durée varie en fonction des pays. Les droits des individus à fonder des établissements scolaires et à choisir le type d'école dans lequel ils préfèrent scolariser leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses et morales sont également reconnus, pour autant que ces écoles répondent à des normes minimales établies par le gouvernement. L'exercice de ce droit à l'éducation est associé à quatre principes. Un nombre suffisant

d'écoles doit être doté d'une infrastructure *appropriée*, d'enseignants formés et de matériel d'enseignement et d'apprentissage ; les écoles doivent être *accessibles* à tous, sans discrimination ni obstacles physiques, technologiques ou financiers ; les programmes d'études et les méthodes d'enseignement doivent être *acceptables*, pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité ; et l'éducation doit être souple et *suivre l'évolution* des besoins de la société et de la communauté (HCDH, 1999).

La garantie de la redevabilité des pays au regard du respect de ces principes soulève cependant plusieurs questions quant aux modalités de leur intervention. Doivent-ils fournir, financer ou réglementer les services éducatifs ? Tout cela à la fois ? Dans quelle mesure ? À quel moment ces activités risquent-elles d'enfreindre le droit à l'éducation ? Bien que les pouvoirs publics aient le devoir de respecter, de protéger et de garantir le droit à l'éducation de leurs citoyens, un large éventail d'acteurs non étatiques, aux formes, dispositions et motivations diverses – de la charité à l'intérêt commercial – jouent néanmoins un rôle majeur dans de nombreux systèmes éducatifs. Les activités de ces derniers sont parfois conduites avec le concours des pouvoirs publics. La participation des acteurs non étatiques à l'éducation doit-elle être encouragée, modérée ou interdite ? Les réponses à cette question, qui dépendent du contexte national, du niveau d'enseignement et du type d'activité, ont fait l'objet d'une analyse approfondie dans le *Rapport GEM 2021/2*.

En outre, le fait que les activités non étatiques puissent accélérer ou au contraire ralentir les progrès en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation dépend également du contexte. Lorsque les pouvoirs publics ne s'engagent pas suffisamment en faveur de l'égalité des genres, certains acteurs non étatiques se retrouvent en première ligne de la lutte contre la discrimination dans l'éducation basée sur le genre, l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression de genre. En revanche, dans les pays où les pouvoirs publics promeuvent activement l'égalité des genres, des acteurs non étatiques peuvent apporter leur soutien aux forces sociales qui essaient au contraire de maintenir le statu quo. Ainsi, ils autorisent parfois les communautés culturelles, ethniques ou religieuses à gérer des écoles, qui cherchent alors quelquefois à prendre leurs distances vis-à-vis du programme national, par exemple dans le domaine des sciences ou de l'éducation civique – une pratique sujette à controverse. Les acteurs du marché de l'éducation peuvent donc aussi bien être associés à des normes sociales progressives que régressives.

Cette hétérogénéité des répercussions des activités non étatiques s'explique bien souvent par certains dilemmes inhérents au droit à l'éducation. Certains groupes préfèrent que l'éducation soit adaptée à leurs croyances et principes. Il arrive que les parents plaident en faveur de services éducatifs distincts et non étatiques parce qu'ils craignent que l'école publique locale ne respecte pas les valeurs de la communauté culturelle, ethnique ou religieuse au sein de laquelle ils veulent élever leur enfant. Cependant, les gouvernements peuvent avancer que ce n'est pas compatible avec leur engagement à garantir une éducation équitable et inclusive, et que cela interfère avec leur capacité à appliquer des normes uniformes afin de dispenser un enseignement de qualité égale à tous les enfants, sans exception.

La suite du présent rapport décrit différents contextes dans lesquels les acteurs non étatiques renforcent ou au contraire entravent les efforts déployés en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation. Les trois sections suivantes sont organisées par niveau d'enseignement. Tout d'abord, nous analysons les aspects liés au genre du rôle important que jouent les acteurs non étatiques dans l'EPPE, y compris les programmes de garde d'enfants communautaires soutenus par les employeurs. Ensuite, nous examinons les questions relatives à l'enseignement primaire et secondaire, en nous intéressant particulièrement aux inscriptions dans des établissements privés ventilées par genre, par choix parental et par impact des écoles confessionnelles non étatiques sur l'égalité des genres en Asie. Troisièmement, concernant le niveau d'enseignement postsecondaire, nous abordons la question du rôle des universités privées réservées aux femmes, notamment certains aspects liés au programme et à la pédagogie. Enfin, nous étudions le rôle des acteurs non étatiques, comme les ONG, les associations de parents d'élèves et les syndicats d'enseignants, qui peut s'avérer favorable ou, parfois, défavorable à l'égalité des genres dans l'éducation.



Enfants avec leur enseignante dans une garderie destinée aux mères actives disposant d'un revenu faible, à Baonia Badh/Barrage, Dhaka, le 29 janvier 2017.

CRÉDIT : UNICEF/Mawa

La prestation de services de protection de la petite enfance par des acteurs non étatiques risque de perpétuer des normes de genre inégalitaires

La protection et l'éducation des jeunes enfants sont généralement perçues comme relevant de la responsabilité de la famille et, plus particulièrement, des femmes, du fait de l'influence considérable des normes et attentes inégalitaires relatives aux rôles associés à chaque genre. Par exemple, dans les pays ayant participé à l'enquête mondiale sur les valeurs entre 2017 et 2020, 43 % des adultes étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les enfants souffraient lorsque leur mère travaillait. Ce taux dépassait même 80 % au Bangladesh, dans l'État plurinational de Bolivie et en Jordanie. Au Pakistan, 56 % des adultes étaient tout à fait d'accord avec cette affirmation, tandis qu'en Norvège, 54 % des adultes n'étaient au contraire pas du tout d'accord (**figure 15**). Environ 40 % des adultes d'Éthiopie et du Kenya et 72 % des adultes du Zimbabwe étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que le rôle de l'homme est de gagner de l'argent et que celui de la femme est de s'occuper de sa maison et de sa famille.

En conséquence de ces normes, les facteurs liés au genre déterminent fortement la répartition des tâches ménagères, familiales et relatives à la garde d'enfants. En Europe, 68 % des hommes contre 92 % des femmes de 25 à 49 ans s'occupent de leurs enfants tous les jours. À l'échelle mondiale, les femmes accomplissent 76 % des tâches liées à la garde d'enfants non rémunérées (en temps passé), soit plus de trois fois plus que les hommes. Dans certains pays, les hommes contribuent davantage à ces tâches depuis 20 ans. Dans les 23 pays ayant fourni de telles données, l'écart entre les genres en ce qui concerne le temps consacré aux tâches liées à la garde d'enfants non rémunérées s'est réduit de 7 minutes par jour au cours des 20 dernières années (OIT, 2018a).

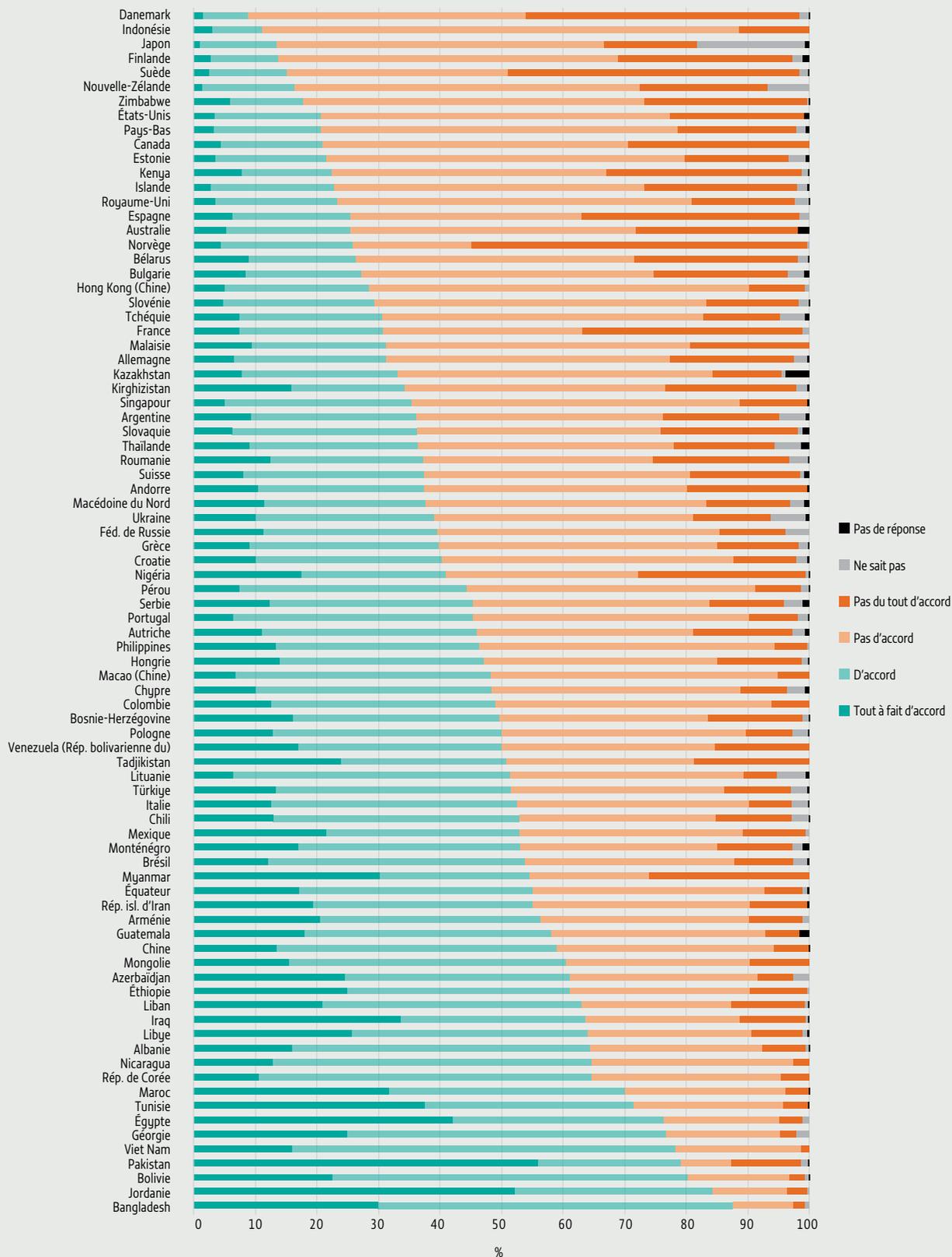
Les normes de genre influent sur la composition hommes-femmes du personnel s'occupant d'enfants. Dans l'Union européenne, 7 % du personnel s'occupant d'enfants sont des hommes. Ce taux inclut les personnes intervenant dans le cadre périscolaire et les assistants pédagogiques (Eurostat, 2021). La féminisation du secteur de la garde d'enfants s'explique notamment par des stéréotypes de genre établis. Ces derniers alimentent en effet l'idée répandue selon laquelle il est naturel pour les femmes de s'occuper d'enfants, en particulier pour les jeunes femmes qui ont des difficultés scolaires. Certaines enquêtes révèlent que les personnes qui travaillent dans ce domaine se considèrent comme des travailleurs manuels ou peu qualifiés (Penn, 2022). Les hommes qui s'occupent d'enfants expriment quant à eux une ambiguïté importante quant à leur rôle. Leurs collègues féminines les considèrent généralement comme atypiques et c'est aussi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (Thorpe *et al.*, 2018).

La vision des femmes comme devant s'occuper de leurs enfants a même imprégné la psychologie avec la théorie de l'attachement, ainsi que la sociologie, qui a, à une époque, étudié le caractère anormal du comportement des mères qui travaillaient. Si les femmes ont obtenu le droit de travailler, les conséquences que leur entrée sur le marché du travail implique, en particulier la nécessité de financer et d'assurer des services publics de garde d'enfants, ne sont pas encore pleinement reconnues par les gouvernements. La garde d'enfants est trop souvent perçue comme une affaire privée, à laquelle les marchés formels ou informels sont censés apporter des solutions (Penn, 2022). Et ce en dépit des données attestant que des services de bonne qualité peuvent contribuer au développement des enfants, en particulier les plus défavorisés, notamment à leur stimulation socioémotionnelle et cognitive. Les services d'EPPE peuvent en outre élargir les plages horaires de travail formel des mères et, par voie de conséquence, les gains économiques des familles et des pays. Leur développement est donc urgent.

FIGURE 15 :

Les normes de genre inégalitaires relatives aux responsabilités familiales et domestiques des femmes sont encore répandues

Pourcentage d'adultes qui sont d'accord pour dire que les enfants souffrent lorsque leur mère travaille, échantillon de pays, 2017-20



Source : Enquête mondiale sur les valeurs, septième vague.

En l'absence de services publics, de nombreuses familles sont prêtes à payer leur accès aux services proposés par des prestataires privés, des ONG, des organisations confessionnelles et des groupes communautaires. La forte participation des acteurs non étatiques dans l'offre de services d'EPPE risque cependant d'asseoir les inégalités d'accès aux dépens des groupes défavorisés. Cette situation est également susceptible de perpétuer des normes de genre inégalitaires, en particulier le stéréotype de la mère perçue comme devant s'occuper elle-même de ses enfants ou chercher une solution de garde, plutôt que comme participant activement et de manière responsable à l'entreprise collective qui consiste à s'occuper de jeunes enfants.

À l'inverse, le marché part du principe que les femmes sont des consommatrices qui font leurs propres choix quant aux produits qu'elles achètent, ce qui influe sur la réactivité des prestataires de services. Or, des recherches ont montré que les mères sont des consommatrices captives, car elles sont moins mobiles, moins en mesure de faire librement des choix et privilégient fortement les services locaux. Elles sont en outre généralement peu enclines à changer de prestataire de services d'EPPE. Cela s'explique en partie par le fait que cela les contraindrait à reconnaître que la solution de garde qu'elles ont choisie pour leur enfant n'est pas satisfaisante, mais aussi parce que le fait de changer de prestataire peut se révéler compliqué. Il peut en effet être nécessaire de prendre sur son temps de travail pour trouver un nouveau prestataire et permettre à un jeune enfant de s'adapter à son nouvel environnement (Plantenga, 2013). En tant que consommatrices captives, les mères n'ont en réalité guère le choix et ne peuvent pas vraiment influencer les prestataires quant à la qualité des services (Penn, 2022).

La garde d'enfants est plus susceptible d'être considérée comme une marchandise commercialisable que l'éducation de la petite enfance, mais cela n'est pas sans conséquences. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, où la prestation de services étatiques de garde d'enfants est peu courante, ces services sont souvent assurés par des entrepreneurs non certifiés, non enregistrés et non pris en compte. En revanche, dans plusieurs pays à revenu élevé, on constate que les marchés de la garde d'enfants sont de plus en plus formels et qu'ils se consolident, voire se mondialisent. Cependant, la flexibilité revendiquée par le secteur privé à but lucratif en vue de répondre à la demande s'exerce parfois au détriment de la qualité et, comme l'a montré la pandémie de COVID-19, de la stabilité (Stephens, 2020).

LES ACTEURS NON ÉTATIQUES DIRIGENT LES SERVICES ÉDUCATIFS ET DE PROTECTION DESTINÉS AUX ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS

Les données comparables et uniformisées sur les services de protection et d'éducation des plus jeunes enfants sont rares, en raison de la diversité et, bien souvent, du caractère informel de certains types de services. Ces services sont formellement définis comme comportant une composante éducative adéquate, c'est-à-dire des services dispensés au moins 2 heures par jour et 100 jours par an par un personnel formé ou accrédité disposant de qualifications pédagogiques. Qu'ils soient proposés dans des écoles, des centres ou à domicile, ces services doivent être régis par un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales. Certains pays reconnaissent pourtant des programmes qui font partie intégrante de leur système d'EPPE, mais dont la composante éducative est inadéquate. D'autres pays disposent de cadres informels ou de services d'EPPE non enregistrés. Bien que les données n'en fassent pas mention, ils sont d'une importance cruciale pour certaines familles du point de vue éducatif.

Dans les pays à revenu élevé, les acteurs non étatiques occupent une place prédominante au sein du secteur des services d'éducation et de protection destinés aux plus jeunes enfants. En 2018, dans 33 pays à revenu élevé, les établissements privés concentraient 57 % du nombre total d'inscriptions d'enfants de moins de 3 ans. Ce phénomène a des origines historiques. En France et en Italie, les services d'EPPE ont d'abord été à l'initiative des associations caritatives privées et des églises. L'État a par la suite progressivement adopté une législation en la matière et proposé ses propres services (Kammerman, 2006).

En Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, le secteur privé à but lucratif est principalement responsable de l'offre non étatique de services d'EPPE. En Nouvelle-Zélande, les établissements privés concentrent 99 % des inscriptions d'enfants de moins de 3 ans. Parmi eux, la part des services à but lucratif est passée de 23 % en 2002 à 41 % en 2019 au détriment des services communautaires (Gallagher, 2017 ; Neuwelt-Kearns et Ritchie, 2020). Au Royaume-Uni, 82 % des jeunes enfants sont inscrits dans des établissements privés. En Angleterre, les sociétés privées proposaient 755 000 places de garde d'enfants, soit 46 % du total

en 2019. Cette année-là, la valeur du marché de la garde d'enfants a été estimée à 6,7 milliards de livres sterling, une somme absorbée à 82 % par les prestataires privés à but lucratif (Département de l'éducation, 2019 ; LaingBuisson, 2020). Le renforcement du rôle du secteur privé depuis quelques années n'est pas sans risques pour la qualité des services (**encadré 3**).

Dans de nombreux pays, les organisations confessionnelles et les ONG constituent les principaux prestataires de services de protection et d'éducation pour les enfants de moins de 3 ans. En Allemagne, 73 % des élèves étaient scolarisés dans un établissement privé en 2017. Parmi ces écoles, environ un tiers était géré par des programmes de l'Église catholique ou protestante (Blome, 2018 ; Strehmel, 2019) ; un autre tiers par des ONG ; et seulement 3 % par des prestataires du secteur à but lucratif (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019).

ENCADRÉ 3:

Au Royaume-Uni, l'essor des services de garde d'enfants à but lucratif risque de peser sur les objectifs d'équité et de qualité

À l'instar de la plupart des pays anglophones, les services de garde d'enfants y sont essentiellement dispensés par le secteur privé à but lucratif. Les entreprises se développent par le biais de fusions-acquisitions financées par la dette (Simon *et al.*, 2022). *Nursery Chains*, un magazine spécialisé qui établit un classement des 25 entreprises de garde d'enfants qui disposent du plus grand nombre d'établissements et de places, couvrait 70 entreprises en 1998 contre 179 en 2018. En 1998, les 70 entreprises analysées offraient 33 500 places au total, tandis qu'en 2018, la plus grande entreprise, Busy Bees, propose à elle seule 31 500 places. Le secteur est perçu comme rentable et est, de ce fait, solidement implanté à l'échelle internationale. L'entreprise britannique Just Childcare a été rachetée par Partou, le plus grand prestataire néerlandais de services de garde d'enfants. La Maison Bleue, l'une des trois principales entreprises françaises de garde d'enfants, prévoit quant à elle d'acquérir 50 structures au Royaume-Uni (Penn, 2022). Un bureau d'études de marché a révélé que 59 % des propriétaires de crèches se sentaient « confiants » ou « relativement confiants » quant à l'avenir du marché. Par ailleurs, 52 % d'entre eux se disaient intéressés par l'achat d'une entreprise de garde d'enfants en 2021, alors que seuls 22 % d'entre eux envisageaient de vendre (Business Money, 2021).

La recherche de rentabilité signifie que les prestataires privés n'ont aucun intérêt à poursuivre des objectifs d'équité et qu'ils peuvent être amenés à rogner sur la qualité des services. L'analyse de 80 sites Internet de crèches, de rapports d'études de marché et d'entretiens avec des responsables de haut niveau a montré que les prestataires à but non lucratif sont davantage préoccupés par le fait de fournir des services aux enfants vulnérables et défavorisés que les entreprises à but lucratif. Elles comptent également plus de parents et de membres du personnel au sein de leur conseil d'administration (Simon *et al.*, 2022).

La quête de rentabilité et l'augmentation de la part de marché affectent aussi la qualité. On constate par exemple que le secteur privé de la garde d'enfants a souvent recours à des apprentis sous-payés et non qualifiés pour combler le manque de personnel. La faible rémunération est courante : 43 % des personnes travaillant dans le secteur de la garde d'enfants ont perçu un salaire inférieur au salaire minimum national en 2018. Cette proportion, qui est la plus forte parmi toutes les professions, a progressé de huit points de pourcentage en seulement deux ans (Low Pay Commission, 2021). Les crèches à but lucratif enregistrent des coûts du personnel jusqu'à 14 % inférieurs à ceux des établissements à but non lucratif (Simon *et al.*, 2022). Compte tenu de la faible syndicalisation, il s'avère très difficile de mener des négociations collectives. À l'opposé, les entreprises de garde d'enfants confient généralement les postes de direction à des hommes possédant une expertise financière, mais n'ayant aucune connaissance des services dispensés, plutôt qu'à des membres du personnel qui auraient gravi les échelons au sein de l'entreprise (Penn, 2022).

Les services à domicile constituent une part importante de l'offre de services d'EPPE dans plusieurs pays (Kaneko, *et al.*, 2020). En 2012, aux États-Unis, 30 % des enfants de moins de 3 ans bénéficiaient de services à domicile : 15 % avec un prestataire non rémunéré ayant une relation antérieure avec l'enfant, 7 % avec un prestataire rémunéré ayant une relation antérieure avec l'enfant et 7 % avec un prestataire rémunéré sans relation antérieure avec l'enfant (Paschall, 2019). En 2019 dans l'Union européenne, 26 % des enfants de moins de 3 ans bénéficiaient de services de garde fournis par une assistante maternelle professionnelle au domicile de l'enfant ou au domicile de l'assistante maternelle, ou par des parents, amis ou voisins : 19 % pour moins de 30 heures par semaine et 7 % pour 30 heures ou plus (Eurostat,

2021). En France, la garde des enfants de moins de 3 ans est principalement assurée par les assistantes maternelles. Les familles les rémunèrent directement, mais peuvent recevoir une subvention par le biais du complément de l'allocation de garde d'enfants, dont le montant dépend du revenu familial (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021).

En Finlande, bien que l'offre publique soit majoritaire, les inscriptions auprès de prestataires privés sont passées de 13 % en 2013 à 24 % en 2019. L'offre privée, initialement constituée d'entreprises locales et de prestataires à but non lucratif, a vu sa croissance augmenter avec l'arrivée des chaînes d'établissements. Le revenu combiné des trois plus grandes chaînes d'établissements à but lucratif est passé de 46 millions d'euros en 2015 à 146 millions d'euros en 2019 (Ruutiainen *et al.*, 2021). Cette hausse est liée au versement d'une allocation parentale destinée aux services privés ainsi qu'à l'externalisation accrue des services d'EPPE par les municipalités, lesquelles cherchent à réduire leurs dépenses tout en diversifiant le choix des parents en fonction de leurs centres d'intérêt (par exemple, les langues et la musique), de leurs préférences pédagogiques (par exemple, méthode Montessori) et de la proximité de la structure (Kumpulainen, 2018). En Israël, le taux brut d'inscription dans le secteur du développement éducatif de la petite enfance a presque doublé : de 33 % en 2013 à 62 % en 2018. Seuls 25 % des nourrissons et des jeunes enfants se trouvaient toutefois dans des crèches certifiées, lesquelles relèvent de la responsabilité du Ministère du travail, des affaires sociales et des services sociaux et doivent répondre à des critères spécifiques (Vaknin, 2020).

Dans de nombreux pays à revenu élevé, la part de l'offre non étatique est restée stable ou a progressivement augmenté. Elle a cependant diminué au Chili et au Danemark. Au Chili, la part des inscriptions dans les établissements privés a diminué, passant de 30 % en 2013 à 10 % en 2018, tandis que le taux brut d'inscription est passé de 19 % à 25 %. Environ 23 % de l'ensemble des centres d'EPPE sont gérés par l'organisme privé à but non lucratif Integra Foundation, qui reçoit des fonds de l'État directement et dans le cadre d'un accord administratif (Sous-secrétaire à l'éducation de la petite enfance du Chili, 2019). Le programme Chile Crece Contigo (« Le Chili grandit avec toi »), mis en place par le Gouvernement en 2009, a permis d'élargir l'accès des enfants vulnérables de moins de 4 ans aux services d'EPPE (Gouvernement du Chili, 2021).

Les arrangements informels entre les familles et des proches, comme les grands-parents, les frères et sœurs, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des gouvernantes, restent courants, en particulier dans les pays offrant peu de services d'EPPE. Dans les pays de l'OCDE, 26 % des enfants de moins de 3 ans bénéficient de services informels de garde d'enfants (OCDE, 2019). Au Royaume-Uni, où 35 % des enfants bénéficiaient de services informels de garde en 2014, les gardiens les plus couramment désignés étaient les grands-parents, parfois de pair avec des prestataires de services formels, afin d'assurer entre autres la garde des enfants après l'école (Simon *et al.*, 2015). La définition de l'EPPE n'inclut toutefois pas ces dispositions informelles. La prestation de services de garde par des gouvernantes et des travailleurs domestiques non formés est problématique, car ils peuvent ne pas être en mesure de dispenser des soins adaptés au développement des enfants. Environ 10 % des travailleurs domestiques aux États-Unis sont des gouvernantes. Le métier de gouvernante est le plus souvent exercé par des femmes, d'un âge médian de 26 ans. Elles perçoivent le plus bas salaire de tous les travailleurs domestiques (Wolfe *et al.*, 2020).

Dans 33 pays à revenu intermédiaire, 19 % des enfants de moins de 3 ans sont inscrits dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance. Les acteurs non étatiques concentrent en moyenne 46 % de ces inscriptions qui vont de moins de 2 % en Azerbaïdjan, dans la Fédération de Russie et en Ukraine, à 100 % en Dominique et en Turquie, où les taux d'inscription sont cependant faibles. En Jamaïque, l'ensemble des services d'EPPE sont gérés par des prestataires privés à but lucratif, religieux et à but non lucratif (Banque mondiale, 2019). En Afrique du Sud, où 38 % des enfants de moins de 4 ans bénéficient de services formels de garde d'enfants selon l'enquête générale auprès des ménages de 2018, de rares données probantes suggèrent que la plupart des services, en particulier ceux destinés aux populations défavorisées, sont privés et souvent non enregistrés (Alfers, 2016 ; Statistics South Africa, 2019).

Des services d'EPPE sont également dispensés par des programmes communautaires et à petite échelle de garde d'enfants. En Ouganda, 7 % des centres d'EPPE sont des structures communautaires (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2017). Dans certains pays, ces programmes, dont l'approche holistique intègre soins,

éducation, santé et nutrition, ont été adoptés et mis au point par les gouvernements (Hayden et Wai, 2013). Ces derniers sont ainsi devenus populaires en Amérique latine dans les années 1980, notamment en Colombie (Hogares Comunitarios de Bienestar), au Guatemala (Programas Hogares Comunitarios) et au Nicaragua (PAININ) (Diker, 2001). Au Pérou, où 17 % des inscriptions étaient effectuées dans des établissements privés en 2019, le Gouvernement et les communautés gèrent conjointement le programme de visites à domicile Cuna Más, qui propose des services de garde d'enfants, des jardins d'enfants éducatifs ainsi que des soins complets en matière de nutrition, de sécurité, de protection et de santé (Josephson et al., 2017).

Dans les pays les plus pauvres, de nombreux enfants ne reçoivent que peu ou pas de soins. En République démocratique du Congo et au Tchad, la moitié des enfants de moins de 5 ans ont été laissés seuls ou en compagnie d'un frère ou d'une sœur au cours de la semaine passée. Attribuer la fonction d'éducateurs aux frères et sœurs peut entraver la scolarisation de l'aîné(e) et son droit au jeu. En outre, leur inexpérience peut avoir des répercussions négatives sur l'apprentissage et le bien-être du jeune enfant (Gromada et al., 2020).

LES SERVICES DE GARDE D'ENFANTS SOUTENUS PAR LES EMPLOYEURS SONT RAREMENT OBLIGATOIRES OU DISPONIBLES

Les employeurs peuvent apporter leur soutien aux services de garde d'enfants en octroyant du temps (par exemple, congés ou horaires flexibles), une aide financière (par exemple, bons ou réductions) ou encore en gérant ou en parrainant des services sur le lieu de travail ou à l'extérieur. Ce type de services peut bénéficier d'incitations fiscales par le biais de déductions ou de crédits et de subventions, ainsi que d'un soutien en nature, tout en améliorant l'image des entreprises auprès du public (Société financière internationale [SFI], 2019 ; UNESCO, 2020c). Ils peuvent en outre servir à compenser le manque de services publics, en particulier dans les pays à revenu intermédiaire, tout en aidant les entreprises à réduire l'absentéisme et à améliorer la rétention des employés ainsi que leur productivité. En Jordanie, une entreprise a vu l'absentéisme et la rotation du personnel baisser dans les premiers mois qui ont suivi la mise en place d'une garderie sur le lieu de travail (SFI, 2019).

Pourtant, les lois exigent qu'au moins certains employeurs apportent leur soutien financier ou fournissent des services de garde d'enfants aux employés dans seulement 26 des 189 pays, dont huit en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest. Dans certains pays, les employeurs sont tenus de fournir des services d'EPPE aux enfants jusqu'à un certain âge, par exemple jusqu'à 2 ans au Chili et au Paraguay (SFI, 2019).

En Asie, la situation varie d'un pays à l'autre. Au Bhoutan, un partenariat entre les entreprises, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et le Ministère de l'éducation a permis l'aménagement de centres de garde d'enfants sur le lieu de travail (Tshomo, 2017). Les directives opérationnelles stipulent que les centres ne peuvent pas facturer d'autres frais que ceux approuvés par le ministère (Rao et al., 2020). La loi indienne sur les prestations de maternité (1961, amendement de 2017) oblige chaque employeur ayant 50 employés ou plus à dispenser des services de garde aux enfants âgés de moins de 5 ans du personnel dans les locaux de l'entreprise ou au sein de la communauté des employés. Le Gouvernement propose des incitations fiscales ainsi que des directives de mise en œuvre, et peut imposer des sanctions en cas de non-respect de ces dispositions. Les employeurs déplorent néanmoins un manque d'orientations sur les questions relatives à la qualité, notamment concernant le programme éducatif, les normes et la sélection de prestataires tiers (SFI et Bright Horizons, 2019). Au Sri Lanka, l'ordonnance de 1939 sur les prestations de maternité oblige les employeurs embauchant un nombre prescrit de travailleuses à aménager une crèche ainsi qu'à en assurer le fonctionnement (SFI et al., 2018). Dans la pratique, les employeurs ont tendance à externaliser les services d'EPPE à des prestataires privés d'enseignement préscolaire. Afin de partager leurs coûts opérationnels, certains employeurs ont conçu un « modèle de consortium sur le lieu de travail » (Warnasuriya et al., 2020).

Les mandats relatifs à ces services ne sont la plupart du temps pas appliqués. Au Cambodge, les employeurs dont le personnel féminin dépasse le nombre de 100 sont censés ouvrir une garderie ou couvrir les frais de garde d'enfants des employés. Toutefois, une évaluation de la conformité des usines a révélé que 43 % d'entre elles ne disposaient d'aucune salle de soins ou de garderie en état de fonctionnement et ne versaient aucune allocation de garde d'enfants. Par ailleurs, 38 % d'entre elles ne comprenaient pas de salle de soins fonctionnelle, mais

versaient une allocation de garde d'enfants. Ces paiements étaient toutefois inférieurs aux montants stipulés dans plus de 40 % des cas (OIT et SFI, 2018). Une autre enquête a révélé que seulement 22 % des entreprises comptant plus de 100 employées disposaient d'une garderie sur place ou à proximité, et que le montant mensuel de l'allocation de garde d'enfants versée par les 47 % d'entreprises l'ayant déclarée variait de 3 à 25 dollars É.-U. par enfant (SFI, 2020).

Des programmes internationaux tentent de sensibiliser les entreprises ou d'inciter les gouvernements à adopter des politiques en matière de soutien des employeurs à la garde d'enfants. Better Work, une initiative de l'OIT et de la SFI, cible les employés du secteur du textile, qui sont essentiellement des femmes, dans 12 pays. En Jordanie, où les femmes représentent 73 % du personnel du secteur, les partenaires ont appuyé la mise en place de garderies au sein des usines de textile (Better Work, 2020). Le programme Gender Equality Seal for Public and Private Enterprises a été lancé en 2009 dans le cadre d'un partenariat entre des gouvernements, des employeurs et des organismes des Nations Unies en vue de promouvoir l'égalité des genres et d'autonomiser les femmes au sein des entreprises. Pour obtenir la certification, les entreprises doivent disposer d'une politique et d'un plan d'action en faveur de l'égalité des genres et mener une évaluation organisationnelle interne de leurs pratiques. Plus de 600 entreprises d'Amérique latine ont pris part à ce programme, aux côtés de 11 pays d'autres régions (PNUD, 2021). L'initiative de l'UNICEF *Empresas que cuidan* (« Entreprises prévenantes ») rassemble des entreprises situées en Argentine pour promouvoir des pratiques innovantes auprès du personnel s'occupant d'enfants. Sa plateforme en ligne fournit aux employeurs un diagnostic de leurs politiques de soins et, en s'appuyant sur les résultats obtenus, élabore un plan avec des recommandations, tout en proposant des supports et des ressources (UNICEF, 2021).

L'un des principaux défis réside dans le fait que les services d'EPPE en milieu professionnel sont rattachés au marché de l'emploi formel, qui représente 39 % de la population active mondiale et 30 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire (Devercelli et Beaton-Day, 2020 ; OIT, 2018b). Par conséquent, les personnes travaillant dans le secteur informel de même que bon nombre de travailleurs indépendants du secteur formel sont laissés de côté. Dans 42 marchés d'Accra, au Ghana, les possibilités de garde d'enfants des femmes qui travaillent comme porteuses, vendeuses de rue et commerçantes sont limitées, avec seulement sept garderies, dont trois à but lucratif (au Ghana, les établissements privés représentent 98 % du taux brut d'inscription dans les services d'EPPE destinés aux jeunes enfants). Leur coût peut être élevé, surtout sans le soutien de la municipalité ou de l'association des commerçants de marché (OIT et WIEGO, 2019). La forte demande de services de garde d'enfants dans les campements informels des villes africaines, comme ceux de Nairobi, au Kenya, constitue une préoccupation politique majeure (Hughes *et al.*, 2021). À Gisenyi, au Rwanda, l'UNICEF et Action pour le développement du peuple, une ONG nationale, ont créé six centres d'EPPE près des marchés afin que les mères qui travaillent comme commerçantes de l'autre côté de la frontière en République démocratique du Congo puissent laisser leurs enfants sous la surveillance d'éducateurs formés (UNICEF *et al.*, 2021).

Certains gouvernements s'associent à des ONG, des syndicats, des organisations confessionnelles et des communautés pour assurer le fonctionnement des structures de garde d'enfants. L'Association des travailleuses indépendantes (SEWA), syndicat fondé en Inde, a créé une coopérative responsable de 13 crèches. Bien que les parents paient un tarif mensuel, l'association, des donateurs et les subventions publiques couvrent également une partie des frais. En partenariat avec le Gouvernement et des entreprises, Mobile Creches, une ONG basée en Inde, fournit des services de garde pour les enfants d'ouvriers du bâtiment, qui travaillent généralement dans le secteur informel. Au Mexique, le programme de crèches en soutien aux mères qui travaillent et/ou aux parents célibataires (en espagnol, *Programa Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras y/o Padres Solos*) a été créé en 2007 pour accorder des subventions aux femmes ou aux groupes communautaires souhaitant mettre en place des services de garde d'enfants communautaires ou à domicile (Moussié, 2018).



Les écoliers d'une école islamique sourient à Nakhon, Sri Thammarat (Thaïlande).

CRÉDIT : Tarik Abdel-Monem

Les acteurs non étatiques entretiennent souvent les obstacles liés au genre dans l'éducation primaire et secondaire

L'ISU est la principale source de données sur la scolarisation dans les établissements publics et privés. Il définit les établissements d'enseignement privés comme ceux « non régis par une autorité publique, mais contrôlés et gérés, à but lucratif ou non, par un corps privé tel qu'une ONG, une organisation religieuse, un groupe aux intérêts particuliers, des fondations ou des entreprises ». La part des établissements privés dans le monde a augmenté de 7 points de pourcentage en près de dix ans, passant de 10 % à 17 % dans l'enseignement primaire entre 2002 et 2013 et de 19 % à 26 % dans l'enseignement secondaire entre 2004 et 2014. Depuis, ces chiffres sont toutefois restés relativement stables. En 2020, ces taux s'établissaient à 19 % dans l'enseignement primaire et à 27 % dans le secondaire.

On note en outre d'importantes disparités régionales. C'est en Asie centrale et en Asie du Sud que la part de scolarisation privée est la plus importante, et de loin : elle s'élevait à 36 % dans l'enseignement primaire et à 48 % dans l'enseignement secondaire en 2019. En général, la part de scolarisation privée ne dépasse pas 20 % dans les autres régions. L'Asie centrale et du Sud a également connu les plus fortes augmentations absolues depuis 2000. Les hausses les plus rapides de la scolarisation dans l'enseignement privé primaire, dont la part a doublé ou plus que doublé, ont été observées en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, ainsi qu'en Asie de l'Est et du Sud-Est, mais ces chiffres sont demeurés parmi les plus faibles du monde, à environ 10 %. L'Europe et l'Amérique du Nord ont enregistré le plus faible taux d'augmentation de la scolarisation dans l'enseignement privé primaire, qui reste constant à environ 10 %. Dans l'enseignement privé secondaire, ces régions affichaient le taux d'augmentation de la scolarisation le plus élevé, qui est passé de 9 % à 15 % entre 2006 et 2014. La part des établissements privés a augmenté plus lentement que la moyenne mondiale en Afrique subsaharienne, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes.

On observe des différences intéressantes entre les genres en ce qui concerne la scolarisation dans les établissements privés. À l'échelle mondiale, le nombre de garçons inscrits dans des établissements privés est légèrement supérieur au nombre de filles, tant dans le primaire (écart de 1,5 point de pourcentage) que dans le secondaire (écart de 1,9 point de pourcentage). On constate toutefois des différences entre les pays, avec des spécificités régionales prononcées. Ainsi, en Afrique centrale et de l'Ouest (y compris au Burkina Faso, au Cameroun et au Togo), en Europe (y compris en Autriche, en République tchèque et en Allemagne) et, surtout, dans les Caraïbes, davantage de filles que de garçons fréquentent les écoles privées. Cela s'explique en partie par la présence d'écoles privées réservées aux filles, notamment dans le secondaire. À Grenade, 75 % des filles sont scolarisées dans des établissements secondaires privés, contre 51 % des garçons. Par ailleurs, à Saint-Vincent-et-les Grenadines, l'écart en faveur des filles est de 6 points de pourcentage.

En revanche, en Asie du Sud, on recense plus de garçons que de filles dans les établissements privés du secondaire et, plus encore, du primaire. L'Inde affiche les écarts les plus importants au sein de la région, avec environ 6 points de pourcentage aux deux niveaux (47 % contre 41 % dans l'enseignement primaire et 55 % contre 49 % dans le secondaire). On observe le même phénomène en Asie de l'Ouest, en particulier dans les États du Golfe, mais aussi en Israël, en Palestine et surtout en Jordanie, où l'écart atteint 10 points de pourcentage dans l'enseignement primaire (39 % contre 29 %) et 8 points de pourcentage dans le secondaire (25 % contre 18 %) (**figure 16**).

Dans certaines régions et dans certains pays, dont l'Inde fait partie, cet écart peut révéler des préférences basées sur le genre, certaines familles privilégiant les garçons dans leurs décisions concernant les dépenses consacrées à l'éducation (**encadré 4**). Dans d'autres régions et pays, cet écart s'explique par le nombre important d'écoles confessionnelles non étatiques ainsi que par le fait que les familles scolarisent en priorité les filles ou les garçons.

LES ÉTABLISSEMENTS CONFSSIONNELS NON ÉTATIQUES EN ASIE ONT ÉLARGI L'ACCÈS DES FILLES, MAIS À QUEL PRIX ?

Il y a plusieurs dizaines d'années, les disparités entre les genres dans l'éducation étaient élevées dans beaucoup de pays à majorité musulmane en Asie, notamment au Bangladesh, en Indonésie et en Malaisie. D'importants progrès ont depuis été accomplis pour ce qui est de l'amélioration de l'accès et de l'élimination des disparités entre les genres, en partenariat avec des prestataires confessionnels non étatiques¹.

La hausse de la scolarisation des filles dans les médersas a contribué à assouplir les contraintes sociales relatives à la mobilité des femmes dans les zones rurales conservatrices (Asadullah et Wahhaj, 2012). Dans ces zones, les médersas sont utilisées pour parvenir à l'éducation universelle à bas coût. En Indonésie, les médersas sont accessibles aux filles depuis une centaine d'années. Elles dispensent un enseignement du niveau préscolaire au niveau universitaire, qui associe les études religieuses et les programmes en faveur des droits des femmes, et prépare les apprenantes à devenir des cheffes spirituelles. On observe aujourd'hui des réseaux nationaux d'établissements dirigés par des cheffes religieuses qui détiennent un pouvoir d'influence (Asadullah et Maliki, 2018).

Cependant, les médersas peuvent aussi neutraliser certains effets positifs de l'élargissement de l'accès à l'éducation sur l'égalité des genres. Tout d'abord, leurs programmes et leurs manuels scolaires ne sont pas toujours respectueux de l'égalité des genres. Dans certains cas, ils peuvent au contraire renforcer les discours traditionnels sur les rôles attribués aux femmes et aux hommes, comme le montrent des études réalisées en Arabie saoudite, au Bangladesh, en Indonésie, en Malaisie et au Pakistan (Asadullah et al., 2018 ; Ghalib, 2017 ; Suwardi et al., 2017). Deuxièmement, certaines pratiques d'enseignement et d'apprentissage, telles que la ségrégation et les restrictions différenciées en fonction du genre dans le cadre des interactions sociales, peuvent donner l'impression que ce type de pratiques favorisant les inégalités de genre sont, de manière générale, socialement acceptables. Troisièmement, les enseignants ne disposent pas toujours d'une formation suffisante pour gérer les questions liées au genre et risquent de servir de modèles négatifs, par exemple en influençant les attitudes des élèves en matière de fertilité. Quatrièmement, les établissements plus traditionnels peuvent offrir un environnement restreint peu exposé aux modèles et aux médias progressistes. La reproduction des normes de genre traditionnelles nuit à la poursuite d'études supérieures et à la participation au monde du travail. Les pratiques qui ont cours dans les établissements confessionnels ont des répercussions sur la persistance des normes et des attitudes patriarcales au sein de la société.

Toutefois, ces effets négatifs potentiels ne doivent pas non plus être exagérés. Il est très compliqué de distinguer l'impact des croyances religieuses et du contexte socioéconomique de l'impact des écoles confessionnelles non étatiques sur les progrès réalisés en faveur de l'égalité des genres. On constate que la scolarisation dans les médersas est positivement corrélée aux croyances religieuses des ménages et à l'éloignement des établissements non confessionnels. On remarque à l'inverse qu'elle est négativement corrélée aux revenus des ménages, ce qui témoigne du fait que les médersas sont généralement situées en zone rurale. Il s'agit souvent des seules écoles dans les endroits mal desservis, d'où la difficulté de faire la distinction entre l'influence qu'elles exercent et celle du contexte socioéconomique (Asadullah et al., 2015). Leurs histoires culturelles et institutionnelles uniques, qui brouillent souvent les frontières entre établissements étatiques et non étatiques, compliquent encore davantage l'analyse. Ces écoles peuvent différer sur plusieurs points, par exemple, le courant de pensée, l'accent sur les textes religieux et les sciences islamiques, la conduite de rituels quotidiens, les services d'internat et les liens avec les mosquées locales. Au vu de ces différences significatives, les expériences varient en fonction des pays, voire des écoles.

Le paysage des écoles confessionnelles non étatiques est complexe en Asie

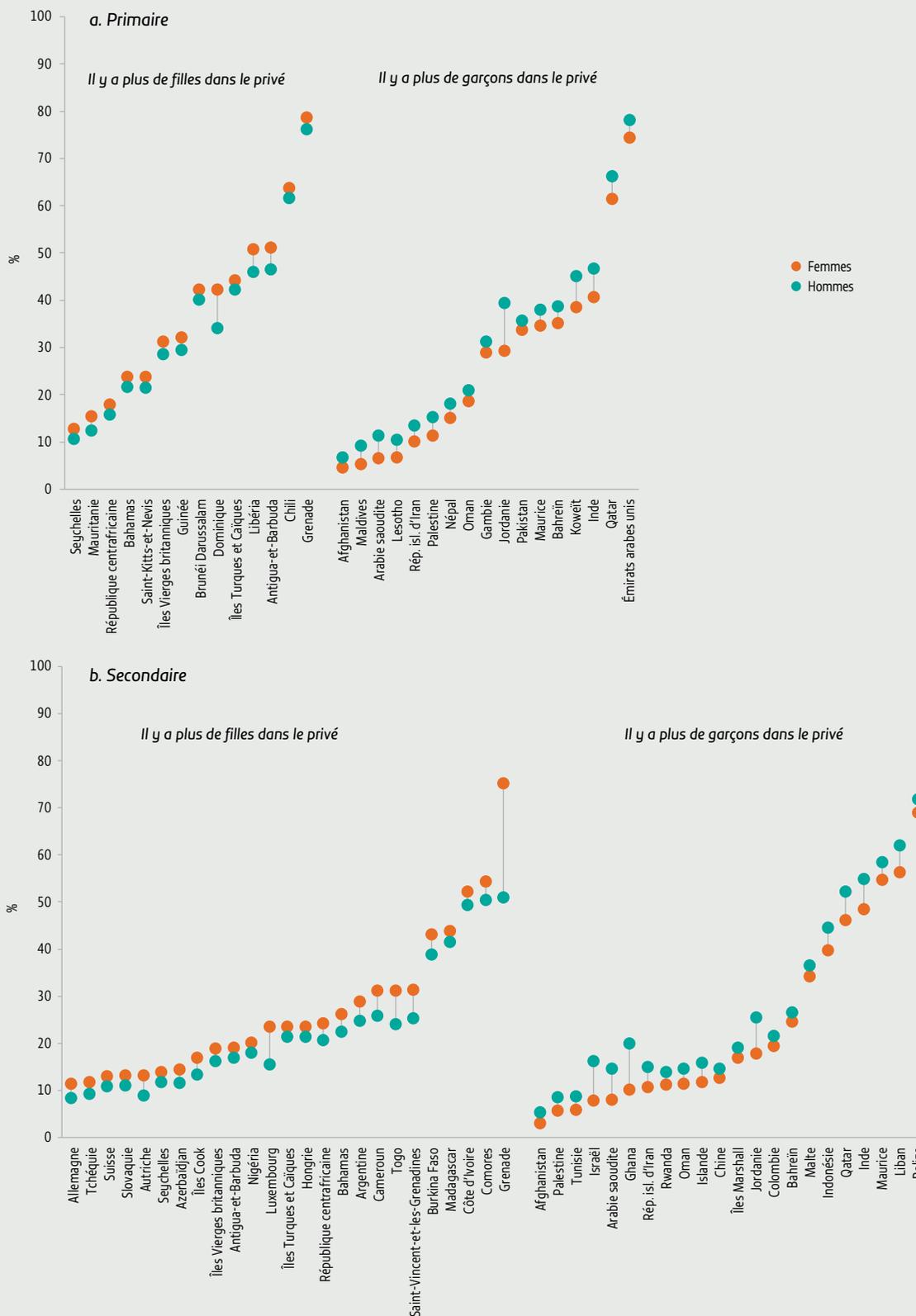
En Asie, les établissements confessionnels non étatiques s'inscrivent souvent dans un environnement institutionnel complexe. Ils regroupent des établissements très divers, qui présentent des différences marquées en ce qui concerne l'enseignement dispensé et le soutien financier reçu. Alors que les médersas suivent généralement un programme qui encourage un mode de vie religieux, la situation est loin d'être uniforme, que ce soit à l'intérieur des pays ou entre ces derniers. Certains pays alignent les médersas sur le programme public, tandis que d'autres s'en tiennent aux modèles traditionnels.

¹ Cette section s'appuie sur les travaux d'Asadullah (2022).

FIGURE 16:

Les garçons sont plus nombreux que les filles à fréquenter une école privée en Asie du Sud et de l'Ouest, contrairement aux Caraïbes

Taux de scolarisation dans des établissements privés par genre, de 2016 à 2019



Note: The selected countries had at least a two percentage point gender gap in the share of enrolment in private institutions. Source: UIS database.

ENCADRÉ 4:

Au sein des ménages, les décisions relatives au choix de l'école ne sont pas toujours neutres du point de vue du genre

Dans certains pays, les ménages font une différence entre l'éducation des filles et des garçons.

En Asie du Sud, les préjugés sexistes jouent en faveur de l'éducation des garçons. En Inde et au Pakistan, le fait que les ménages dépensent plus dans l'éducation des garçons tend à refléter la décision d'envoyer ces derniers dans des écoles privées ; les dépenses dans l'éducation publique sont quant à elles réparties de manière égale entre les garçons et les filles (**figure 17**). En Inde, ce préjugé en faveur des hommes existe indépendamment de la communauté, de la caste, du revenu et de l'éducation des parents (Maitra *et al.*, 2016).

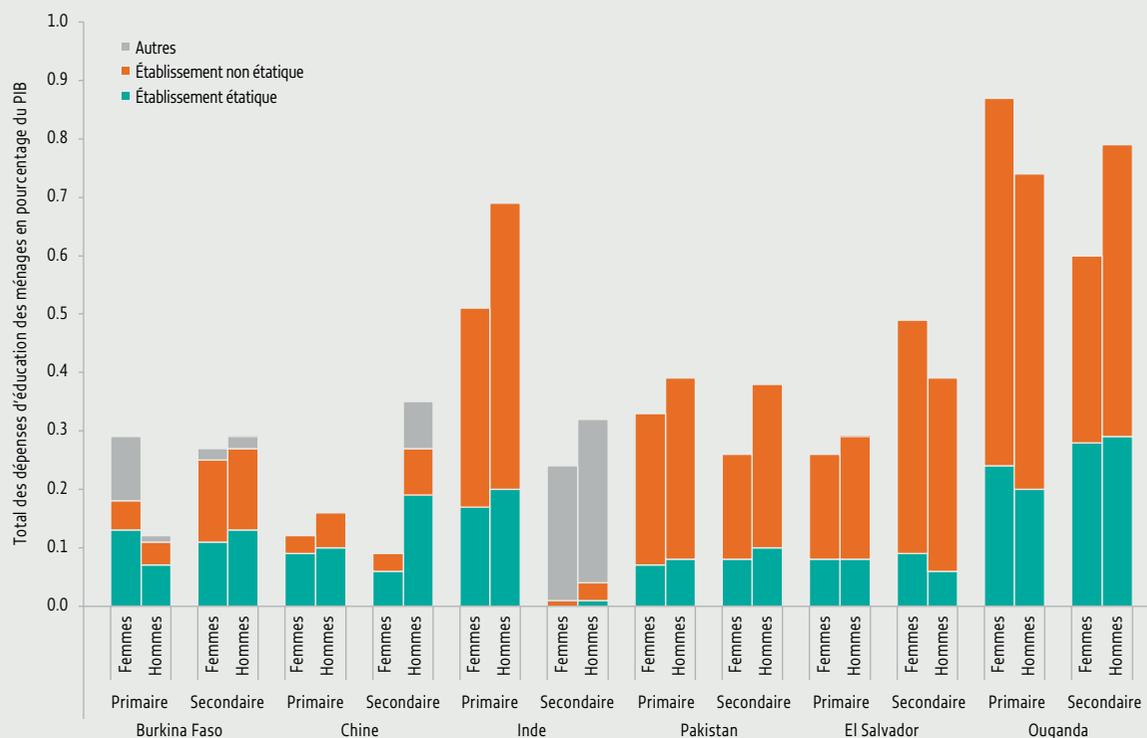
Les garçons peuvent également être plus susceptibles de bénéficier de cours de soutien scolaire privés, notamment dans le sud de l'Assam, en Inde (Laskar, 2016), et au Bangladesh. Ceci se manifeste implicitement dans les habitudes en matière de dépenses des ménages en Chine, qui dépensent plus pour les garçons, en particulier ceux qui fréquentent des établissements publics. Cette situation reflète très probablement une plus grande propension à payer des cours de soutien privés aux garçons afin d'augmenter leurs chances d'entrer à l'université. En revanche, des données provenant de Macao et de Hong Kong (Chine) ont montré que les étudiantes étaient plus susceptibles que les garçons de recevoir un soutien scolaire (Bray *et al.*, 2014).

Les ménages d'Amérique latine ont également tendance à dépenser davantage pour l'éducation secondaire des filles (Acerenza et Gandelman, 2019). Au Salvador, les dépenses sont relativement similaires pour les filles et les garçons dans le primaire, mais beaucoup plus élevées pour les filles dans le secondaire, ce qui reflète le décrochage scolaire précoce des garçons.

FIGURE 17 :

Dans certains pays, les dépenses d'éducation des ménages reflètent des écarts entre les genres

Dépenses des ménages dans l'enseignement primaire et secondaire en pourcentage du PIB, par genre, niveau d'éducation et type d'école, échantillon de pays, années 2010



Source : Analyse des résultats du centre de recherche Institute for Health Metrics and Evaluation (2021) réalisée par l'équipe du Rapport GEM.

Au **Bangladesh**, les médersas font partie du secteur non étatique et se divisent en deux catégories. Les médersas « alia » formelles enregistrées proposent différents niveaux d'enseignement (primaire/*ebtedayee*, secondaire/*dakhil*, secondaire supérieur/*alim* et supérieur) et beaucoup regroupent plusieurs de ces niveaux. Elles sont gérées par le Ministère de l'éducation. En 2018, on recensait 4 300 médersas primaires et 9 300 médersas post-primaires dans le système « alia ». Elles représentaient alors 4 % des inscriptions dans le primaire et 20 % des inscriptions dans le secondaire, contre près d'un tiers en 2009. Les zones rurales rassemblent 86 % des médersas « alia » (Bureau bangladais d'information et de statistique sur l'éducation [BANBEIS], 2018), tandis que des médersas anglophones de type « cadet » ont récemment fait leur apparition en milieu urbain (Badrunnesha et Kwauk, 2015).

Les médersas « alia » suivent les règles édictées par le Conseil d'éducation des médersas sur le recrutement des enseignants, le programme, les manuels et les évaluations. Compte tenu des similitudes importantes avec le programme appliqué dans les écoles, les élèves peuvent passer des médersas aux écoles librement et sans difficulté. Les élèves peuvent obtenir une bourse s'ils réussissent un concours à la fin du primaire et du premier cycle du secondaire. Les médersas « alia » non étatiques sont dans une certaine mesure financées par les pouvoirs publics. Le gouvernement paie les salaires des enseignants et des chefs d'établissement de 35 % des médersas primaires et de 82 % des médersas post-primaires. Les médersas primaires reçoivent en outre des montants plus faibles au titre des salaires des enseignants. Seuls 25 % d'entre elles reçoivent des subventions globales pour leurs infrastructures et activités. Les élèves de ces établissements sont également beaucoup moins nombreux à obtenir des bourses.

Les médersas « qawmi » non reconnues, informelles et souvent liées aux mosquées sont gérées par le Ministère des affaires religieuses. Il est difficile d'estimer leur nombre avec précision, mais une enquête récente fait état d'environ 14 000 médersas « qawmi » (BANBEIS, 2018). Ces estimations sont susceptibles d'exagérer le nombre d'élèves, car certains enfants sont inscrits à la fois dans des médersas « qawmi » et dans d'autres écoles. Une étude réalisée en milieu rural au Bangladesh a estimé que les élèves des médersas « qawmi » ne représentaient pas plus de 4 % de l'ensemble des enfants scolarisés dans des médersas aux niveaux primaire et secondaire. Toutefois, les médersas « qawmi » occupent une place majeure dans l'enseignement préscolaire (Asadullah et Chaudhury, 2016).

Les médersas « qawmi » proposent un programme informel, qui ne repose pas sur un système de classes et ne suit pas une chronologie claire. Certains cours portant sur des sujets non religieux sont dispensés jusqu'en 8e année, mais à un rythme irrégulier. La plupart des manuels scolaires sont approuvés par le Conseil d'éducation des médersas « qawmi » du Bangladesh (Befaul Madaris Arabia), qui a été mis en place dans le but de réglementer la qualité de l'enseignement, mais sans réelle capacité pour y parvenir. À l'instar de six autres conseils d'éducation, il a été placé sous l'égide de l'Al-Haiyatul Uliya Lil-Jamiatil Qawmia Bangladesh en 2017. Les médersas « qawmi » sont indépendantes financièrement. Elles sont financées par des dons non étatiques et des dons caritatifs provenant de sources tenues secrètes. Les fonds transférés par des migrants dans les pays arabes constituent une source de financement clé.

En **Indonésie**, on recense globalement trois types d'établissements d'enseignement confessionnels islamiques. Tout d'abord, les écoles privées islamiques (Sekolah Islam), supervisées par le Ministère de l'éducation, de la culture, de la recherche et de la technologie, proposent un enseignement de qualité relativement élevée moyennant des frais importants. Elles traitent de thématiques générales, consacrent quatre à cinq heures par semaine aux matières religieuses (contre deux dans les écoles publiques) et visent à inculquer à leurs élèves les valeurs de l'islam.

Deuxièmement, les médersas publiques et privées supervisées par le Ministère des affaires religieuses appliquent un programme approuvé au niveau national, composé à 70 % d'enseignements généraux et à 30 % d'enseignements religieux. Elles dispensent des cours dans le primaire (*ibtidaiyah*), dans le premier cycle du secondaire (*tsanawiyah*) et dans le deuxième cycle du secondaire (*alijah*). Les médersas publiques, qui sont minoritaires, bénéficient d'un soutien basé sur le coût unitaire et couvrant les coûts d'investissement, y compris les coûts fonciers, ainsi que les salaires et autres coûts opérationnels récurrents, et les bourses. Seules certaines médersas privées suivant un plan de transformation peuvent prétendre à ces fonds. En revanche, les médersas publiques et privées, de même que les écoles islamiques privées, sont éligibles à l'obtention de fonds d'assistance opérationnelle alloués par le gouvernement central selon un système de dotation forfaitaire par élève, ainsi que de fonds d'assistance opérationnelle accordés par les collectivités locales, qui ne suivent aucune directive.

Troisièmement, les *pesantren* informels se concentrent essentiellement sur des thématiques religieuses, même si certains intègrent également des enseignements généraux et professionnels. Bon nombre d'entre eux disposent d'un internat (*pondok*). Le Ministère des affaires religieuses n'exerce aucune influence sur le programme de ces établissements. Certains d'entre eux ne sont pas enregistrés. Les *pesantren* peuvent prétendre à des subventions des administrations locales ainsi qu'à des subventions du Ministère des affaires religieuses. Les 52 000 médersas et les 116 000 *pesantren* enregistrés représentent 40 % de l'ensemble des établissements d'enseignement primaire et secondaire.

Les établissements confessionnels se distinguent aussi par leurs liens avec certaines organisations. Ainsi, les établissements affiliés à la Nahdlatul Ulama sont plus traditionnels, tandis que ceux associés à la Muhammadiyah sont considérés comme relativement modernistes. Enfin, ceux rattachés au Jaringan Sekolah Islam Terpadu appliquent un programme laïque intégré dans le cadre des principes moraux islamiques (Muttaqin *et al.*, 2020; Tan, 2014).

En **Malaisie**, les médersas font l'objet d'une demande relativement modeste. En 2020, 6 % de l'ensemble des établissements étaient des écoles confessionnelles islamiques d'enseignement primaire et secondaire. Ces établissements sont principalement concentrés dans les États du Kelantan et du Terengganu. Les établissements confessionnels islamiques publics sont connus sous le nom de Sekolah Agama. Parmi les autres écoles confessionnelles islamiques, on compte les écoles primaires et secondaires religieuses étatiques, les écoles primaires ou secondaires religieuses du peuple, les écoles Maahad Tahfiz, les écoles religieuses subventionnées par l'État, les écoles religieuses privées et les pondoks. Une aide financière est attribuée aux écoles publiques sous la forme de subventions d'équipement, d'indemnités et de dotations forfaitaires par élève. Les écoles confessionnelles privées ne reçoivent aucun soutien de la part du gouvernement, sauf dans la mesure où les élèves à faible revenu peuvent être éligibles à des aides.

Les établissements confessionnels non étatiques favorisent les inégalités de genre

Une nouvelle analyse réalisée dans le cadre du présent rapport a porté sur les données probantes qui font le lien entre les écoles confessionnelles, en particulier les écoles non étatiques, et les progrès accomplis en faveur de l'égalité des genres ou la stagnation en la matière, dans la société en question.

Une étude comparant les diplômées d'écoles secondaires et de médersas a révélé que ces dernières avaient une attitude moins favorable à l'égard de l'éducation supérieure des filles et des mères qui travaillent. Elles considèrent en effet que le principal devoir des épouses est d'éduquer leurs enfants et que seul Dieu peut décider du nombre optimal d'enfants, avec toutefois une préférence pour les familles nombreuses (Asadullah et Chaudhury, 2010). Une analyse plus poussée semble en outre révéler que les élèves des médersas, notamment des établissements non reconnus, avaient une attitude moins favorable envers les femmes et leurs capacités que leurs camarades des écoles laïques. Il a, en outre, été constaté que les enseignants des médersas traditionnelles avaient beaucoup plus d'enfants (Asadullah *et al.*, 2019).

Au **Bangladesh**, un écart de six points de pourcentage a été observé pour ce qui est de l'achèvement du premier cycle du secondaire et de neuf points de pourcentage pour ce qui est de l'achèvement du deuxième cycle du secondaire en 2000, au détriment des filles. En 2020, l'écart entre le taux d'achèvement des filles et des garçons s'élevait à 15 points de pourcentage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire tandis qu'il avait été comblé dans le deuxième cycle du secondaire. Une grande partie de cette évolution est attribuable aux programmes d'allocations destinés aux filles, y compris aux élèves de médersas, mis en place au milieu des années 90.

Cependant, les attitudes traditionnelles relatives aux questions de genre étaient plus répandues dans les médersas. Ainsi, dans une enquête menée au milieu des années 2000, 55 % des chefs religieux communautaires et 63 % des enseignants de médersas, mais 69 % des professeurs des écoles, s'accordaient à dire que les femmes devaient avoir au moins les mêmes chances que leur mari en matière d'éducation. Cela étant, les élèves ne sont pas nécessairement influencés par ces attitudes. Une enquête de 2014 menée auprès de femmes dans la vingtaine et dans la trentaine a indiqué que les normes intériorisées par les diplômées des médersas étaient similaires à celles de leurs camarades d'écoles classiques, voire légèrement plus progressistes sur des questions comme l'emploi, l'éducation, le développement des adolescents et le mariage. De fait, 21 % des élèves de médersas et 26 % des élèves d'écoles classiques pensaient que les garçons avaient de plus grands besoins de nutrition que les filles pour être forts et en bonne santé (**figure 18**). La nature des données ne permet pas d'établir un lien de cause à effet. Il est en outre probable qu'au fil du temps les caractéristiques socioéconomiques des diplômées des médersas convergent avec celles des diplômées d'écoles classiques. Les deux groupes présentaient, par exemple, des similitudes quant à

l'âge au premier mariage, l'âge de mariage souhaité et l'exposition à la dot. La durée des études était en outre plus longue pour les élèves de médersas. L'absence de différences significatives indique au moins que l'enseignement dispensé dans les médersas a eu peu de répercussions sur l'attitude des femmes à l'égard des questions de genre.

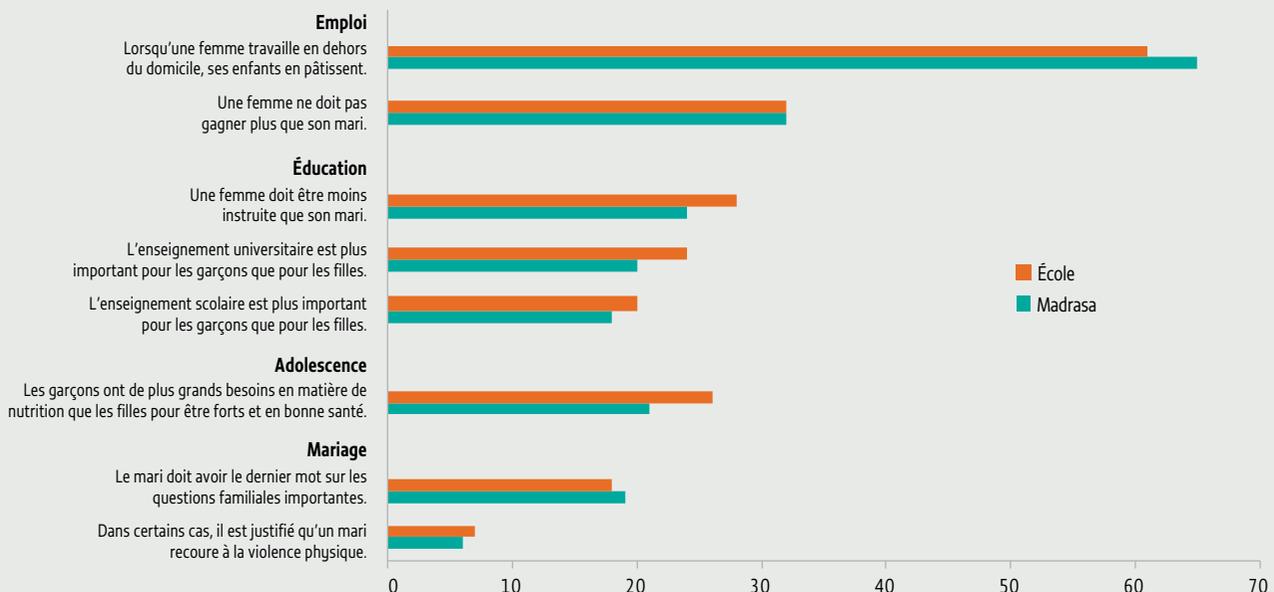
En **Indonésie**, l'analyse des attitudes civiques et sociales des musulmans âgés de 18 à 60 ans et scolarisés jusqu'au secondaire ayant participé au cycle 2014 d'une enquête longitudinale menée auprès des ménages a révélé que les personnes ayant fréquenté des médersas, en particulier les hommes, étaient plus religieuses et avaient davantage tendance à adhérer à une idéologie spécifique. L'écart observé entre les écoles et les médersas en matière d'attitudes civiques et sociales est plus significatif pour les hommes que pour les femmes. Qui plus est, en ce qui concerne les attitudes générales en matière de confiance au sein de la communauté, on observe une différence relativement importante entre la proportion d'élèves d'écoles classiques (69 %) et de médersas (77 %) qui reconnaissaient avoir davantage confiance dans les personnes appartenant à la même ethnie qu'eux. S'agissant du comportement électoral, les adultes ayant fréquenté des médersas indiquaient préférer les candidats appartenant à la même religion qu'eux ou les candidats croyants, avec un écart de cinq points de pourcentage pour les hommes et de sept points pour les femmes. Chez les femmes, l'écart était plus important dans les zones urbaines (sept points) qu'en milieu rural (trois points). Toutefois, comme nous l'avons déjà indiqué, il est impossible de savoir si ces différentes attitudes découlent de l'influence de l'enseignement dispensé dans les médersas ou de croyances religieuses. Les femmes ayant étudié dans des médersas ont aussi tendance à être plus croyantes, constat qui pourrait, à son tour, expliquer les différences observées en matière d'attitudes sociales.

En **Malaisie**, une enquête réalisée dans des écoles secondaires et des médersas dans l'État du Kelantan ainsi que dans la vallée de Klang décrit les différences d'attitudes à l'égard des questions de genre entre, d'un côté, les élèves de genre féminin et les enseignantes d'écoles classiques et, de l'autre, celles des médersas, qui exprimaient leur préférence pour des normes plus traditionnelles et différenciées en fonction du genre. Ainsi, 89 % des élèves des médersas, mais 67 % des élèves d'écoles classiques étaient d'accord pour dire que c'est au mari d'avoir le dernier mot en ce qui concerne les affaires familiales importantes. Par ailleurs, 90 % des élèves des médersas, contre 79 % de leurs camarades d'écoles classiques, considéraient que le rôle le plus important d'une femme était de s'occuper des tâches ménagères. On constate également des différences marquées entre les enseignantes.

FIGURE 18 :

Au Bangladesh, les attitudes en ce qui concerne les questions de genre des diplômées de médersas féminines ne diffèrent pas de celles des diplômées des écoles classiques

Pourcentage de femmes qui sont d'accord avec les propos discriminatoires envers les femmes, par type d'éducation achevée, 2014



Source : Asadullah (2022).

Quelque 21 % des enseignantes de médersas, contre 6 % des professeuses des écoles classiques, estimaient que les femmes devaient accepter la violence pour préserver leur famille. En outre, 17 % des enseignantes de médersas considéraient que les garçons étaient plus intelligents que les filles et 19 % qu'ils se comportaient mieux que leurs camarades féminines, contre 7 % des professeuses des écoles classiques (**figure 19**).

Au vu des données, il apparaît donc que les médersas, en particulier celles qui appartiennent au secteur non étatique et qui ne sont pas enregistrées, représentent une force traditionnelle exerçant une influence négative sur l'égalité des genres, en dépit de leur influence positive sur l'accès des filles à l'éducation. Les pouvoirs publics disposent d'outils pour réduire au maximum ces effets potentiellement négatifs. Ils peuvent en effet veiller à ce que toutes les médersas soient enregistrées et agréées selon le même processus que les écoles, à ce qu'elles appliquent le même programme et les mêmes normes, et à ce que les enseignants suivent la même formation, y compris en matière de lutte contre les préjugés de genre.

La violence perpétrée dans les écoles confessionnelles non étatiques est préoccupante en Asie du Sud. En Inde, une enquête menée en 2007 par le Ministère des femmes et du développement de l'enfant auprès d'enfants de 11 États a révélé qu'au moins la moitié des filles avaient déjà subi une forme de violence, notamment dans les écoles privées et religieuses (UNICEF, 2016). Dans les écoles et les médersas du Pakistan, les abus sexuels constituent depuis longtemps un problème répandu (Zafar, 2020). Des rapports indiquent par ailleurs que la police est soudoyée pour ne pas poursuivre les religieux en justice (Gannon, 2017).

Bien qu'elles représentent une composante majeure de l'offre éducative dans beaucoup de pays, les écoles confessionnelles non étatiques peuvent être controversées également dans d'autres régions, si elles sont moins ouvertes que les autres écoles aux inspections. Parmi les problèmes rencontrés figurent notamment la négligence envers les enfants, des enseignements religieux ayant des répercussions sociales négatives, ainsi que des conflits entre différents groupes culturels. La forte tradition culturelle des écoles coraniques en Afrique de l'Ouest fait par exemple l'objet de critiques, car ces établissements ne protégeraient pas le bien-être des garçons (**encadré 5**). En Angleterre (Royaume-Uni), le Ministère de l'éducation a publié plusieurs avis d'avertissement à l'égard d'une école islamique qui avait deux entrées séparées pour les garçons et les filles et qui répartissait les enfants par genre dans toutes les classes et activités (Lowrie, 2017), ainsi que d'une école maternelle juive qui séparait également les enfants par genre. De telles pratiques renforcent les stéréotypes de genre (National Secular Society, 2019).

ENCADRÉ 5:

Les garçons fréquentant les écoles coraniques au Sénégal ne sont souvent pas protégés

Des milliers de garçons sont régulièrement envoyés vivre comme *talibés* dans des internats coraniques traditionnels, ou *daaras*, dans les grandes villes du Sénégal, loin de leur famille et de leur foyer. La plupart des *talibés* vivant et étudiant dans les *daaras* avec internat sont des garçons âgés de 5 à 15 ans (Human Rights Watch, 2019b). Les filles fréquentent généralement les *daaras* (externats) sans internat, mais dans une moindre mesure (Human Rights Watch, 2017).

Le système des *daaras* s'est implanté au Sénégal en raison de la pauvreté, d'une tradition culturelle consistant à confier les enfants à un autre adulte pour qu'il les élève et de l'obligation sociale pour les enfants d'apprendre le Coran. Malgré les tentatives d'intégration, les *daaras* restent exclues du système éducatif national (RFI, 2019). La qualité de l'enseignement n'est donc pas contrôlée et, partant, peu de *talibés* reçoivent une éducation formelle allant au-delà de la mémorisation du Coran (Human Rights Watch, 2017).

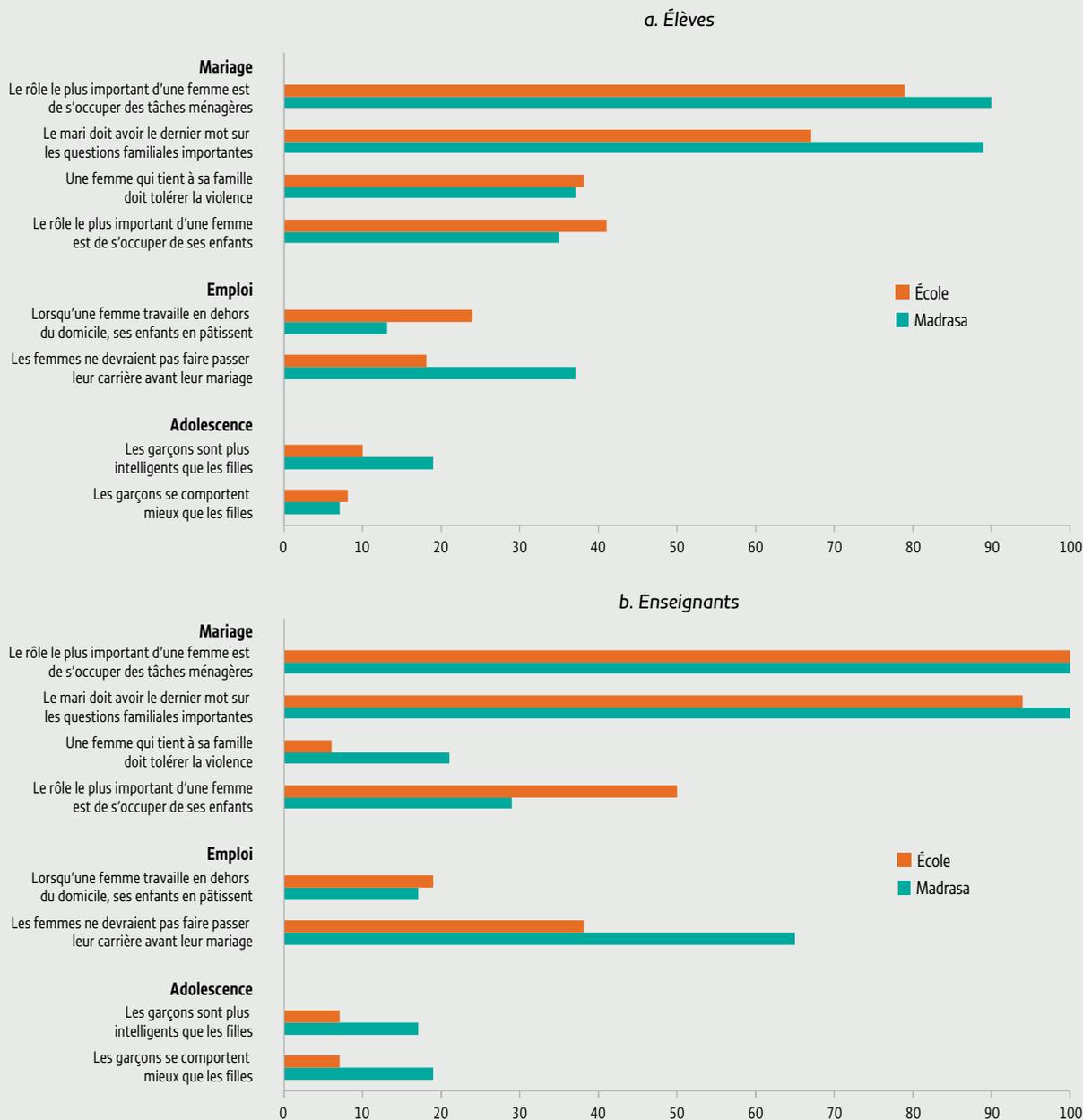
Les conditions de vie dans certaines *daaras* sont déplorables (absence de nourriture et de soins médicaux). De nombreux maîtres coraniques exploitent leurs *talibés*, les forçant à mendier des quotas quotidiens d'argent, de riz ou de sucre. En 2018, il était estimé que les enseignants exploitaient plus de 100 000 garçons. Le fait de devoir mendier les empêche d'étudier et les expose à la violence de rue. Ceux qui ne rapportent pas d'argent peuvent être enchaînés, ligotés et soumis à des violences physiques ou psychologiques. Entre 2017 et 2020, on estime que 17 élèves sont morts de « violence, d'actes de négligence ou de mise en danger ». À la suite de ces événements, les enseignants ont été appelés à rompre le silence sur la question (Senghor, 2020).

Appuyées par la communauté internationale, les ONG locales s'efforcent d'améliorer la vie des *talibés*. La Maison de la Gare leur fournit un abri, de la nourriture et des médicaments depuis 2007. Cette organisation propose des programmes visant à aider les enfants à s'intégrer dans la société sénégalaise grâce à l'éducation, à la formation professionnelle, et à des activités sportives et artistiques (Maison de la Gare, 2021). Elle mène également des enquêtes pour tenter de réunir les enfants avec leur famille (Cohen, 2019).

FIGURE 19 :

En Malaisie, les attitudes des étudiantes et des enseignantes de médersas féminines étaient plus traditionnelles que celles de leurs pairs

Pourcentage de femmes qui sont d'accord avec les propos discriminatoires envers les femmes, par type d'éducation, 2014



Source : Asadullah (2022).

Réfugiées syriennes étudiant les sciences infirmières au Luminus Technical University College, en Jordanie. Elles affirment que le laboratoire les aidera à reproduire l'environnement d'un hôpital, où elles travailleront plus tard.

CRÉDIT : HCR/Lilly Carlisle



Les universités privées non mixtes jouent un rôle ambigu dans la réalisation de l'égalité des genres

Tous les pays autorisent légalement les femmes à poursuivre une forme d'études supérieures. Les femmes représentent la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur partout dans le monde, bien que certains facteurs culturels, religieux et politiques restreignent leurs possibilités d'éducation dans certaines régions. Les universités et facultés réservées aux femmes ont été créées pour résoudre ces difficultés d'accès. Les établissements d'enseignement supérieur qui n'admettent que des femmes poursuivent cette mission encore aujourd'hui. Selon le contexte national, ils peuvent jouer différents rôles, par exemple, permettre aux étudiantes qui n'auraient autrement pas pu poursuivre leurs études après le secondaire d'accéder à l'enseignement, proposer des cours qui ne sont pas disponibles dans les établissements mixtes, promouvoir le leadership et le développement personnel des étudiantes, ainsi que créer des campus où le sexisme et le harcèlement fondé sur le genre sont moins répandus que dans des établissements mixtes. Par ailleurs, ces établissements font traditionnellement figure de symboles de la valeur de l'éducation des femmes et des filles².

Les facultés et les universités non mixtes peuvent être entièrement privées et ne recevoir aucun financement de l'État ; financées à la fois par des acteurs privés et étatiques ; ou entièrement financées par l'État. Elles sont inégalement réparties à l'échelle mondiale, beaucoup de pays n'en comptant aucune (Purcell, 2005 ; Renn, 2014).

En Inde, la poursuite d'études supérieures par les femmes s'est développée à partir de la mise en place d'écoles réservées aux filles à la fin des années 1800 et grâce aux efforts déployés pour former les femmes à enseigner dans le secondaire, voire à un niveau plus avancé. La création de l'Indian Women's University, désormais connue sous le nom de SNDT Women's University, en 1916, a marqué un tournant et le début d'une lente évolution vers l'ouverture de facultés autonomes réservées aux femmes, de facultés réservées aux femmes affiliées à des universités mixtes (par exemple, le Lady Shri Ram College for Women et l'université de Delhi) ainsi que d'universités indépendantes réservées aux femmes. Les établissements publics et privés en Inde constituent aujourd'hui le plus grand secteur mondial de l'enseignement non mixte : on en recense plus de 4 500, dont près d'un tiers d'établissements d'enseignement supérieur à visée professionnelle (India Today, 2016). En général, on n'observe pas de résistance à l'enseignement mixte, mais les influences religieuses et culturelles limitent les choix des femmes (Renn, 2014, 2017). Consciente de l'importance des universités pour femmes, la Commission des subventions universitaires a, par le passé, eu pour projet d'en ouvrir 700 de plus (Times of India, 2012). Les universités publiques et privées réservées aux femmes sont également une composante importante de l'éducation des femmes au Pakistan. Malheureusement, elles représentent aussi des cibles faciles pour les détracteurs violents de l'éducation des femmes, comme l'ont montré les attaques terroristes perpétrées contre des étudiantes en 2009 et 2013 (Khan, 2014).

La mise en place d'établissements non mixtes en Asie de l'Est et du Sud-Est visait à permettre aux femmes d'accéder à l'enseignement supérieur, auparavant réservé aux hommes. Quelques facultés indépendantes pour femmes ont été fondées par des éducatrices faisant figure de préceuses, dont certaines avaient fréquenté des établissements d'enseignement supérieur non mixtes en Europe ou aux États-Unis. Ainsi, l'université Tsuda à Tokyo a été fondée par une ancienne étudiante du Bryn Mawr College et promouvait une nouvelle méthode d'enseignement pour les femmes japonaises (Pamonag, 2012). Le Japon compte deux universités publiques réservées aux femmes. Des missionnaires chrétiens venus d'Amérique du Nord et d'Europe ont travaillé dans plusieurs pays asiatiques, et les établissements non mixtes qui sont toujours opérationnels au Japon et en République de Corée résultent de leurs efforts. Les ordres catholiques actifs aux Philippines ont créé cinq des six universités pour femmes qui existent aujourd'hui. Certaines universités privées réservées aux femmes dans ces trois pays disposent de ressources et font l'objet d'une demande de la part des étudiantes suffisantes pour rester ouvertes en tant qu'établissements réservés aux femmes dans des secteurs d'enseignement supérieur essentiellement mixtes.

² Cette section s'appuie sur les travaux de Renn (2022).

En Chine, un petit nombre d'universités pour femmes vient compléter un système d'enseignement supérieur majoritairement mixte. Une enquête a révélé que 47 % des étudiantes de facultés et d'universités pour femmes étaient issues de zones rurales, contre 22 % dans les autres établissements d'enseignement supérieur (Lingyu *et al.*, 2021). Il est possible que l'envie des étudiantes de poursuivre des études supérieures l'emporte sur leurs préférences pour des établissements mixtes ou non mixtes (Renn, 2017).

L'enseignement supérieur non mixte est la norme dans les États du Golfe. Certains établissements nominalement mixtes dispensent en réalité un enseignement non mixte, dans le cadre duquel les hommes et les femmes utilisent différentes parties d'un campus physique, suivent différentes sections de cours en ligne et participent à des activités parallèles sur le campus (Lipka, 2012 ; Naidoo et Moussly, 2009). En 2009, l'Arabie saoudite fut le dernier pays à autoriser officiellement l'enseignement supérieur public mixte (Naidoo et Moussly, 2009). L'université Princess Nourah bint Abdulrahman, fondée en 1970 à Riyad en tant que faculté d'éducation pour femmes, s'est développée pour devenir une université réservée aux femmes en 2004. Elle fait aujourd'hui partie des plus grandes universités pour femmes du monde (Butt, 2018).

Aux Émirats arabes unis, la plupart des établissements publics d'enseignement supérieur sont non mixtes et les universités pour femmes proposent des institutions parallèles au sein des systèmes d'éducation. Les Higher Colleges of Technology comprennent, par exemple, des campus pour hommes et des campus pour femmes dans chaque émirat (Higher Colleges of Technology, 2021). Le Gouvernement a fondé l'université Zayed à Abou Dabi et à Dubaï en 1998, reconnaissant la nécessité de donner aux femmes accès à l'enseignement supérieur tout en respectant la législation nationale qui interdisait alors l'enseignement mixte. En revanche, les établissements non financés par l'État peuvent être totalement mixtes.

En Afrique, l'enseignement mixte est prédominant dans le postsecondaire. Lorsqu'il existe des universités féminines, elles sont le résultat d'efforts locaux visant à ouvrir l'éducation aux filles et aux femmes. Au Soudan, une école de filles fondée en 1907 est devenue une université réservée aux femmes, l'Ahfad University for Women, qui a ouvert ses portes en 1966 (Badri, 2001) ; le Conseil national de l'enseignement supérieur lui a accordé le statut d'université à part entière en 1995. Plus récemment, des universités féminines ont été créées afin d'offrir aux femmes des possibilités en matière d'enseignement supérieur dans des domaines où elles sont sous-représentées. Par exemple, l'université kenyane Kiriri Women's University of Science and Technology (KWUST) a été fondée en 2002 afin de combler l'écart de représentation entre les hommes et les femmes dans l'enseignement supérieur et de contribuer au développement social et économique du pays (KWUST, 2021). Au Zimbabwe, l'Université des femmes en Afrique a vu le jour en 2002. Cet établissement est spécialisé dans l'agriculture, la gestion, l'entrepreneuriat et les technologies de l'information (Université des femmes en Afrique, 2021).

Aux États-Unis, le Mount Holyoke Female Seminary (aujourd'hui Mount Holyoke College) a ouvert ses portes en 1837. Il s'agissait d'un établissement exclusivement féminin axé sur des programmes d'études de qualité et la préparation des missionnaires chrétiennes. Les possibilités offertes aux femmes se sont multipliées avec la création de nouvelles universités privées pour femmes et d'un petit nombre d'institutions privées mixtes. Lorsque l'enseignement supérieur subventionné par l'État s'est répandu au XIX^e siècle, les femmes ont eu accès à certaines universités publiques, aux instituts agricoles, aux écoles normales ou aux instituts de formation des enseignants (Solomon, 1985). L'éducation supérieure des femmes s'est heurtée à une résistance importante, enracinée dans des croyances pseudoscientifiques selon lesquelles le corps des femmes ne pouvait pas résister à la rigueur du travail intellectuel ou bien les femmes ne devaient simplement pas faire le genre de travail auquel l'université les préparerait (Palmieri, 2007). De nombreuses institutions subventionnées par l'État ont d'abord interdit leur accès aux femmes, mais peu appliquaient cette interdiction à la fin du XIX^e siècle. À leur apogée, dans la première moitié du XX^e siècle, on comptait plus de 300 établissements non mixtes (Langdon, 2001), pour la plupart privés et catholiques. Le petit nombre d'universités pour femmes subventionnées par l'État (par exemple, l'Université d'État de Floride, l'Université des femmes du Mississippi, l'Université des femmes du Texas) avaient des équivalents dans les divisions ou collèges féminins des grandes universités d'État (par exemple, le Douglass College de l'Université Rutgers).

Lorsque les femmes ont eu accès à la quasi-totalité des collèges et universités du pays à la fin du XX^e siècle, les établissements non mixtes ont fusionné, fermé ou admis les hommes. Il en reste aujourd'hui moins de 40 (Women's College Coalition, 2021). Seulement 0,5 % des étudiantes ont fréquenté ces établissements

en 2018 (Département de l'éducation des États-Unis, 2019), mais comme plusieurs d'entre eux ont des dotations de plus d'un milliard de dollars des États-Unis et des processus d'admission très sélectifs, ils peuvent continuer d'accueillir uniquement des femmes. Seulement 2 % des étudiantes du secondaire sont prêtes à choisir un collège ou une université pour femmes (Jaschik, 2017), ce qui laisse à ces établissements un réservoir plus limité de candidates qualifiées. Ces derniers ont toutefois l'avantage de recruter des étudiantes internationales dont les familles préféreraient qu'elles fréquentent un établissement non mixte (Lewin, 2008).

En Australie, au Canada et dans certains pays européens, les tendances observées étaient similaires à celles des États-Unis. La ferme résistance à l'éducation des femmes a lentement cédé la place à un nombre croissant d'institutions mixtes, d'universités masculines admettant les femmes et d'institutions non mixtes pour femmes, souvent affiliées à une plus grande université (l'Université d'Oxford, l'Université de Sydney, l'Université Western Ontario, etc.). Après avoir atteint leur apogée au milieu des années 1900, la plupart des universités pour femmes de ces pays sont devenues mixtes, ont fermé leurs portes ou ont fusionné. On ne compte plus que quelques établissements aujourd'hui (Purcell, 2005) : quatre en Australie, un au Canada, un en Italie et trois au Royaume-Uni. Ceux du Canada et du Royaume-Uni sont affiliés à des universités financées par des fonds publics. Au Royaume-Uni, les universités pour femmes accueillent 0,1 % des étudiantes de premier cycle (Higher Education Statistics Agency, 2021 ; Université de Cambridge, 2021). Les universités pour femmes ne font pas partie des systèmes d'enseignement supérieur contemporains d'Amérique latine ou des Caraïbes.

LES UNIVERSITÉS FÉMININES VOIENT LE JOUR POUR DIVERSES RAISONS

La croissance mondiale actuelle des universités pour femmes est en partie due à des acteurs non étatiques, notamment des éducateurs, des entrepreneurs sociaux, des chefs religieux ainsi que des hommes et femmes d'affaires. Certains exemples récents sont des initiatives plutôt isolées dans des pays offrant peu ou pas de solutions postsecondaires non mixtes, comme au Zimbabwe, où deux éducatrices féministes ont créé l'Université des femmes en Afrique en 2002 (Nondo et Mbereko, 2020) ; au Kenya, où l'architecte et homme d'affaires Paul Ndarua a créé la Kiriri Women's University of Science and Technology en 2002 ; et au Bangladesh, où l'Asian University for Women a ouvert ses portes en 2006 grâce aux efforts de Kamal Ahmad. Ce dernier projet a obtenu un énorme soutien philanthropique de la part de fondations (Bill & Melinda Gates, Goldman Sachs, John D. et Catherine T. MacArthur, etc.), de particuliers et d'organismes américains, dont le Département d'État (Asian University for Women, 2021). L'Asian University for Women est un établissement d'arts libéraux international et autonome – plutôt rare dans la région – cherchant à soutenir les femmes qui sont les premières de leur famille à suivre un enseignement supérieur.

Bien que l'époque où les missionnaires chrétiens et les ordres catholiques créaient des universités pour femmes soit révolue, les chefs religieux musulmans continuent d'élargir l'accès des femmes à l'enseignement postsecondaire. Les religieux chiites ont ouvert plus de 300 séminaires féminins en République islamique d'Iran, où les femmes peuvent obtenir une licence ou une maîtrise et devenir enseignantes religieuses (Sakurai, 2012). Certaines médersas pour femmes au Pakistan proposent des diplômes postsecondaires parallèlement aux programmes d'enseignement élémentaire et secondaire (Bano, 2010). L'Israël propose des séminaires pour femmes non diplômants, dont un fondé en 2016 qui est entièrement en ligne, offrant ainsi aux femmes qui travaillent ou qui doivent s'occuper de leur famille la possibilité de suivre un apprentissage religieux (Headapohl, 2016).

Certains hommes et femmes d'affaires ont vu dans la commercialisation de diplômes et de certificats auprès des femmes, dans un environnement non mixte, un moyen de faire du profit. Dans les cultures où certaines étudiantes et leur famille préfèrent largement un enseignement non mixte, les universités commerciales pour femmes peuvent constituer une solution intéressante. Par exemple, l'entreprise Educational Projects Company a créé l'Université royale pour les femmes à Bahreïn, un établissement délivrant des diplômes de licence sur le modèle britannique dans une région où les universités pour femmes sont florissantes (Université royale pour les femmes, 2021). En Ouganda, le Women's Institute of Technology and Innovation (WITI), un organisme à but lucratif, a été fondé en vue de parvenir à l'égalité des genres et à l'autonomisation de toutes les femmes et les filles (WITI, 2021).

La gouvernance et la réglementation des universités pour femmes sont intégrées aux systèmes nationaux

La création et le maintien des universités pour femmes peuvent être une question de politique nationale. Aux États-Unis, les établissements publics doivent admettre les élèves sans discrimination fondée sur le genre, et les quelques universités publiques qui portent encore le nom d'« université pour femmes » accueillent des hommes. Toutes les autres universités pour femmes sont privées. À l'inverse, tous les collèges et universités publics des Émirats arabes unis et, jusqu'à récemment, de l'Arabie saoudite sont non mixtes ou unisexes. Les politiques nationales sont muettes sur cette question dans la plupart des autres pays, où l'enseignement postsecondaire subventionné par l'État est mixte en vertu des lois ou des politiques en vigueur.

Dans de nombreux pays, les universités privées pour femmes peuvent recevoir des subventions importantes. Les universités privées à but non lucratif peuvent être exonérées de taxes, demander des subventions de recherche financées par l'État et percevoir des droits d'inscription pour les élèves. Les universités à but lucratif ne bénéficient peut-être pas de tous ces avantages, mais elles en tirent tout de même profit grâce aux aides publiques ou aux bourses d'études accordées aux élèves.

La distinction entre les universités féminines publiques et privées ou étatiques et non étatiques réside peut-être moins dans la manière dont les fonds leur sont affectés que dans leur gouvernance institutionnelle. À l'instar des institutions mixtes privées à but non lucratif, les collèges et universités pour femmes de certains pays ont des conseils d'administration ou des équipes de direction qui sont responsables du bien-être de l'institution. Une personne dotée du titre de résident(e), chancelier ou chancelière, vice-chancelier ou vice-chancelière, directeur ou directrice, recteur ou rectrice ou chef(fe) d'établissement dirige l'institution et supervise les domaines académique, économique et autres. Selon la région, ces établissements sont plus susceptibles que les établissements mixtes de compter des femmes parmi leurs dirigeants. Les établissements à but lucratif peuvent avoir une variété de structures de direction et de gouvernance, conformes aux lois locales concernant les sociétés et, le cas échéant, les institutions d'enseignement. Ils sont agréés et réglementés par des organismes nationaux ou infranationaux.

L'accréditation joue un rôle important dans leur fonctionnement. Si les systèmes d'accréditation varient, les processus de demande d'accréditation auprès d'un organisme national agréé et d'examen régulier des programmes, des locaux, des politiques et des ressources sont généralement les mêmes dans tous les pays. Les universités féminines qui proposent des diplômes dans des domaines professionnels, tels que l'éducation, le commerce, les soins infirmiers, la médecine et l'ingénierie, peuvent demander l'accréditation d'organismes spécialisés dans ces domaines. L'accréditation est particulièrement utile pour vérifier que les élèves des écoles exclusivement féminines reçoivent le même niveau d'éducation que ceux des établissements mixtes. Dans les pays ayant clairement défini leurs pratiques d'assurance qualité, les normes de qualité ont le même objectif. Plusieurs universités et collèges féminins sont très fiers de leur classement national ou international, bien que ceux-ci ne soient pas synonymes de bons processus de gouvernance, d'accréditation ou d'assurance qualité. Miranda House et Lady Shri Ram College, tous deux affiliés à l'Université de Delhi, sont les deux premiers collèges du cadre national de classement des institutions (en anglais, *National Institutional Ranking Framework*) en Inde, par exemple, et Wellesley College se classe régulièrement parmi les cinq premiers collèges d'arts libéraux d'élite aux États-Unis.

Les universités féminines présentent des caractéristiques particulières en matière de programmes et de pédagogie

Les établissements d'enseignement postsecondaire pour femmes ont commencé par élargir le champ des personnes instruites et des possibilités qui leur étaient offertes. Aujourd'hui, ils proposent des programmes classiques d'arts libéraux (par exemple, sciences humaines, langues, sciences sociales), des domaines généralement féminisés tels que l'éducation et le travail social, des programmes de sciences, de technologie, d'ingénierie et de mathématiques (STEM), des diplômes professionnels (par exemple, journalisme, commerce, droit), des formations professionnelles (par exemple, services paramédicaux d'urgence, travail administratif, comptabilité) et une éducation religieuse.

Certaines universités étaient autrefois des instituts de formation des enseignants, et beaucoup continuent à former un grand nombre de futurs enseignants. En Inde, jusqu'à récemment, les hommes ne pouvaient pas s'inscrire à des programmes de licence en enseignement élémentaire, car tous ces programmes étaient proposés dans des universités pour femmes, tout comme les diplômes de premier cycle en psychologie, en médias et en communication de masse (Digital Learning Network, 2009). Pas plus tard qu'en 2018, l'Université de Delhi admettait uniquement les femmes au programme d'enseignement élémentaire de licence (India Today, 2018).

Les universités féminines ont formé un nombre disproportionné de femmes dans les domaines STEM, notamment aux États-Unis (Calkins *et al.*, 2020 ; Dinin *et al.*, 2017 ; Enke, 2020 ; Ridgwell et Creamer, 2003 ; Stage et Hubbard, 2009), mais également dans d'autres pays (Hasan, 2007 ; Kodate *et al.*, 2010). Les éducateurs qui cherchaient à améliorer la participation et l'expérience des femmes dans les domaines STEM dans les universités mixtes se sont tournés vers ces établissements. Au cours des trois dernières décennies, certains collèges et universités pour femmes ont été créés spécifiquement pour former les femmes dans les domaines STEM, notamment la Kiriri Women's University of Science and Technology (Kenya), l'Université des femmes en Afrique (Zimbabwe), le Dr. APJ Abdul Kalam Women's Institute of Technology (Darbhanga, Inde), le Women Institute of Technology (Dehradun, Inde) et l'Indira Gandhi Delhi Technical University for Women (Delhi, Inde). L'Université Ahfad d'Omdurman, au Soudan, a ouvert une école de médecine pour femmes en 1990.

Les universités pour femmes ont donné une impulsion au domaine des études féminines (Wotipka et Ramirez, 2008). Au début des années 2010, l'Université des femmes de Chine a proposé le seul diplôme de premier cycle d'études sur les femmes du pays, attirant de nombreuses étudiantes (Renn, 2014). D'après les recherches, les études sur les femmes sont essentielles à la mission et à la survie des universités pour femmes aux États-Unis, car ce domaine renforce l'objectif initial de se concentrer en priorité sur les femmes et les questions de genre (Sahlin, 2005).

Dans certaines régions, les établissements d'enseignement supérieur pour femmes proposent une éducation religieuse. Les élèves et leur famille peuvent choisir les médersas féminines au Pakistan, d'une part, pour montrer leurs valeurs et leur orientation vers la religion, et d'autre part, pour acquérir des connaissances et renforcer leur foi (Bano, 2010). Bien que les missionnaires chrétiens et les ordres catholiques aient joué un rôle déterminant dans la diffusion de l'éducation des femmes dans les régions colonisées dans les années 1800 et au début des années 1900, l'éducation religieuse n'est pas l'objectif principal des autres collèges et universités ainsi fondés.

Les établissements communautaires et les écoles polytechniques non mixtes et d'une durée de deux ans donnent accès à la formation professionnelle par l'intermédiaire de programmes menant à un diplôme ou à un certificat. Leur mission consiste généralement à former les femmes à la vie active et à promouvoir l'égalité des genres grâce à l'emploi des femmes. Les universités pour femmes des Higher Colleges of Technology des Émirats arabes unis forment les étudiantes aux services paramédicaux d'urgence, à l'imagerie médicale, à la production vidéo et à la gestion du tourisme (Higher Colleges of Technology, 2021). En Inde, 30 % des établissements postsecondaires pour femmes sont des écoles de formation professionnelle (India Today, 2016), et certaines universités pour femmes poursuivent leur rôle traditionnel dans l'éducation des adultes. L'Université des femmes en Afrique propose des programmes d'éducation des adultes et des programmes diplômants dans des domaines professionnels, tels que l'agriculture et l'éducation (Nondo et Mbereko, 2020). L'Université des femmes aux Philippines a une solide mission technique et professionnelle (Université des femmes aux Philippines, 2021) ; elle fait partie des nombreux établissements non mixtes accrédités pour dispenser un enseignement technique (TESDA, 2015).

Certaines universités pour femmes proposent des activités visant à préparer les diplômées au monde du travail, l'éducation par l'expérience étant un élément clé. Par exemple, le Dubai Women's College encourage les stages qui permettent aux étudiantes d'acquérir une expérience concrète dans des lieux de travail mixtes. Les étudiantes des universités pour femmes des États-Unis sont plus susceptibles que celles des établissements mixtes de s'impliquer dans le service communautaire et l'apprentissage par le service, ce qui favorise leur développement et leur apprentissage (Kinzie *et al.*, 2007a ; Kinzie *et al.*, 2007b). Certains programmes diplômants sont structurés de manière à être accessibles aux étudiantes, en particulier grâce à l'enseignement à distance et aux solutions en ligne et hybrides. L'Université des femmes en Afrique propose des programmes suivant une approche hybride (Nyaruwata, 2018). Un programme d'apprentissage hybride basé sur la résolution de problèmes, conçu pour accroître l'inscription des femmes dans les structures spécialisées dans les technologies de l'information et de la communication, a permis d'obtenir des résultats positifs quant à la capacité des femmes à prendre des décisions professionnelles en République de Corée (Kim et Cho, 2018). En Inde, l'Université des femmes SNTD a été fondée à l'intention des apprenantes adultes. Elle poursuit aujourd'hui sa mission par l'intermédiaire d'un centre d'enseignement à distance (Renn, 2014).

Toutes les universités pour femmes n'appliquent pas de pédagogie féministe, et la pédagogie féministe n'est pas uniquement appliquée dans les institutions exclusivement féminines, bien qu'elle ait un rôle particulier à y jouer. La pédagogie féministe se caractérise par le partage du pouvoir avec les élèves, la participation aux activités d'apprentissage collaboratif, la reconnaissance des processus d'apprentissage affectifs et cognitifs, y compris l'apprentissage par l'expérience, et l'accent mis sur les identités croisées, notamment sur le genre et l'appartenance ethnique (Langdon, 2001). Ces pratiques, que l'on retrouve dans de nombreuses universités pour femmes (Langdon, 2001 ; Renn, 2014), ont été identifiées comme de bonnes pratiques éducatives qui devraient être adoptées par les établissements mixtes (Smith *et al.*, 1995 ; Wolf, 2000).

LA QUESTION DE SAVOIR SI LES UNIVERSITÉS POUR FEMMES INFLUENT DE MANIÈRE DISTINCTE SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES FAIT L'OBJET DE DÉBATS

Fréquenter une université pour femmes aurait plusieurs avantages : participation des étudiantes, développement du leadership, campus inclusif, réussite scolaire et réussite professionnelle postuniversitaire, etc. Les détracteurs estiment toutefois que ces institutions peuvent renforcer les stéréotypes de genre et maintenir un *statu quo* concernant les questions de genre.

On a constaté que les étudiantes des universités féminines aux États-Unis étaient plus engagées dans la vie du campus et les activités d'apprentissage que celles des collèges et universités mixtes (Kinzie *et al.*, 2007a ; Kinzie *et al.*, 2007b). Une étude sur les étudiantes en STEM a montré que les étudiantes des universités féminines aux États-Unis étaient plus engagées dans les activités du campus liées à leur spécialité (par exemple, mener des recherches en dehors des cours, rejoindre des clubs liés aux domaines STEM) que les étudiantes ou les étudiants d'établissements similaires mixtes (Mazur, 2019). Une étude sur la collaboration avec le corps professoral d'institutions aux antécédents variés en ce qui concerne l'admission de femmes (qui ont toujours été mixtes, étaient autrefois exclusivement masculines, ont toujours été exclusivement féminines ou étaient autrefois exclusivement féminines) a toutefois montré que les étudiantes universitaires rapportaient moins de cas de remise en question académique en classe (Trolan *et al.*, 2018).

Les étudiantes des universités féminines du monde entier ont déclaré qu'elles auraient été moins susceptibles de s'impliquer dans le leadership et les activités du campus si elles avaient fréquenté un établissement mixte (Hasan, 2007 ; Renn et Lytle, 2010). Elles attribuent cet engagement aux possibilités de s'adonner à des activités qui ne sont pas typiquement associées à leur genre, ainsi qu'au sentiment que si une femme ne le fait pas, personne ne le fera (Renn, 2014). De nombreuses universités pour femmes renforcent également les compétences en matière de leadership des étudiantes après l'obtention de leur diplôme (Iwaski *et al.*, 2021 ; Ladika, 2017).

Des études ont montré à plusieurs reprises que les universités et collèges féminins incluait mieux les femmes que les établissements mixtes (Dinin *et al.*, 2017). Ces dernières bénéficient d'un plus grand soutien pour réaliser leurs objectifs universitaires et sont davantage encouragées à participer à la gouvernance du campus et aux activités étudiantes. Le sexisme qu'elles peuvent subir de la part de leurs camarades de classe et de leurs instructeurs est moins évident (Kinzie *et al.*, 2007b ; Purcell, 2005). Dans de nombreux cas, le pourcentage de femmes parmi le corps enseignant et les responsables universitaires est plus élevé que dans les établissements mixtes comparables, de sorte que les élèves ont davantage de modèles féminins (Kodate *et al.*, 2010). Certaines universités pour femmes, dont l'Université des femmes SNTD en Inde et l'Université des femmes en Afrique au Zimbabwe, élaborent les programmes d'études et la stratégie pédagogique en fonction des besoins des étudiantes qui doivent parfois travailler et s'occuper de leur famille (Nondo et Mbereko, 2020). Les recherches confirment que les collèges et universités pour femmes contribuent de manière disproportionnée à la production de diplômées en STEM et à la poursuite d'études de troisième cycle, même lorsque ces étudiantes sont en concurrence avec les établissements mixtes d'élite en matière d'inscriptions (Calkins *et al.*, 2020 ; Enke, 2020).

Les autres constats sur l'incidence des collèges et universités pour femmes sur les carrières et les perspectives économiques des diplômées sont mitigés. Les données sur les revenus provenant des États-Unis ont montré que ces établissements étaient plus susceptibles que les établissements mixtes comparables de favoriser la mobilité sociale, définie comme le passage des diplômé(e)s d'un quintile de revenu inférieur à un quintile de revenu supérieur 10 ans après l'obtention de leur diplôme (Enke, 2020). À l'inverse, une étude a montré que les diplômées des universités d'élite pour femmes gagnaient moins que les femmes diplômées des établissements d'élite mixtes, ce qui s'explique par des réseaux sociaux comptant moins d'hommes (Belliveau, 2005). Il est aussi possible que les diplômées des universités pour femmes souhaitent davantage travailler en faveur du changement social que les femmes issues d'institutions mixtes, et que les carrières correspondantes ont tendance à être moins bien rémunérées que les carrières en entreprise.

Certaines études soulignent la manière dont les collèges et universités pour femmes renforcent les stéréotypes de genre. Dans plusieurs nations asiatiques, l'idéologie de « bonne épouse et mère sage » (*ryōsai kenbo* en japonais) (Koyama, 2012) a imprégné le programme d'études et la pédagogie précoces pour renforcer l'idée que même les femmes éduquées doivent obéir à leur mari (Kodate *et al.*, 2010 ; Renn, 2014). Parmi les exemples les plus récents, une étude a révélé qu'en Inde, une université féminine privée à but lucratif renforçait les idées patriarcales en refusant aux étudiantes en droit la possibilité de participer à un tribunal fictif avec des hommes d'autres campus (Shankar et Ram, 2021). Alors que la plupart des universités pour femmes aux États-Unis cultivaient des idées progressistes sur les rôles et les carrières dévolus aux hommes et aux femmes, certaines encourageaient des rôles plus traditionnels (Ridgwell et Creamer, 2003). Toutefois, ces arguments contre l'éducation des femmes dans des établissements non mixtes contrastent avec les résultats de recherche extrêmement positifs sur les perspectives des étudiantes des universités pour femmes.



Des filles jouent dans l'espace adapté aux enfants de Save the Children, au sein d'un camp de personnes déplacées de la province de Balkh (Afghanistan).

CRÉDIT : Jim Huylebroek/Save the Children

Les ONG dispensent des services et plaident en faveur de l'égalité des genres

Elles sont un levier majeur pour attirer l'attention sur les difficultés liées aux inégalités de genre dans l'éducation, au moyen soit du plaidoyer, soit d'activités au service des groupes marginalisés. Un défi constant tient à la durabilité de leurs interventions, dont les coûts unitaires sont bien supérieurs au budget des gouvernements, dont la capacité de supervision ne peut par ailleurs pas être reproduite.

DE NOMBREUSES ONG CONSACRENT LEURS EFFORTS À L'ÉDUCATION DES FILLES VULNÉRABLES

Dans certains pays, les filles ont du mal à poursuivre leur éducation secondaire en raison de la tradition du mariage forcé ou d'attentes sexistes et stéréotypées. Pour y remédier, de nombreux projets s'appuient sur les ONG pour élaborer et mettre en œuvre des solutions adaptées au niveau local.

Depuis 2003, une organisation communautaire du comté de Marsabit, au Kenya, propose des programmes de mentorat et des bourses aux filles du groupe nomade Gabra pour couvrir les frais de scolarité et de transport, ainsi que l'achat des uniformes et des supports pédagogiques. En République-Unie de Tanzanie, la Girls Foundation propose des formations sur les questions financières et le leadership pendant les vacances

scolaires (Oulo *et al.*, 2021). Dans le Baloutchistan, le programme Urban Girls' Fellowship a octroyé des subventions aux écoles privées afin d'augmenter la scolarisation des filles des districts de cette province pakistanaise (Fennell, 2014).

Certains projets ciblent les filles vivant dans des zones éloignées et rurales. Au Rwanda, l'Esther's Initiative est une organisation communautaire qui mène un programme de parrainage visant à maintenir à l'école les adolescentes issues des zones rurales qui vivent dans l'extrême pauvreté. La participation des parents et de la communauté est encouragée en vue de remettre en question les normes de genre et de les sensibiliser à l'importance de l'éducation des filles (Oulo *et al.*, 2021). Educating Girls of Rural China (EGRC), une ONG canadienne, a soutenu financièrement 700 filles depuis 2012, à raison d'environ 80 dollars par mois, afin qu'elles puissent terminer leurs études secondaires et poursuivre des études supérieures dans les régions rurales de l'ouest de la Chine. Cette organisation propose également des formations sur le renforcement de la confiance, la santé mentale, la planification de carrière et le développement personnel (EGRC, 2021).

D'autres ONG proposent en outre des programmes d'apprentissage flexibles pour aider les filles enceintes et les jeunes mères à terminer leur scolarité. En 2021, la première école privée pour jeunes mères a ouvert à Nairobi, au Kenya, afin de leur offrir un espace exempt de stigmatisation. En proposant des services de garde d'enfants dans la salle de classe, l'école leur donne une chance de poursuivre et d'achever leur éducation (Mulinya, 2021). En République-Unie de Tanzanie, l'Independent Study Programme consiste en une formation accélérée visant à aider les élèves à terminer le programme d'études secondaires en deux fois moins de temps que d'ordinaire. Ce programme propose des cours avec des professeurs particuliers et un espace bibliothèque où étudier au calme. Bien qu'il s'adresse à tous les élèves, les deux tiers des participants sont des filles et de jeunes femmes qui n'ont pas accès à l'école formelle en raison d'une grossesse ou autre (Oulo *et al.*, 2021).

Les élèves transgenres (**encadré 6**) et autochtones sont d'autres groupes laissés de côté dans le domaine de l'éducation. Créée en 2017 au Guatemala, la MAIA Impact School est une école secondaire pour filles dirigée par des autochtones. Elle apporte une solution face à la qualité médiocre de la plupart des services éducatifs proposés aux filles autochtones. Son programme couvre les matières scolaires, la culture et l'identité, le développement socioémotionnel et la participation des familles, préparant ainsi les filles à entrer à l'université. En partenariat avec des donateurs, elle aide également les diplômées à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur (MAIA Impact, 2021).

Les ONG soutiennent également des interventions de rattrapage scolaire visant à aider les filles qui risquent de redoubler ou d'abandonner leurs études. Entre 2015 et 2019, le projet Sang Sangai-Learning Together est venu en aide à de nombreuses filles et leurs mères au Népal (23 000 filles et 7 000 mères) au moyen de l'éducation non formelle. L'objectif était de faciliter leur retour à l'école et de réduire l'abandon scolaire. Des cours ont été dispensés aux filles qui avaient besoin de rattraper leur retard. Ceux-ci englobaient les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, dans la langue maternelle des élèves, ainsi que les compétences sociales et de la vie courante. Les mères ont également participé à des programmes d'apprentissage non formel axés sur la lecture et l'écriture, l'art et les connaissances financières. Le projet comprenait des activités intergénérationnelles où mères et filles partageaient ce qu'elles avaient appris ensemble. Le projet Equity in Education in Disadvantaged Districts (Équité dans l'éducation dans les districts défavorisés) a fourni une assistance technique au gouvernement afin qu'il reproduise ce modèle en vue de venir en aide à 25 000 filles non scolarisées supplémentaires. Les ONG partenaires de Sang Sangai ont collaboré avec les parents, les communautés, les collectivités locales et les mécanismes de coordination du Ministère de l'éducation pour mettre en œuvre ce projet (World Education, 2021b).

Les acteurs non étatiques ont adopté plusieurs stratégies pour aider les filles à poursuivre leurs études pendant la pandémie de COVID-19. En Inde, Room to Read, une ONG internationale, a adopté une approche multidimensionnelle (fiches de travail, modules d'apprentissage, séances de mentorat individuel à distance axées sur le soutien émotionnel, messages texte, appels, appui aux éducateurs, contenu numérique destiné aux adolescentes, etc.). Les organisations Mercy Corps et Good Neighbors International ont quant à elles utilisé les radios communautaires pour enseigner des compétences de la vie courante au Népal. Au Ghana, des kiosques d'apprentissage communautaires ont été mis en place à l'intention des enfants qui suivent un enseignement chez eux avec peu de ressources. En Somalie, le programme *Girls' Education Promotion Programme - Transition* (« Promotion de l'éducation des filles en Somalie - Transition »), mis en œuvre par CARE, une ONG

ENCADRÉ 6:**Des acteurs non étatiques sont intervenus pour soutenir l'éducation des élèves transgenres en Amérique latine et en Asie du Sud**

Les élèves transgenres sont victimes de discrimination à l'école. Les organisations de la société civile et les parents d'élèves ont lancé des initiatives innovantes pour favoriser un environnement scolaire où les élèves, quelle que soit leur identité de genre, se sentent en sécurité, libres et respectés.

Au Chili, l'école Amaranta Gómez a été créée en 2018, dans la commune de Ñuñoa à Santiago, par deux mères dont les enfants s'identifient comme transgenres. Les taux d'abandon sont élevés chez les élèves transgenres en raison de la violence qu'ils subissent couramment à l'école. L'école de Ñuñoa ne reçoit pas de financement public, elle tire ses revenus des frais de scolarité. Son programme d'études n'est pas officiellement reconnu. Les élèves passent des examens officiels à des fins d'accréditation. Les supports d'apprentissage tiennent compte des questions de genre ; ils montrent différentes orientations, identités et expressions sexuelles (UNESCO, 2021a). Les toilettes de l'école sont mixtes, et les élèves peuvent porter l'uniforme de leur choix. En 2019, l'école comptait 44 élèves, dont la plupart s'identifiaient comme transgenres. Les élèves sont répartis en deux groupes d'âge : 6 à 11 ans et 12 à 18 ans. Les enseignants travaillent de manière bénévole, et c'est un centre communautaire qui a mis ses locaux à disposition (Mele, 2019).

En 2011, une école secondaire pour personnes transgenres a été créée à Buenos Aires, en Argentine, afin de promouvoir l'inclusion. L'école Mocha Celis est un établissement gratuit qui accueille plus de 100 élèves par an, âgés de 16 à 60 ans. Bien que la plupart soient transgenres, l'école accueille également des élèves non transgenres, des personnes d'ascendance africaine, des migrants et des mères célibataires. L'établissement propose des ateliers pour préparer les élèves à entrer sur le marché du travail. Tout au long d'un programme d'études de trois ans, les élèves suivent le programme officiel selon une perspective tenant compte des questions de genre. En 2012, après avoir promulgué une loi sur l'identité de genre, le Gouvernement national a officiellement reconnu l'école, et les élèves ont reçu des diplômes officiels. Mocha Celis fonctionne désormais comme une école publique gratuite et reçoit une aide de l'État qui couvre les salaires des enseignants (Mocha Celis, 2021).

Les acteurs non étatiques fournissent également un soutien psychosocial, des conseils et un encadrement, dont peuvent bénéficier les élèves transgenres, fréquemment victimes de violence et de discrimination. Au Mexique, l'Asociación por las Infancias Transgénero (Association pour les enfants transgenres, ou AIT) a élaboré un protocole à l'intention des écoles afin de guider les autorités, les enseignants, les parents et les camarades de classe des élèves transgenres dans la promotion d'un environnement scolaire respectueux et inclusif. Cette association soutient les familles qui demandent l'adoption du protocole dans l'école de leurs enfants, et, si nécessaire, porte plainte auprès du Conseil pour la prévention de la discrimination et des commissions de défense des droits humains compétentes (AIT, 2021).

internationale, a travaillé avec des enseignants et des membres de la communauté pour assurer un suivi auprès des familles. Des forums consacrés à l'autonomisation et des activités dirigées par des filles ont été organisés pour atténuer les conséquences négatives de la pandémie sur leur bien-être (CARE, 2020).

Afin de les rendre plus attrayantes aux yeux des élèves, il est possible d'accompagner les interventions de rattrapage scolaire d'activités sportives ou créatives. Par exemple, Skateistan vise à fournir aux élèves des lieux sûrs pour renforcer leur résilience en combinant le skateboard et l'éducation créative. Ce programme est mené en Afrique du Sud, dans l'État plurinational de Bolivie, au Cambodge, en Jordanie et au Kenya, et a opéré en Afghanistan jusqu'en 2021. Il s'adresse aux enfants et aux jeunes vulnérables âgés de 5 à 17 ans issus de ménages pauvres ou marginalisés, en situation de déplacement ou de handicap, notamment. Il a lieu cinq après-midi par semaine, une fois l'école publique finie, et comprend des séances réservées aux filles pour combler le fossé entre les genres. Le skateboard permet d'apprendre aux apprenants à identifier et à évaluer les risques, ainsi qu'à réagir en conséquence (Skateistan, 2021).

Au Mozambique, une intervention mise en œuvre par l'ONG internationale World Education consiste en un programme d'enseignement des compétences de la vie courante adapté aux expériences des filles et axé sur l'éducation financière, les droits de l'enfant, la planification de la vie, les compétences de communication et l'orientation professionnelle. Le programme propose également aux filles des bourses d'études pour l'enseignement secondaire (World Education, 2021a).

D'autres programmes conjuguent la formation technique et professionnelle avec des services favorisant l'inclusion. Au Nigéria, le programme ENGINE, dirigé en partenariat avec les communautés, les acteurs privés et le Gouvernement, vient en aide à 16 000 filles et femmes marginalisées âgées de 17 à 23 ans. Outre l'enseignement de compétences en lecture, en écriture et en calcul, il propose des formations techniques et professionnelles, notamment sur la manière de créer une entreprise. Il aide notamment les élèves à obtenir une carte d'identité officielle et à ouvrir un compte bancaire leur permettant d'avoir accès à des capitaux (Oxford Policy Management, 2020). En Sierra Leone, Every Adolescent Girl Empowered and Resilient, un projet pour l'autonomisation et la résilience des adolescentes mené par le Comité international de secours, s'adresse à 32 500 adolescentes non scolarisées et marginalisées. Il accorde une attention particulière à celles qui sont handicapées. Son objectif est de faciliter la transition vers la formation et l'enseignement professionnels grâce à un accompagnement dans la création de plans d'activité et d'activités rémunératrices (Giuliano Sarr *et al.*, 2020).

Le projet égyptien Neqdar Nesharek (littéralement, « Nous pouvons participer »), géré par le Conseil de la population, a aidé les femmes économiquement vulnérables de 30 villages à trouver un emploi ou à créer une entreprise. Ses activités de formation englobent les compétences de la vie courante, les connaissances liées à la création d'entreprises, les compétences professionnelles, la résolution de problèmes et la participation citoyenne. Environ 4 500 jeunes femmes en ont bénéficié, ce qui a eu des effets positifs considérables sur les connaissances commerciales et les débouchés sur le marché du travail (OIT, 2017). En Éthiopie, le projet Supporting Transition of Adolescent Girls through Enhanced Systems (« Faciliter la transition des adolescentes grâce à des systèmes améliorés ») a aidé 61 000 filles marginalisées, dans 127 écoles primaires et 17 écoles secondaires des zones rurales, à poursuivre leur éducation, notamment leurs études techniques et professionnelles. Le programme travaille conjointement avec les autorités et les acteurs locaux pour développer les capacités pédagogiques des enseignants en matière d'égalité des genres, soutenir directement les filles vulnérables en mettant à leur disposition des bourses et des uniformes scolaires, et créer des clubs qui remettent en question les normes traditionnelles en matière de genre (Link Education International, 2019).

LES ONG SOUTIENNENT L'ÉDUCATION DES FILLES EN SITUATION D'URGENCE

Les interventions non étatiques dans les situations de crise humanitaire se concentrent sur l'éducation non formelle, notamment les centres d'apprentissage alternatifs, l'enseignement accéléré, les écoles temporaires, l'apprentissage mobile et l'enseignement à distance, qui visent à intégrer les élèves, en particulier les filles, dans le système d'enseignement public (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence [INEE] et ACPHA, 2021). Les ONG disposent de la flexibilité, de la réactivité, de l'adaptabilité, des capacités et de l'expertise nécessaires pour travailler dans des conditions difficiles.

L'ONG Plan International dirige un programme d'apprentissage accéléré dans le primaire, Primary School Access through Speed Schools, au Burkina Faso, au Mali et au Niger. Ce programme accéléré de neuf mois aide les filles et les garçons à rattraper les années d'éducation qu'ils ont manquées avant leur réintégration dans le système scolaire formel (Sadek, 2019). Geneva Global a mené un programme accéléré dans la Région des nations, nationalités et peuples du Sud de l'Éthiopie (Akyeampong *et al.*, 2018), et Oxfam en a mené un au Soudan du Sud (Nicholson, 2018) avec le soutien de l'UNICEF. En Afghanistan (**encadré 7**), citons notamment l'ONG internationale Children in Crisis, qui a mis en œuvre des programmes d'apprentissage accéléré dans les campements informels de Kaboul, ciblant les jeunes en décrochage scolaire. Elle proposait des cours de rattrapage aux enfants défavorisés inscrits dans les écoles traditionnelles qui risquaient d'échouer ou d'abandonner, ainsi que des cours de lecture, d'écriture et de couture aux mères des apprenants et aux autres femmes de la communauté, des séances de sensibilisation communautaire, et des groupes d'entraide sur l'épargne et l'obtention de prêts pour des activités rémunératrices (Shah, 2019).

Des interventions novatrices sont nécessaires pour surmonter les contraintes locales. À Cox's Bazar, au Bangladesh, l'UNICEF et CODEC, une ONG locale, ont mis des espaces réservés aux filles à la disposition des réfugiées rohingyas non autorisées dans les centres d'apprentissage, en raison de normes socioculturelles restreignant la liberté et la mobilité des adolescentes. Dans ces espaces, les filles bénéficient d'un soutien émotionnel, d'un mentorat et de l'enseignement des compétences essentielles en lecture, en écriture et en résolution de problèmes, et sont encouragées à créer des réseaux sociaux (INEE, 2021). Plan International utilise des unités pédagogiques mobiles, des espaces mobiles qui dispensent un enseignement aux enfants déplacés dans des zones difficiles d'accès ou dans des endroits dépourvus d'écoles formelles. Plan International et Dubai Cares ont dispensé des services éducatifs d'urgence aux filles et garçons réfugiés et issus de la communauté

ENCADRÉ 7:

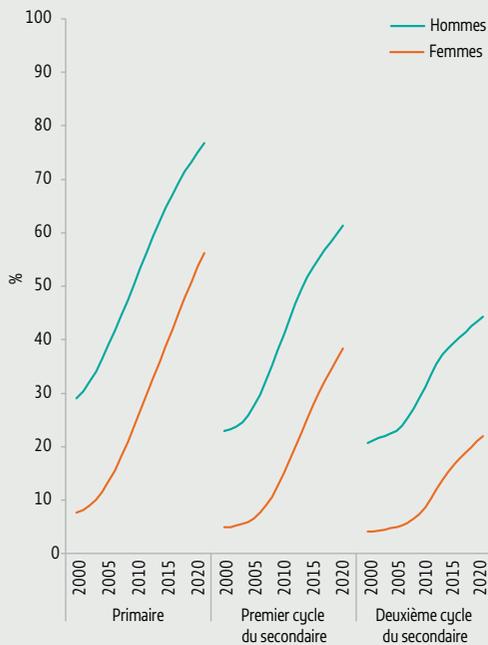
Les prestataires non étatiques ont donné la priorité à l'éducation des filles en Afghanistan

Avant même la prise de pouvoir par les talibans en 2021, les femmes et les filles afghanes étaient confrontées à des obstacles entravant leur accès à l'éducation, notamment la pauvreté, les mariages précoces, l'insécurité, les normes de genre discriminatoires et le manque d'enseignantes formées (Observatoire africain des droits de la femme, 2020). Des progrès majeurs ont été réalisés au cours des 20 dernières années, les taux d'achèvement augmentant rapidement à tous les niveaux, même lorsque la situation de départ était très préoccupante. Entre 2000 et 2020, les taux d'achèvement sont passés de 8 à 56 % dans le primaire, de 5 à 38 % dans le premier cycle du secondaire et de 4 à 22 % dans le deuxième cycle du secondaire. Dans le même temps, si les écarts entre les genres se sont améliorés en termes relatifs, ils n'ont guère changé en termes absolus, les garçons bénéficiant d'un avantage d'environ 25 points de pourcentage à tous les niveaux (**figure 20**).

En outre, l'évolution des taux d'achèvement varie selon les provinces. En 2015, dans la province du Panjshir, 78 % des enfants et jusqu'à 89 % des garçons ont terminé l'école primaire, tandis que seulement 10 % des enfants et jusqu'à 1 % des filles ont terminé l'école primaire dans la province d'Uruzgan. Les écarts entre les genres varient également. Dans la province de Paktia, dans l'est de l'Afghanistan, qui a atteint le taux national d'achèvement du primaire de 54 %, environ 79 % des garçons, mais seulement 12 % des filles, ont terminé l'école primaire. Pourtant, au sein de la province, les taux d'achèvement chez les filles riches étaient beaucoup plus proches de la moyenne masculine, tandis que pratiquement aucune fille pauvre ne terminait l'école primaire (**figure 21**).

FIGURE 20:
En Afghanistan, si le taux d'achèvement des études chez les filles a augmenté rapidement, on note toujours d'importants écarts entre les genres

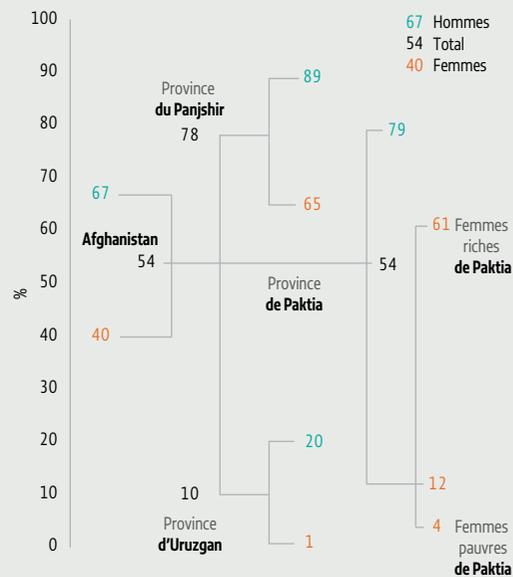
Taux d'achèvement, par genre et niveau d'éducation, 2000-20



Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM disponibles sur le site Internet de VIEW : www.education-estimates.org.

FIGURE 21:
En Afghanistan, les écarts entre les genres en matière d'achèvement du primaire varient d'une province à l'autre, et au sein d'une même province, selon la richesse

Taux d'achèvement du primaire, par province et par genre, Afghanistan, 2015



Source : Estimations de l'équipe du Rapport GEM calculées à partir de l'enquête démographique et de santé de 2015, disponibles sur le site Internet de WIDE : www.education-inequalities.org.

ENCADRÉ 7 SUITE:

Là où des progrès ont été réalisés, les principaux facteurs ont été l'éducation communautaire, l'élaboration des programmes scolaires et la formation des enseignants, en partenariat avec de nombreux acteurs, y compris des ONG (Bakhshi, 2020).

Les cours d'éducation communautaire ont généralement lieu dans des bâtiments communautaires, des maisons et des mosquées. En Afghanistan, on comptait en moyenne 25 à 30 élèves par classe (UNICEF, 2020). Cette modalité permet aux enfants, en particulier aux filles, d'accéder à l'éducation dans des communautés reculées, qui se trouvent loin des écoles publiques (Human Rights Watch, 2019a). Ces cours ont été officiellement reconnus comme une extension des écoles publiques, et le Ministère de l'éducation a défini des normes et des programmes, recruté et rémunéré les enseignants, et dispensé des formations (UNICEF, 2020). Chaque école communautaire a été reliée à une école publique afin de faciliter la transition vers l'enseignement secondaire. Le Comité suédois pour l'Afghanistan (SCA), qui travaille aux côtés du Gouvernement depuis 2006, a soutenu l'éducation communautaire pour les enfants marginalisés, notamment les filles, les personnes handicapées et celles issues des communautés nomades (SCA, 2021).

Les centres d'apprentissage accéléré, une forme d'éducation communautaire soutenue par l'UNICEF, ont comprimé le programme de l'enseignement primaire (dont la durée est passée de six à trois ans) pour les adolescents non scolarisés de sept provinces. Ils ont obtenu de meilleurs résultats d'apprentissage que les écoles publiques « centrales ». Dans le même temps, on constate un écart au détriment des filles dans les résultats d'apprentissage, en particulier s'agissant de la compréhension écrite (Kan *et al.*, 2022).

L'ONG Afghan Connection a créé des écoles non mixtes dotées de murs d'enceinte permettant le respect de la vie privée. Les parents avaient suffisamment confiance en ces structures pour y envoyer leurs filles adolescentes. Cette organisation a par ailleurs formé des enseignantes, dont le manque d'effectifs contribuait également à la réticence des parents à l'égard de l'éducation des filles (EGER, 2021c). Les acteurs non étatiques ont encouragé l'autonomisation des filles en formant les Afghanes sur les questions liées aux domaines STEM. En 2016, par exemple, la Womanity Foundation a lancé l'initiative Girls Can Code (« Les filles peuvent coder »), qui cible les élèves du secondaire (EGER, 2021d). La fondation Aga Khan a offert des possibilités d'apprentissage et de sensibilisation aux sciences aux filles de la 7^e à la 12^e années dans 13 écoles publiques dotées de laboratoires scientifiques fonctionnels dans la province de Baghlan (EGER, 2021e).

Les acteurs non étatiques ont élaboré des programmes d'alphabétisation s'adressant aux filles les plus marginalisées. Citons notamment Literacy Boost (Save the Children) et LitClub (LitWorld), qui ont encouragé l'apprentissage et l'expression créative, le renforcement communautaire et le développement des compétences socioémotionnelles. Literacy Boost a appris aux enseignants à maintenir l'attention des élèves et a impliqué la communauté dans le processus d'apprentissage en mettant des livres, des bibliothèques et des ateliers à la disposition des parents (EGER, 2021a, 2021b).

La plupart de ces programmes ont été interrompus après août 2021. Les talibans ont décidé que les écoles secondaires ne rouvriraient que pour les garçons (Latifi, 2021). En novembre, au moins 25 des 34 provinces avaient interdit aux filles l'accès aux classes de la 7^e à la 12^e années (Human Rights Watch, 2022). La décision, prise en mars 2022, d'interdire aux filles de tout le pays d'intégrer les écoles secondaires a effectivement réduit à néant les progrès réalisés en matière d'éducation des filles depuis 2000.

d'accueil dans les districts d'Adjumani et de Yumbe, en Ouganda. Ils ont également construit des latrines non mixtes, dispensé aux enseignants une formation tenant compte des questions de genre et impliqué les garçons dans la lutte pour l'égalité des genres (Guglielmi *et al.*, 2021).

Le projet *Equity in Education* au Kenya a dispensé des cours de rattrapage aux filles qui vivaient dans les camps de Dadaab et de Kakuma et qui présentaient un risque élevé d'abandon scolaire en 7^e et 8^e années (Entraide universitaire mondiale du Canada [EUMC], 2017). Une évaluation a montré que les programmes de rattrapage pouvaient remplacer l'école primaire à Kakuma et augmentaient la fréquentation de l'école primaire à Dadaab. Cependant, comme l'incidence sur l'apprentissage n'était positive que dans les ménages en situation de sécurité alimentaire (CAC International, 2020), l'EUMC a ajusté le programme à l'aide d'interventions complémentaires pour améliorer la sécurité alimentaire des ménages.

LES ACTEURS NON ÉTATIQUES DÉPLOIENT DE VASTES INTERVENTIONS POUR SOUTENIR L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION

L'influence potentielle des acteurs non étatiques sur l'égalité des genres ne se limite pas à la prestation directe de services éducatifs. Ces derniers peuvent par exemple inciter d'autres acteurs à mettre davantage l'accent sur

l'enseignement des domaines STEM aux filles et à élaborer des programmes d'éducation complète à la sexualité ou aider les pouvoirs publics à les mettre en œuvre.

Promouvoir les sciences et la technologie auprès des filles est une activité non étatique courante

Les organisations non étatiques mènent souvent des initiatives et des programmes d'orientation scolaire et professionnelle qui aident les élèves à faire des choix éclairés, sans préjugés de genre, en mettant l'accent sur des supports et des pratiques d'apprentissage tenant compte des questions de genre qui renforcent l'idée que les femmes peuvent exercer n'importe quelle profession. Les activités de mentorat et les services d'orientation scolaire ou professionnelle permettent de surmonter les normes et les stéréotypes concernant les professions considérées comme étant faites pour les hommes ou les femmes.

Les acteurs non étatiques peuvent attiser l'intérêt des filles pour les sciences par des interventions en classe et des activités extrascolaires, telles que des visites de musées et des concours. L'évaluation d'un programme qui a organisé des camps sur l'intelligence artificielle et la robotique, ainsi que des formations en matière de programmation et de leadership au Malawi, en Namibie et au Rwanda a montré que celui-ci avait permis d'accroître la confiance en soi et l'empathie chez les filles, et que 78 % des participantes s'étaient ensuite orientées vers les domaines STEM dans l'enseignement supérieur (Girl UP, 2021 ; Technovation, 2021).

La fondation Visiola organise le STEM Camp, un programme en internat d'une semaine mené dans certains pays d'Afrique afin de renforcer l'intérêt des filles pour les domaines STEM dès leur plus jeune âge. Grâce à des cours en classe, des activités pratiques en équipe, des jeux et des projets de groupe, les élèves apprennent les concepts de base de la programmation informatique, des sciences, des mathématiques et de l'ingénierie. La fondation propose également un programme similaire aux filles non scolarisées en combinant l'enseignement formel et informel, et les camps d'entraînement au codage offrent aux filles des outils pour faire carrière en tant que programmeuses informatiques et entrepreneuses technologiques (Fondation Visiola, 2021).

AkiraChix propose un programme de formation professionnelle intensive, exclusivement féminin, en technologie et en programmation informatique, appelé CodeHive. Cet institut travaille avec de jeunes femmes issues de communautés défavorisées au Kenya, en Ouganda et au Rwanda. Ce cursus de 10 mois comprend une formation sur le leadership, suivie de stages (Oulo et al., 2021).

Certaines ONG promeuvent des concours dans le cadre desquels les filles doivent trouver des solutions technologiques à des problèmes quotidiens, suscitant ainsi l'intérêt pour l'entrepreneuriat et les domaines STEM. Par exemple, Technovation Girls est un concours destiné aux élèves âgées de 10 à 18 ans qui souhaitent développer des applications mobiles pour résoudre les problèmes rencontrés par leur communauté. Depuis 2010, plus de 50 000 filles, dans plus de 100 pays, ont bénéficié de ce programme, lequel cible les groupes vulnérables. Dans le cadre d'une récente enquête, 58 % des participantes ont déclaré que le programme les avait initiées à l'informatique, aux disciplines universitaires connexes et aux applications technologiques du monde réel, et qu'il avait renforcé leur intérêt et leur confiance dans ces domaines (Technovation, 2021).

En 2015, Johnson & Johnson a lancé *Women in Science, Technology, Engineering, Math, Manufacturing and Design* (« Les femmes dans les sciences, la technologie, l'ingénierie, les mathématiques, la production et la conception »), un programme de bénévolat visant à encadrer les filles dans le cadre d'un apprentissage créatif et ludique basé sur l'enquête, mené au Brésil, aux États-Unis, en Irlande et au Japon. Ce programme visait à inspirer et à motiver les élèves tout en leur offrant des possibilités de mise en réseau pour faire avancer leur carrière. L'entreprise s'associe à des écoles et à des établissements d'enseignement supérieur, à des partenaires à but non lucratif et à des organismes publics, en accordant une attention particulière aux filles, aux étudiantes universitaires et aux professionnelles en début de carrière (FHI360, 2020).

Basée aux États-Unis, la Cheryl Saban Self-Worth Foundation octroie des bourses d'études secondaires et universitaires et élabore des programmes de formation aux disciplines STEM, à l'informatique et à l'enseignement afin de combler l'écart entre les genres dans ces domaines d'études (EGER, 2021b). Zonta International offre des bourses d'études aux étudiantes de toute nationalité qui poursuivent des carrières dans les domaines des affaires et des technologies de l'information. Elle attribue une bourse Amelia Earhart aux femmes qui poursuivent des doctorats en ingénierie aérospatiale et en sciences spatiales (Zonta International, 2021).

Les acteurs non étatiques peuvent appuyer ou saper les efforts d'éducation complète à la sexualité

L'éducation complète à la sexualité favorise la connaissance des différents aspects de la sexualité, du comportement sexuel, de la grossesse, du VIH et des autres infections sexuellement transmissibles ; elle encourage également la remise en question des normes de genre établies et la création d'espaces d'apprentissage sûrs. Sur 155 pays, 85 % disposent de politiques ou de cadres juridiques sur l'éducation à la sexualité (UNESCO *et al.*, 2021). La mise en œuvre de programmes d'éducation complète à la sexualité nécessite le soutien du personnel scolaire, des élèves, des parents, des dirigeants communautaires et des ONG. Au Ghana, au Guatemala, au Kenya et au Pérou, les programmes d'éducation complète à la sexualité sont principalement menés par des ONG (Keogh *et al.*, 2018 ; Wangamati, 2020).

En Chine, Marie Stopes, une ONG internationale, a mis au point une plateforme en ligne animée par des enseignants, permettant aux adolescents d'accéder à une éducation complète, gratuite et normalisée à la sexualité en milieu rural (Jin *et al.*, 2021). En Inde, Isha Learning a promu des cours d'éducation sexuelle adaptés dans les écoles, en mettant notamment l'accent sur la prévention de la violence sexuelle perpétrée par les garçons et le développement d'une identité masculine positive (Coley *et al.*, 2021). À Jharkhand, le Gouvernement s'est associé à des ONG pour inclure l'éducation complète à la sexualité dans les manuels scolaires et la formation des enseignants (UNESCO, 2021c). Au Kenya, Dandelion Africa travaille avec les écoles pour enseigner la planification familiale en milieu rural et promouvoir le dépistage du VIH (Oulo *et al.*, 2021).

Malgré les difficultés liées aux conceptions de la moralité, les organisations confessionnelles de certains pays peuvent largement contribuer à encadrer l'éducation sexuelle, car elles dirigent des établissements de santé et d'éducation et, surtout, jouissent de la confiance de leurs communautés. Dans l'est de la République démocratique du Congo, la Communauté baptiste du Congo a organisé dans les écoles confessionnelles un atelier de formation sur la violence sexuelle de cinq jours à l'intention des responsables de l'éducation, des enseignants, des pasteurs, des professionnels de la santé, des travailleurs intervenant auprès des jeunes et des membres des associations de femmes. Ces activités étaient basées dans la région du Nord-Kivu, où les églises dirigent 75 % des écoles. Des discussions s'appuyant sur les textes religieux et explorant la dynamique du pouvoir et la justice ont conduit à des interventions de lutte contre la violence sexuelle dans les écoles (Beasley *et al.*, 2010).

Les parents, les chefs religieux et les enseignants peuvent également contester l'éducation complète à la sexualité.

De nombreux acteurs non étatiques peuvent bloquer les progrès lorsque les normes et valeurs sociales et culturelles vont à l'encontre de l'éducation sexuelle. Les parents d'élèves sont opposés à ces programmes dans de nombreux pays, et ce, pour diverses raisons. Ils peuvent notamment considérer les questions liées à la sexualité comme privées et estimer que seuls les membres de la famille devraient les enseigner aux enfants (Wangamati, 2020). Dans certains cas, les attitudes des ménages sont fortement influencées par des idées fausses sur le contenu de l'éducation sexuelle, et la crainte qu'elle n'encourage la promiscuité ou l'activité sexuelle (Keogh *et al.*, 2018). Montrer comment utiliser un préservatif, promouvoir son utilisation, et parler de l'homosexualité et de l'avortement sont des sujets sensibles ou tabous, qui vont souvent à l'encontre de l'opinion des parents, qui sont nombreux à encourager l'abstinence (Wekesah *et al.*, 2019).

Les préoccupations des parents sont également liées à l'âge auquel les enfants reçoivent une éducation complète à la sexualité, surtout chez ceux qui ne sont pas instruits ou qui vivent en milieu rural. Au Ghana et en Zambie, les parents ne sont pas favorables à l'éducation sexuelle durant les premières années du primaire, considérant que les élèves sont trop jeunes pour être exposés à de tels contenus. En Éthiopie, les parents ont suggéré un programme scolaire structuré en fonction de l'âge des élèves, avec des programmes axés sur l'abstinence pour les plus jeunes et des discussions sur la contraception pour les élèves du secondaire (Wekesah *et al.*, 2019). Au Nigéria, la culture du silence qui prévaut autour de la sexualité a conduit à une approche de l'éducation sexuelle qui évite la controverse et respecte les normes culturelles sur des sujets tels que l'avortement (Mukoro, 2017).

Les réactions de la communauté empêchent une mise en œuvre efficace des programmes. En Ouganda, où les chefs religieux ont exprimé leurs préoccupations quant au contenu de l'éducation sexuelle proposée par le Gouvernement, le programme révisé a fini par inclure un langage moralisateur. En Zambie, après que les chefs religieux ont constaté que certains thèmes de l'éducation sexuelle allaient à l'encontre des enseignements chrétiens et des valeurs nationales, un processus de consultation participatif a été mis en place. Celui-ci fait appel aux chefs religieux pour sensibiliser à l'importance de l'éducation sexuelle et informer les fidèles. L'implication des

associations d'enseignants et de parents d'élèves était également essentielle pour comprendre leurs points de vue et adapter le programme à leurs attentes (Wekesah *et al.*, 2019).

Aux Pays-Bas, où les écoles catholiques sont détenues et financées par l'État, l'éducation à la citoyenneté, y compris l'éducation sexuelle, est obligatoire depuis 2006. Toutefois, les écoles ont le dernier mot sur la manière dont elles l'intègrent au programme scolaire. Les *reformatrische scholen*, des écoles confessionnelles situées dans une région conservatrice du pays, auraient appliqué des politiques d'admission discriminant explicitement les relations entre personnes de même genre et mettant en avant la distinction biblique entre hommes et femmes. Certaines écoles demandent aux parents de signer une déclaration attestant qu'un mode de vie non hétérosexuel est contraire à la parole de Dieu et doit donc être rejeté. Si le document n'était pas signé avant l'admission de leurs enfants, celle-ci était refusée (de Nies et van Bree, 2020). Les organisations de défense des droits ont porté cette affaire devant la Chambre des représentants, car ces mesures scolaires empêchent l'instauration d'un environnement scolaire sûr pour les élèves. En mars 2021, huit partis politiques et COC Netherlands, une ONG nationale qui promeut les droits des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres, ont signé l'accord Rainbow Ballot, qui comprend des dispositions pour un environnement scolaire plus sûr pour les enseignants et les élèves (NOS, 2021).

En Angleterre (Royaume-Uni), des tensions apparaissent souvent entre les exigences du programme national et les écoles confessionnelles, notamment en matière d'éducation sexuelle. Un rapport portant sur plus de 600 écoles secondaires étatiques confessionnelles (catholiques, anglicanes, musulmanes et juives) a révélé que dans les deux tiers d'entre elles, l'éducation sexuelle et relationnelle était enseignée selon des principes religieux, lesquels affirmaient que les relations sexuelles en dehors du mariage religieux étaient immorales, de même que l'homosexualité, et que le divorce n'était pas reconnu (National Secular Society, 2018). À Birmingham, le manuel scolaire d'une école islamique non enregistrée préconisait de tuer les homosexuels (Titheradge, 2018). Au Texas (États-Unis), le manuel scolaire d'un établissement catholique menaçait d'expulser les élèves transgenres. Celui-ci réprouvait tout élève exprimant son homosexualité et célébrait l'homosexualité en général (Sauers et Mendoza, 2021).

Au cours du long débat sur la loi argentine relative à l'avortement, certaines écoles catholiques ont demandé aux parents de signer une déclaration s'opposant à ladite loi et acceptant que l'éducation sexuelle soit fondée sur des principes catholiques. Les parents ont également signalé que les écoles utilisaient des supports pédagogiques qui justifiaient la violence basée sur le genre et dévalorisaient les femmes. Ces textes prônent une vision de l'homme comme soutien et chef de famille et la nécessité pour les épouses d'être soumises. Ces supports pédagogiques mettaient également en avant la croyance selon laquelle les hommes étaient plus intelligents que les femmes, et présentaient les femmes comme émotives et moins capables (Giubergia, 2018).

Les acteurs non étatiques soutiennent la gestion de l'hygiène menstruelle en situation de vulnérabilité

Dans les pays où les menstruations sont stigmatisées, les filles manquent l'école plusieurs jours par mois. Les ONG aident les adolescentes à se sentir en sécurité à l'école lorsqu'elles ont leurs règles. En Ouganda, la Smart Girls Foundation distribue un kit composé d'un sac à dos, de serviettes hygiéniques réutilisables, d'une trousse de couture pour confectionner des serviettes hygiéniques et d'un livret d'information sur la gestion de la santé menstruelle aux jeunes filles âgées de 12 à 17 ans vivant en milieu rural. La fondation s'associe aux autorités locales et implique les parents et la communauté (UNFPA, 2021a). Au Malawi et en République-Unie de Tanzanie, les pouvoirs publics ont distribué un livret sur l'hygiène menstruelle avec le soutien des organismes des Nations Unies et des ONG. Finn Church Aid, en partenariat avec l'UNICEF, distribue des serviettes hygiéniques dans les écoles et dispense une éducation sur les menstruations (EGER, 2021f).

Certains pays réglementent la fourniture de produits d'hygiène menstruelle dans les écoles publiques et privées. Au Zimbabwe, la loi de 2020 portant modification de la loi sur l'éducation exige que toutes les écoles répondent à des exigences minimales en matière d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène, notamment en ce qui concerne les vêtements sanitaires et les produits de santé menstruelle. L'amendement prévoit également la présence de personnel chargé de la santé sexuelle et reproductive dans toutes les écoles. Des acteurs non étatiques, tels que WASH United, préconisent de rendre les produits menstruels abordables en éliminant les taxes sur les tampons, les serviettes, les coupes et les culottes menstruelles. La Coalition pour les produits de santé reproductive est un partenariat mondial d'organisations publiques, privées et non gouvernementales dont l'objectif est de faire en sorte que toutes les femmes des pays à revenu faible et intermédiaire aient accès à des produits abordables et de qualité, et puissent les utiliser pour une meilleure santé reproductive. Cependant, seuls

25 pays détaxent ou exonèrent les produits menstruels de toute taxe, 18 les taxent à un taux réduit et 142 les taxent à des taux standard (PeriodTax, 2021).

Plus que bénéficier de ces produits, se sentir en sécurité à l'école pendant les jours de menstruation signifie également pour les élèves pouvoir compter sur des espaces réservés aux filles où elles peuvent s'informer sur les sujets liés à la menstruation et éclaircir leurs doutes. Des ONG ont créé des groupes de soutien au Kenya et au Malawi où les filles peuvent discuter de ces questions afin de prévenir l'abandon scolaire, les grossesses précoces et les mariages d'enfants (Tellier et Hyttel, 2017).

LES ONG DÉFENDENT L'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION DANS LEURS ACTIVITÉS DE PLAIDOYER

Les acteurs non étatiques inscrivent les questions liées à l'égalité des genres au rang des priorités nationales. Les mouvements féministes ont entraîné de grands changements dans les systèmes éducatifs. Les organisations d'élèves et les groupes féministes d'Amérique latine ont plaidé en faveur d'une éducation non sexiste dans les universités et de la fin de la violence basée sur le genre dans les établissements d'enseignement. Des manifestations visant à mettre fin aux pratiques discriminatoires ont eu lieu en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique, au Paraguay, au Pérou et en Uruguay. En plus de signer des pétitions, les élèves ont dénoncé publiquement le harcèlement sexuel, les abus et la discrimination de la part des professeurs, du personnel scolaire et de leurs camarades de classe (Suárez-Cao et Arellano, 2019).

Ces mouvements sociaux ont fait des questions de genre une priorité, et de nombreuses universités ont commencé à élaborer des protocoles contre la violence sexuelle sur les campus (Dinamarca-Noack et Trujillo-Cristoffanini, 2021 ; Internationale de l'éducation, 2018). Certains établissements ont créé des bureaux pour la diversité et adopté une éducation non sexiste (Suárez-Cao et Arellano, 2019). D'autres ont mis en place des mécanismes pour traiter les plaintes liées aux violences sexuelles. Au Chili, par exemple, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a formé un comité interdisciplinaire pour prévenir, suivre et punir les actes de harcèlement, de violence et de discrimination (Linhares et al., 2021).

Les acteurs non étatiques défendent l'égalité des genres en recueillant des données probantes. Lorsque les données au niveau national sont rares, les ONG peuvent faire la différence en fournissant des informations qualitatives et quantitatives qui permettent aux responsables de prendre des décisions en connaissance de cause. Ces informations peuvent provenir d'enquêtes sur l'environnement scolaire, la violence et la discrimination, d'évaluations de programmes ou encore de la documentation des bonnes pratiques. Feminae Carta, un outil numérique de plaidoyer créé par des ONG, fournit aux militants les données de recherche dont ils ont besoin pour défendre les droits des filles et des femmes, et convaincre les dirigeants de l'importance d'investir dans l'égalité des genres (The World With MNR, 2021).

Les fondations et les centres universitaires collaborent également à la production de données probantes pour lutter contre les normes de genre néfastes dans les programmes d'éducation. La plateforme numérique Advancing Learning and Innovation on Gender Norms (en français, « Faire progresser l'apprentissage et l'innovation sur les normes de genre », ou ALIGN), dirigée par l'Overseas Development Institute et la Fondation Bill & Melinda Gates, vise à recueillir des données sur les bonnes pratiques qui permettent de lutter contre les obstacles à l'éducation des filles (Yotebieng, 2021).

L'Organisation internationale des étudiants et des jeunes lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, queers et intersexes (IGLYO) a réalisé une étude sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQI afin d'examiner les expériences des jeunes LGBTQI ainsi que leur situation dans les écoles européennes. En Écosse (Royaume-Uni), un groupe de travail sur l'éducation inclusive des personnes LGBTI a été créé en 2017 pour améliorer l'expérience d'apprentissage des jeunes. Ce groupe a formulé des recommandations à l'intention du Gouvernement, après quoi le système éducatif écossais est devenu le premier à inclure l'éducation inclusive des personnes LGBTI dans le programme scolaire (UNESCO et IGLYO, 2021). Au Chili, une circulaire de 2017 sur l'inclusion des élèves transgenres dans les écoles a répondu aux demandes des parents d'élèves transgenres et des ONG qui ont sollicité le soutien du Ministère de l'éducation. Ladite circulaire dispose que les écoles doivent accepter l'identité de genre perçue par chaque élève, fournir un accès sûr aux toilettes et respecter l'uniforme qu'un ou une élève considère comme correspondant à son identité de genre (Barrientos et Lovera, 2020).

Les syndicats plaident pour le bien-être des enseignants sur leur lieu de travail

Les syndicats d'enseignants s'efforcent de faire en sorte que les lieux éducatifs tiennent mieux compte des questions de genre, notamment par la promotion de mesures contre la violence basée sur le genre à l'encontre des enseignantes et du personnel féminin, l'élaboration et la mise en œuvre de codes de conduite, et la promotion de la représentation des dirigeantes dans les structures syndicales.

Pour instaurer une culture de l'égalité, les membres féminins de l'association des enseignants d'Éthiopie et du syndicat national des enseignants de l'Ouganda ont reçu une formation sur la confiance en soi et le leadership, l'objectif étant de les encourager à se présenter à des postes de direction. En Éthiopie, cette campagne a permis d'augmenter le nombre de femmes élues (Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles [UNGEI] *et al.*, 2018). Les syndicats de Croatie et de Serbie ont également dispensé des programmes de formation pour encourager les femmes à postuler à des postes de direction (Pavlovaite et Weber, 2019).

Certains syndicats s'associent aux gouvernements pour susciter des réformes politiques. Le syndicat des enseignants bulgare a travaillé avec le Gouvernement en vue de la pénalisation du harcèlement des enseignants, ce qui a entraîné une réduction de la violence au travail (Pavlovaite et Weber, 2019). En Amérique latine, les syndicats font campagne pour promouvoir la ratification de la Convention no 190 de l'OIT relative à l'élimination de la violence et du harcèlement dans le monde du travail (Internationale de l'éducation, 2021). Le syndicat national des enseignants zambiens s'est joint au Gouvernement afin de concevoir un nouveau code de déontologie pour la profession d'enseignant, qui a été adopté en 2018 (UNGEI *et al.*, 2018).

Au Royaume-Uni, les syndicats d'enseignants ont élaboré des projets visant à lutter contre les stéréotypes de genre dans les supports pédagogiques. Par exemple, le Syndicat de l'éducation nationale a travaillé avec les écoles primaires pour identifier les normes de genre discriminatoires dans les classes des écoles maternelles et primaires. Il fournissait aux écoles des livres pour enfants qui contribuaient à remettre en question les stéréotypes de genre. Disponibles en ligne, ces manuels abordent diverses questions liées au genre et fournissent aux enseignants des lignes directrices quant à l'utilisation des contenus.

En Belgique, le Christelijk Onderwijzersverbond (syndicat chrétien des enseignants) sensibilise à l'utilisation des stéréotypes de genre entre collègues et membres du syndicat. Le syndicat de l'éducation et des sciences de Slovaquie organise des ateliers sur les défis et les problèmes auxquels font face les élèves et le personnel scolaire LGBTI afin d'améliorer les connaissances des employés des jardins d'enfants et des écoles. En Espagne, la Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza Intersindical (Confédération des syndicats des travailleurs et travailleuses de l'éducation) fournit des supports tenant compte des questions de genre pour aider les enseignants à travailler sur ces questions en classe. Elle propose des activités pour tous les niveaux d'enseignement afin de sensibiliser et d'éduquer les élèves au sujet de la violence basée sur le genre (Comité syndical européen de l'éducation [CSEE], 2021a).

L'Irish National Teachers' Organisation, l'organisation nationale des enseignants irlandais, dispose d'un groupe d'enseignants LGBT+ qui fait campagne pour une législation en faveur de l'égalité. Ce syndicat encourage également les élèves et les enseignants à étudier la diversité des familles LGBT+ et autres en classe. Il interroge ses membres sur les expériences des enseignants LGBTI à l'école et sensibilise aux problèmes qu'ils rencontrent. Il a conçu un cours de perfectionnement professionnel en ligne à l'intention de ses membres, intitulé « Creating an LGBT+ Inclusive School » (« Créer une école inclusive pour les personnes LGBT+ »), qui comprend cinq modules sur les différentes identités et la visibilité, la non-conformité et la transition de genre, la prévention et la gestion de l'intimidation, et la création de classes et d'écoles inclusives (CSEE, 2021b).

Au Royaume-Uni, le syndicat NASUWT promeut l'inclusion du personnel enseignant LGBTI au moyen de conférences consultatives destinées aux personnes LGBTI, qui leur permettent de participer et de contribuer aux travaux du syndicat afin de veiller à ce que ses politiques, pratiques et campagnes prennent en compte les questions d'identité et d'expression de genre. Le Syndicat de l'éducation nationale propose un soutien et des conseils aux éducateurs transgenres. Le Trans Equality Toolkit fournit des informations complètes au personnel de l'éducation sur la transition de genre à l'école, y compris une explication détaillée des procédures, des droits des enseignants transgenres dans toutes les écoles et du soutien fourni par l'intermédiaire des représentants syndicaux. Le syndicat propose également des directives aux enseignants sur la manière d'instaurer un environnement scolaire inclusif pour les élèves transgenres (Syndicat de l'éducation nationale, 2021).

Jenifer Tete, 17 ans, est le soutien de sa famille. En dehors de chez elle, elle est la directrice de l'école secondaire Maaji II Seed. L'UNICEF et le Conseil danois pour les réfugiés travaillent avec la communauté et les enseignants pour changer les mentalités à l'égard de l'éducation des filles, afin d'augmenter le taux de rétention des filles à l'école et d'améliorer l'accès à un enseignement de qualité.

CRÉDIT : UNICEF/Zahara Abdul



Conclusion

Au cours des 20 dernières années, les disparités entre les genres dans l'éducation ont rapidement évolué, les filles comblant, voire inversant, les écarts qui les séparaient des garçons en matière d'accès, d'achèvement et d'apprentissage aux différents niveaux d'enseignement. Si l'on se doit de célébrer ces progrès à travers le monde, les défis liés à l'égalité des genres qui existent dans le domaine de l'éducation demeurent. Derrière cette réussite à l'échelle mondiale, en moyenne, se cache l'exclusion extrême des filles défavorisées des zones rurales des pays les plus pauvres du monde. Derrière les progrès des filles en mathématiques, en moyenne, se cache une surreprésentation généralisée des garçons parmi les meilleurs élèves. Derrière la constante évolution en faveur des femmes d'indicateurs tels que la composition en fonction du genre du corps enseignant, les compétences minimales en lecture et les inscriptions dans l'enseignement supérieur se cachent la féminisation de la profession d'enseignant et la sélection d'étudiantes dans des filières particulières, qui renforcent les stéréotypes de genre. Derrière la prospérité des chiffres se cachent les normes de genre discriminatoires que beaucoup trop de personnes continuent d'entretenir sur le rôle dévolu aux filles et aux femmes dans la société, et que les programmes scolaires et l'enseignement n'ont pas suffisamment renversées.

Cette publication complète le *Rapport GEM 2021/2* et souligne le rôle des acteurs non étatiques dans l'évolution des inégalités de genre en matière d'éducation. Venant combler les lacunes du système d'enseignement public, les acteurs non étatiques sont à l'avant-garde des efforts en faveur de l'éducation des filles en situation d'urgence. Ils se sont développés pour répondre aux besoins des parents de jeunes enfants qui n'ont pas d'autre solution en matière d'éducation publique de la petite enfance et ont répondu aux besoins des familles qui préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles confessionnelles. Selon le contexte, leur rôle peut consister à faire avancer les priorités relatives à l'égalité des genres ou bien à saper les progrès et à maintenir le *statu quo*.

L'enseignement à tirer de l'analyse quantitative et qualitative des nombreuses tendances relatives à l'égalité des genres dans le domaine de l'éducation est que les décideurs politiques et les défenseurs doivent #ApprofondirLeDébat. Pour approfondir le débat, il faut :

- *Étudier les données de plus près* : Le présent rapport s'est appuyé sur un ensemble exhaustif de données sur les écarts entre les genres en matière de taux de non-scolarisation et d'achèvement scolaire, provenant de la base de données de l'ISU et du site Internet VIEW (www.education-estimates.org), et en matière de résultats d'apprentissage à différents niveaux d'aptitude, provenant du site Internet WIDE (www.education-inequalities.org). En rassemblant plusieurs sources de données, il a montré les tendances dans le temps et entre différents groupes d'âge, ce qui permet une analyse plus approfondie des populations encore laissées de côté et des raisons qui expliquent cette situation. Ces ressources peuvent permettre un débat plus éclairé sur les obstacles à l'égalité des genres dans l'éducation et les domaines sur lesquels il convient de cibler les efforts.
- *Examiner de plus près les domaines dans lesquels les garçons prennent désormais du retard* : Une conversation sur l'égalité des genres ne peut plus ignorer les défis croissants qui entravent l'éducation des garçons et leurs conséquences. Pour tous les pays où l'éducation des filles doit être la priorité absolue, il en existe d'autres où les besoins des garçons devraient figurer au rang des priorités politiques.
- *Dépasser les questions liées à l'accès à l'éducation, à l'achèvement scolaire et à l'apprentissage, et s'intéresser aux normes sociétales qui influencent le progrès* : L'égalité des genres dans l'éducation est influencée par les attentes basées sur le genre, par les décideurs politiques, par les parents, par les communautés ainsi que par les chefs religieux ou d'entreprises. Toute évaluation des priorités doit inclure une cartographie des acteurs influents qu'il convient d'impliquer dans une perspective de réforme. La réforme de l'égalité des genres dans l'éducation ne peut être réalisée par les gouvernements seuls, elle requiert l'attention de l'ensemble des acteurs.

Références

- Acerenza, S. and Gandelman, N. 2019. Household education spending in Latin America and the Caribbean: evidence from income and expenditure surveys. *Education Finance and Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 61–87.
- AIT. 2021. *Asociación por las Infancias Transgénero [Association for Transgender Children]*. Mexico City, Asociación por las Infancias Transgénero. <https://infanciastrans.org>. (Accessed 4 November 2021.)
- Akyeampong, K., Delprato, M., Sabates, R., James, Z., Pryor, J., Westbrook, J., Humphreys, S., Tsegay, A. H., Mensite, A., Abraham, R., Wolde, S. and Adane, T. 2018. *Speed School Programme: Ethiopia – Tracking the Progress of Speed School Students: 2011-17*. Brighton, UK, University of Sussex/Hawassa University/Geneva Global.
- Alfers, L. 2016. 'Our Children Do Not Get the Attention They Deserve': A Synthesis of Research Findings on Women Informal Workers and Child Care from Six Membership-based Organizations. Washington, DC, Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing. (WIEGO Child Care Initiative.)
- Al Jazeera. 2021. Pakistan's first transgender-only madrasa breaks barriers. 22 March. www.aljazeera.com/news/2021/3/22/pakistans-first-transgender-only-madrasa-breaks-barriers. (Accessed 4 November 2021.)
- Asadullah, M. N. 2022. *Gender Dimensions of Non-state Islamic Faith-based Schools in Asia*. Paris, UNESCO. (Background paper for 2022 Gender Report.)
- Asadullah, M. N., Amin, S. and Chaudhury, N. 2019. Support for gender stereotypes: does madrasah education matter? *Journal of Development Studies*, Vol. 55, No. 1, pp. 39–56.
- Asadullah, M. N., Chakrabarti, R. and Chaudhury, N. 2015. What determines religious school choice? Theory and evidence from rural Bangladesh. *Bulletin of Economic Research*, Vol. 67, No. 2, pp. 186–207.
- Asadullah, M. N. and Chaudhury, N. 2010. Religious schools, social values, and economic attitudes: evidence from Bangladesh. *World Development*, Vol. 38, No. 2, pp. 205–17.
- _____. 2016. To madrasahs or not to madrasahs: the question and correlates of enrolment in Islamic schools in Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 55–69.
- Asadullah, M. N., Islam, K. M. M. and Wahhaj, Z. 2018. Gender bias in Bangladeshi school textbooks: not just a matter of politics or growing influence of Islamists. *The Review of Faith and International Affairs*, Vol. 16, No. 2, pp. 84–89.
- Asadullah, M. N. and Maliki. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 96–111.
- Asadullah, M. N. and Wahhaj, Z. 2012. *Going to School in Purdah: Female Schooling, Mobility Norms and Madrasas in Bangladesh*. Bonn, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 7059.)
- Asian University for Women. 2021. *Who We Are*. Dhaka, Asian University for Women. <https://asian-university.org>. (Accessed 4 November 2021.)
- AWRO. 2020. *CEDAW Shadow Report*. Kabul, Afghan Women's Rights Organization. (Report submitted to the Committee on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women.)
- Badri, A. E. 2001. Educating African women for change. *Ahfad Journal*, Vol. 18, No. 1, pp. 24–35.
- Badrunnesha, M. and Kwauk, C. 2015. *Improving the Quality of Girls' Education in Madrasas in Bangladesh*. Washington, DC, Center for Universal Education, Brookings Institution.
- Bakhshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- BANBEIS. 2018. *Bangladesh Education Statistics 2017*. Dhaka, Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics.
- Bano, M. 2010. *Female Madrasas in Pakistan: A Response to Modernity*. Birmingham, UK, Religions and Development Research Programme. (RaD Working Paper 45.)
- Barrientos, J. and Lovera, L. 2020. *Diversidad Sexual y Educación en América Latina y el Caribe: Panorama Regional – Jóvenes LGBT+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe [Sexual Diversity and Education in Latin America and the Caribbean: Regional overview – LGBT+ youth and school inclusion in Latin America and the Caribbean]*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Regional Report on Inclusion and Education in Latin America and the Caribbean 2020*.)
- Baye, A. and Monseur, C. 2016. Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 1–16.
- Beasley, M., Ochieng, D., Muyonga, I. and Kavuo, Y. 2010. Enabling faith-based organizations to address sexual violence in schools: a case study from the Democratic Republic of Congo. *Practical Theology*, Vol. 3, No. 2, pp. 191–202.
- Belliveau, M. A. 2005. Blind ambition? The effects of social networks and institutional sex composition on the job search outcomes of elite coeducational and women's college graduates. *Organization Science*, Vol. 16, No. 2, pp. 134–50.
- Better Work. 2020. *More Female Workers Have Access to Daycare Facilities*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/International Finance Corporation. <https://betterwork.org/2020/07/15/more-female-workers-have-access-to-daycare-facilities>. (Accessed 4 October 2021.)

- Blome, A. 2018. Von Kinder, Küche, Kirche zu Kinder, Karriere, KiTa? Geschlechterrollen, Familienpolitik und Religion im Wandel der Zeit [From children, kitchen, church to children, career, daycare? Gender roles, family politics and religion through the ages]. *Sozialer Fortschritt*, Vol. 67, No. 3, pp. 453–75.
- Borgonovi, F. 2021. Is the literacy achievement of teenage boys poorer than that of teenage girls, or do estimates of gender gaps depend on the test? A comparison of PISA and PIAAC. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 114, No. 2, pp. 239–56.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D. and Kwo, O. 2014. Differentiated demand for private supplementary tutoring: patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, Vol. 38, pp. 24–37.
- Breda, T. and Napp, C. 2019. Girls' comparative advantage in reading can largely explain the gender gap in math-related fields. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 116, No. 31, pp. 15435–40.
- Business Money. 2021. *74% of Nursery Operators Feel Positive about Business Opportunities in 2021*. Hambridge, UK, Business Money Promotions. www.business-money.com/announcements/74-of-nursery-operators-feel-positive-about-business-opportunities-in-2021. (Accessed 4 October 2021.)
- Butt, R. 2008. Saudis build world's biggest women-only university. *The Guardian*, 1 November. www.theguardian.com/education/2008/nov/01/saudi-arabia-middle-east. (Accessed 4 November 2021.)
- CAC International. 2020. *Kenya Equity in Education Project, Phase II: Midline Report – Final*, Douala, Cameroon, CAC International. (Girls' Education Challenge.)
- Calkins, A., Binder, A., Shaat, D. and Timpe, B. 2020. *When Sarah Meets Lawrence: The Effect of Coeducation on Women's Major Choices*. Santa Monica, Calif., RAND. (Working Paper WR-A1060-1.)
- CARE. 2020. *Addressing Mental Health in Girls' Education in Somalia*. London, CARE.
- Cherng, S. and Barch, F. 2021. *Teachers' Working Conditions and Job Satisfaction Differences in State and Nonstate Schools: An Analysis of TALIS 2018 Data*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
- Chile Government. 2021. *¿Qué es Chile Crece Contigo? [What Is Chile Crece Contigo?]*. Santiago, Ministry of Social Development. www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es. (Accessed 17 July 2021.)
- Chile Undersecretariat of Early Childhood Education. 2019. *Informe de Caracterización de la Educación Parvularia: Oficial 2019 [Early Childhood Education Characterization Report: Official 2019]*. Santiago, Undersecretariat of Early Childhood Education.
- Cohen, L. 2019. *Thousands of boys forced to beg by religious schools in Senegal*. CNN, 9 November. <https://edition.cnn.com/2019/11/08/africa/forced-child-begging-senegal-intl/index.html>. (Accessed 4 November 2021.)
- Coley, C., Gressel, C. M. and Bhavani Rao, R. 2021. *Transforming MENTalities: Gender Equality and Masculinities in India*. New Delhi, UNESCO.
- Das, A., Wadhwa, S., Bansal, T. and Retnakaran, D. 2021. Literacy and response to COVID-19. *Economic and Political Weekly*, Vol. 56, No. 34.
- de Nies, D. and van Bree, T. 2020. *Eén op de vijf reformatorische scholen vindt homohuwelijk moreel onacceptabel [One in five Reformed Church schools find same-sex marriage morally unacceptable]*. Hilversum, Netherlands, Pointer, KRO-NCRV. <https://pointer.kro-ncrv.nl/een-op-de-vijf-reformatorische-scholen-vindt-homohuwelijk-moreel-onacceptabel>. (Accessed 4 November 2021.)
- Department for Education. 2019. *Survey of Childcare and Early Years Providers: Main Summary, England*. London, Department for Education.
- Devercelli, A. E. and Beaton-Day, F. 2020. *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital*. Washington, DC, World Bank.
- digitalLEARNINGNetwork. 2009. *Welcoming Men to the Field of B. Ed*. Noida, India, Digital Learning. <https://digitallearning.eletsonline.com/2009/06/welcoming-men-to-field-of-b-el-ed>. (Accessed 4 November 2021.)
- Diker, G. 2001. *Organización y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales Tendencias [Organization and Perspectives of Initial Education in Ibero-America: Main Trends]*. Madrid, Organization of Ibero-American States.
- Dinamarca-Noack, C. and Trujillo-Cristoffanini, M. 2021. *Educação superior chileno e violência de gênero: demandas do feminismo universitário [Chilean higher education and gender violence: demands of university feminism]*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 19, No. 2, pp. 191–212.
- Dinin, A., Jaeger, A. J. and Culpepper, D. K. 2017. The best of both worlds: undergraduate women's agency in an engineering dual-degree program. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, Vol. 23, No. 4, pp. 339–63.
- Education International. 2018. *Chile: educators stand up against sexism, harassment, abuse and discrimination in education*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/index.php/en/item/22514:chile-educators-stand-up-against-sexism-harassment-abuse-and-discrimination-in-education. (Accessed 4 November 2021.)
- _____. 2021. *New campaign: Latin American unions join forces against harassment and violence in the world of work*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/item/25554:new-campaign-latin-american-unions-join-forces-against-harassment-and-violence-in-the-world-of-work (Accessed 6 December 2021.)
- EGER. 2021a. *LitClub*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/f76642cf-1e4e-46b8-bc31-d378f2779af1>. (Accessed 4 November 2021.)

- ____. 2021b. *Educational Scholarships and STEM Programs*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/cbb3e7fc-37ef-4764-8560-f5162ded5dce>. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021c. *Takhar Education Initiative*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/1b6efa6c-02db-4e8b-a922-f149a523a104>. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021d. *Girls Can Code*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/07ba0649-13e7-4b6a-a1df-2fe8c8d510b9>. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021e. *Girls in Science*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/6cb8221f-44c0-4cb4-932f-44b40a9eec87>. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021f. *Fighting Period Poverty*. New York, Girl Innovation, Research, and Learning (GIRL) Center, Population Council. <https://egeresource.org/profiles/programs/63c63538-90f0-40f9-a391-89e6153f4bb5>. (Accessed 4 November 2021.)
- EGRC. 2021. *Educating Girls of Rural China*. Vancouver, BC, Educating Girls of Rural China. <https://egrchina.net>. (Accessed 4 November 2021.)
- Enke, K. A. 2020. *Access and Opportunity at American Women's Colleges: Contemporary Findings*. Los Angeles, Calif., Women's College Coalition.
- ETUCE. 2021a. *Inclusion of LGBTI Teaching Staff*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. <https://goodpractices.csee-etuue.org/en/?view=item&id=105>. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021b. *The LGBT+ Inclusive School*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. <https://goodpractices.csee-etuue.org/en/component/bestpractices/?view=item&id=66>. (Accessed 4 November 2021.)
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition*. Brussels. (Eurydice Report.)
- ____. 2021. *France: Home-based Provision*. Brussels. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/home-based-provision_en. (Accessed 17 August 2021.)
- Eurostat. 2021. *Living Conditions in Europe: Childcare Arrangements*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_childcare_arrangements#Childcare_and_education_arrangements. (Accessed 17 August 2021.)
- Fennell, S. 2014. Public-private partnerships in education and the pursuit of gender equality: a view from South Asia. *International Development Policy/Revue internationale de politique de développement*, Vol. 5, No. 3.
- FHI360. 2020. *WiSTEM2D: A Commitment to Catalyzing Change*. Washington, DC, FHI360.
- Ford, K. 2021. *Supporting Vulnerable Adolescent Girls to Continue Their Education Should Be Prioritised in Recovery Plans for COVID-19*. Paris, UNESCO. (World Education Blog.) <https://world-education-blog.org/2021/06/18/supporting-vulnerable-adolescent-girls-to-continue-their-education-should-be-prioritised-in-recovery-plans-for-covid-19/> (Accessed 17 August 2021.)
- Gallagher, A. 2017. Growing pains? Change in the New Zealand childcare market 2006–2016. *New Zealand Geographer*, No. 73, pp. 15–24.
- Gannon, K. 2017. Islamic schools in Pakistan plagued by sex abuse of children. Associated Press, 21 November. <https://apnews.com/article/pakistan-middle-east-international-news-asia-pacific-islam-ddd9660f63ae4433966684823f79d3e9>. (Accessed 17 August 2021.)
- Ghalib, T. K. 2017. Children, gender and school curricula in Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*, Vol. 7, No. 1, pp. 85–93.
- Ghasemi, E. and Burley, H. 2019. Gender, affect, and math: a cross-national meta-analysis of Trends in International Mathematics and Science Study 2015 outcomes. *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 1–25.
- Girl UP. 2021. *Women in Science (WiSci)*. Washington, DC, United Nations Foundation. <https://girlup.org/programs/wisci>. (Accessed 4 November 2021.)
- Giubergia, L. 2018. En 2018, un texto escolar justifica la violencia machista [In 2018, a school text justifies sexist violence]. *La Voz del Interior*, 4 October. www.lavoz.com.ar/ciudadanos/en-2018-un-texto-escolar-justifica-violencia-machista. (Accessed 4 November 2021.)
- Giuliano Sarr, K., Trembley, A., Heaner, G., Cervini Mull, A., Kearns, M., Di Filippantonio, G. and Diazgranados Ferrans, S. 2020. *Baseline Evaluation of the Every Adolescent Girl Empowered and Resilient (EAGER) Project within the Girls' Education Challenge (GEC) – Leave No Girl Behind Project (LNGB)*. Redhill, UK, IMC Worldwide/International Rescue Committee.
- Gromada, A., Richardson, D. and Rees, G. 2020. *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Research Brief 18.)
- Guglielmi, S., Jones, N., Nicolai, S., Perezniето, P., Plank, G., Vu, N., Sanchez-Tapia, I. and Mackintosh, A. 2021. *Reimagining Girls' Education: Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies*. New York, UNICEF.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. and Zingales, L. 2008. Culture, gender, and math. *Science*, Vol. 320, No. 5880, pp. 1164–65.
- Hasan, Z. 2007. A college of one's own. *India International Centre Quarterly*, Vol. 34, No. 3/4, pp. 208–21.

- Hayden, J. and Wai, S. 2013. Community-based approaches to early childhood development: a matter of degree. Brito, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, Oxford University Press, pp. 275–89.
- Headapohl, J. 2016. CyberSem women's online classes and seminary launched. *The Detroit Jewish News*, 25 November. <https://thejewishnews.com/2016/11/25/cybersem-womens-online-classes-seminary-launched>. (Accessed 4 November 2021.)
- Higher Colleges of Technology. 2021. *Campuses*. Abu Dhabi, Higher Colleges of Technology. <https://hct.ac.ae/en/campuses>. (Accessed 4 November 2021.)
- Higher Education Statistics Agency. 2021. *Who's Studying in HE? Student Numbers*. Cheltenham, UK, Higher Education Statistics Agency. www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/whos-in-he. (Accessed 4 November 2021.)
- Hughes, R., Kitsao-Wekulo, P., Muendo, R., Bhopal, S., Kimani-Murage, E., Hill, Z. and Kirkwood, B. 2021. Who actually cares for children in slums? Why we need to think, and do, more about paid childcare in urbanizing sub-Saharan Africa. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, Vol. 376, No. 1827.
- Human Rights Watch. 2017. *'I Still See the Talibés Begging': Government Program to Protect Talibé Children in Senegal Falls Short*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2017/07/11/i-still-see-talibes-begging/government-program-protect-talibe-children-senegal. (Accessed 4 November 2021.)
- _____. 2019a. *Submission to the Committee on the Elimination of Discrimination against Women Review of Afghanistan*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2019/12/23/submission-committee-elimination-discrimination-against-women-review-afghanistan. (Accessed 4 November 2021.)
- _____. 2019b. *'There Is Enormous Suffering': Serious Abuses against Talibé Children in Senegal, 2017-2018*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2019/06/11/there-enormous-suffering/serious-abuses-against-talibe-children-senegal-2017-2018. (Accessed 4 November 2021.)
- _____. 2021. *Africa: Rights Progress for Pregnant Students*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2021/09/29/africa-rights-progress-pregnant-students. (Accessed 11 October 2021.)
- _____. 2022. *Four Ways to Support Girls' Access to Education in Afghanistan: Lessons for Donors from Afghan Students, Teachers, and Principals*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2022/03/20/four-ways-support-girls-access-education-afghanistan. (Accessed 21 March 2022.)
- IFC. 2019. *Tackling Childcare: A Guide for Employer-Supported Childcare*. Washington, DC, International Finance Corporation.
- _____. 2020. *Tackling Childcare: Employer-Supported Childcare in Cambodia*. Washington, DC, International Finance Corporation.
- IFC, Australian Aid and UNICEF. 2018. *Tackling Childcare: The Business Case for Employer-supported Childcare in Sri Lanka*. Washington, DC, International Finance Corporation.
- IFC and Bright Horizons. 2019. *The Benefits and Challenges of a Workplace Creche: Employer-supported Childcare in India*. Washington, DC/Watertown, Mass., International Finance Corporation/Bright Horizons Family Solutions.
- ILO. 2017. *Empowering Young Women through Business and Vocational Training Evidence from Rural Upper Egypt*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2018a. *Care Work and Care Jobs for the Future of Decent Work*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2018b. *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- ILO and IFC. 2018. *Towards Gender Equality: Lessons from Factory Compliance Assessments*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/International Finance Corporation. (Better Factories Cambodia.)
- ILO and WIEGO. 2019. *Extending Childcare Services to Workers in the Informal Economy: Policy Lessons from Country Experiences*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing. (ILO and WIEGO Policy Brief 3.)
- India Today. 2016. 46 per cent of students in India are women. 27 October. www.indiatoday.in/education-today/news/story/46-per-cent-of-students-in-india-are-women-348837-2016-10-27. (Accessed 4 November 2021.)
- _____. 2018. Delhi University announces the only 'women' course BEIEd entrance exam date, check here. 15 June. www.indiatoday.in/education-today/news/story/delhi-university-announces-the-only-women-course-b-el-ed-entrance-exam-date-check-here-1261040-2018-06-15. (Accessed 4 November 2021.)
- INEE. 2021. *Closing the Gap: Advancing Girls' Education in Contexts of Crisis and Conflict*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.
- INEE and ACPHA. 2021. *No Education, No Protection: What School Closures under COVID-19 Mean for Children and Young People in Crisis-affected Contexts*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies/Alliance for Child Protection in Humanitarian Action.
- Iwaski, N., Mori, R. and Arai, K. 2021. Optimizing leadership education: the practice of leadership education in women's colleges. *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol. 25, No. 1, pp. 1–17.
- Jaschik, S. 2017. Can women's colleges attract women? Can ex-women's colleges attract men? *Inside Higher Ed*, 19 June. www.insidehighered.com/admissions/article/2017/06/19/another-womens-college-shifts-coeducation-institutions-consider. (Accessed 4 November 2021.)

- Jin, Z., Guo, F., Wang, K., Zhang, H., Cao, W., Hee, J., Yuan, Y., Chen, M. and Tang, K. 2021. Effects of an internet-based and teacher-facilitated sexuality education package: a cluster-randomized trial. *Children*, Vol. 8, No. 10.
- Josephson, K., Guerrero, G. and Coddington, C. 2017. *Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: The Cuna Más Home Visiting Program in Peru*. Washington, DC, Results for Development.
- Kamerman, S. B. 2006. *A Global History of Early Childhood Education and Care*. Paris, UNESCO. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2007.)
- Kan, S., Fahez, M. and Valenza, M. 2022. *Foundational Literacy and Numeracy in Rural Afghanistan: Findings from a Baseline Learning Assessment of Accelerated Learning Centres*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Kaneko, M., Lombardi, J. and Weisz, A. 2020. *Support Programs for Home-based Child Care: A Global Study*. London/San Francisco, Calif., Spring Impact/Echidna Giving.
- Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Sidze, E., Monzón, A. S., Motta, A. and Leong, E. 2018. Challenges to implementing national comprehensive sexuality education curricula in low-and middle-income countries: Case studies of Ghana, Kenya, Peru and Guatemala. *PLoS One*, Vol. 13, No. 7.
- Khan, A. A. 2014. Opinion divided over benefits of women's universities. *University World News*, 21 February. www.universityworldnews.com/post.php?story=20140219104834967. (Accessed 4 November 2021.)
- Kim, H. Y. and Cho, J.-S. 2018. The effects of an IT-related curriculum based on hybrid-style problem-based learning on career decision-making self-efficacy of women's university students in Korea. *Journal of Business and Retail Management Research*, Vol. 13, No. 1, pp. 62–69.
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C. and Korkmaz, A. 2007a. *The Relationship between Gender and Student Engagement in College*. Bloomington, Ind., Indiana University.
- Kinzie, J., Thomas, A. D., Palmer, M. M., Umbach, P. D. and Kuh, G. D. 2007b. Women students at coeducational and women's colleges: How do their experiences compare? *Journal of College Student Development*, Vol. 48, No. 2, pp. 145–65.
- Kodate, N., Kodate, K. and Kodate, T. 2010. Mission completed? Changing visibility of women's colleges in England and Japan and their roles in promoting gender equality in science. *Minerva*, Vol. 48, No. 3, pp. 309–30.
- Koyama, S. 2012. *Ryōsai Kenbo: The Educational Ideal of 'Good Wife, Wise Mother' in Modern Japan*. Leiden, Netherlands, Brill.
- Kumpulainen, K. 2018. *Respecting Children and Families: A Case Study of the Finnish Early Childhood Education and Care System*. New York, Teachers College. (The Early Advantage: International Case Studies of Early Childhood Education and Care Systems.)
- KWUST. 2021. *About Us. Empowering Women through Education*. Nairobi, Kiriri Women's University of Science and Technology. www.kwust.ac.ke/about-us. (Accessed 4 November 2021.)
- Ladika, S. 2017. Women's universities around the world develop global leaders. *International Educator*, Vol. 26, No. 1, pp. 26–33.
- LaingBuisson, K. 2020. *Childcare: UK Market Report*. London, LainBuisson/Cainreagle/Office for National Statistics.
- Langdon, E. A. 2001. Women's colleges then and now: access then, equity now. *Peabody Journal of Education*, Vol. 76, No. 1, pp. 5–30.
- Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone sub-Saharan African Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
- Laskar, A. B. 2016. Gender disparity in access to private tuition: a case of Hailakandi District of southern Assam. *North Eastern Economic Review*, Vol. 1, No. 1, pp. 31–37.
- Latifi, A. M. 2021. Afghanistan's girls lament continued closure of high schools. *Al Jazeera*, 13 October. www.aljazeera.com/news/2021/10/13/all-about-education-afghan-girls-clamoring-to-return-to. (Accessed 4 November 2021.)
- Lewin, T. 2008. 'Sisters' colleges see a bounty in the Middle East. *The New York Times*, 3 June. www.nytimes.com/2008/06/03/education/03sisters.html. (Accessed 4 November 2021.)
- Lingyu, L., Wenqin, S. and Chao, L. 2021. The rise of women in STEM higher education in China: achievements and challenges. Ro, H. K., Fernandez, F. and Ramon, E. J. (eds), *Gender Equity in STEM in Higher Education*. New York, Routledge, pp. 27–44.
- Linhares, Y., Fontana, J. and Laurenti, C. 2021. Protocols for preventing and tackling sexual violence in the university context: an analysis of the Latin American scenario. *Saúde e Sociedade*, Vol. 30, No. 1.
- Link Education International. 2019. *Championing Girls' Education*. Edinburgh, Link Education International. <https://linkeducation.org.uk/project/championing-girls-education>. (Accessed 4 November 2021.)
- Lipka, S. 2012. Campuses engage students, U.S. style: universities around the world adopt Western model of support services. *The Chronicle of Higher Education*, 11 March. <http://chronicle.com/article/Universities-Around-the-World/131128>. (Accessed 4 November 2021.)
- Low Pay Commission. 2021. *Non-compliance and Enforcement of the National Minimum Wage*. London, Low Pay Commission.
- Lowrie, B. 2017. Islamic faith school's gender segregation ruled unlawful. *EachOther*, 13 October. <https://eachother.org.uk/islamic-faith-schools-gender-segregation-ruled-unlawful>. (Accessed 17 August 2021.)
- Loziak, A., Fedáková, D. and Čopková, R. 2020. Work-related stressors of female teachers during COVID-19 school closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, Vol. 3–4, pp. 59–78.

- MAIA Impact. 2021. *Unlocking and Maximizing the Potential of Young Women to Lead Transformational Change*. Denver, Colo., MAIA Impact. www.maiaimpact.org. (Accessed 4 November 2021.)
- Maison de la Gare. 2021. *Our Organization*. Dakar, Maison de la Gare. www.mdgsl.com/engassociation.html. (Accessed 4 November 2021.)
- Maitra, P., Pal, S. and Sharma, A. 2016. Absence of altruism? Female disadvantage in private school enrollment in India. *World Development*, Vol. 85, pp. 105–25.
- Malawi Government. 2013. *Malawi Education Act*. Lilongwe, Government of Malawi.
- Maxwell, L. A. 2021. We feel your grief: remembering the 1,000 plus educators who've died of COVID-19. *Education Week*, 3 September. www.edweek.org/teaching-learning/we-feel-your-grief-remembering-the-1-000-plus-educators-who've-died-of-covid-19/2021/09. (Accessed 14 October 2021.)
- Mazur, J. A. 2019. A comparative study of student engagement among STEM majors at women's colleges and coeducational institutions. Ph.D. thesis, South Orange, N.J., Seton Hall University.
- Meinck, S. and Brese, F. 2019. Trends in gender gaps: using 20 years of evidence from TIMSS. *Large-Scale Assessments in Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 1–23.
- Mele, S. 2019. 'Existen tantos géneros como personas hay en el mundo': un estudio de las visiones de la inclusión de géneros diversos en una escuela alternativa de Santiago, Chile [There are as many genders as there are people in the world: a study of visions of inclusion of diverse genders in an alternative school in Santiago, Chile]. New Haven, Conn., Yale University. (Independent Study Project Collection 3091.)
- Mocha Celis. 2021. *Quiénes somos [Who we are]*. Buenos Aires, Mocha Celis. www.bachilleratomochacelis.edu.ar/#about. (Accessed 4 November 2021.)
- Mukoro, J. 2017. Sex education in Nigeria: when knowledge conflicts with cultural values. *American Journal of Educational Research*, Vol. 5, No. 1, pp. 69–75.
- Mulinya, B. 2021. Kenyan private school opens for teen mothers, babies. *Voice of America*, 20 January. www.voanews.com/a/africa_kenyan-private-school-opens-teen-mothers-babies/6200940.html. (Accessed 4 November 2021.)
- Muttaqin, T., Wittek, R., Heyse, L. and van Duijn, M. 2020. The achievement gap in Indonesia? Organizational and ideological differences between private Islamic schools. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 31, No. 2, pp. 212–42.
- Naidoo, A. and Moussly, R. 2009. Mixed reaction to co-education. *Gulf News*, 28 February. <http://gulfnews.com/news/gulf/uae/education/mixedreaction-to-co-education-1.55433>. (Accessed 4 November 2021.)
- National Secular Society. 2018. *Unsafe Sex Education: The Risk of Letting Religious Schools Teach within the Tenets of Their Faith*. London, National Secular Society.
- _____. 2019. *Government Warns Independent Faith Schools over Sex Segregation*. London, National Secular Society. www.secularism.org.uk/news/2019/06/government-warns-independent-faith-schools-over-gender-segregation. (Accessed 17 August 2021.)
- Ndaba, B. 2021. Angie Motshekga: 1 650 teachers have died of COVID-19 between March 2020 and February 2021. *IOL*, 24 July. www.iol.co.za/news/politics/angie-motshekga-1-650-teachers-have-died-of-covid-19-between-march-2020-and-february-2021-ff1beb76-4827-44be-bb08-90c9f03fb6ea. (Accessed 14 October 2021.)
- NEU. 2021. *Breaking the Mould*. London, National Education Union. <https://neu.org.uk/breaking-mould>. (Accessed 4 November 2021.)
- Neuwelt-Kearns, C. and Ritchie, J. 2020. *Investing in Children? Privatisation and Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. Auckland, Child Poverty Action Group. (CPAG Backgrounder.)
- Nicholson, S. 2018. *Evaluation of Oxfam's Accelerated Education Programme in Greater Ganyliel, South Sudan 2014–2018, against Global Best Practice*. Copenhagen, Oxfam IBIS.
- Nondo, T. R. and Mbereko, A. 2020. Critical analysis of the contribution of Women's University in Africa towards the attainment of SDG 5. Nhamo, G., Odularo, G. O. and Mjimba, V. (eds), *Scaling up SDGs Implementation*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 155–67.
- NOS. 2021. Lijsttrekkers acht partijen tekenen 'Regenboog Stembusakkoord' [Eight party leaders sign 'Rainbow ballot box agreement']. *Nederlandse Omroep Stichting*, 7 March. <https://nos.nl/artikel/2161793-lijsttrekkers-acht-partijen-tekenen-regenboog-stembusakkoord>. (Accessed 14 November 2021.)
- Nyaruwata, L. T. 2018. The dual-mode provision: successes and challenges – a case study of Women's University in Africa (WUA). *Distance Education*, Vol. 39, No. 2, pp. 194–208.
- OECD. 2019. *PF3.3: Informal Childcare Arrangements*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OHCHR. 1999. *General Comment No. 13: The Right to Education*. New York, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights.
- Oulo, B., Sidle, A. A. and Butler, M. 2021. *Stemming Pandemic-related Losses in Girls' Education: Promising Practices from the AMPLIFY Collective*. Nairobi/San Francisco, Calif., Amplify Girls/Echidna Giving. (AMPLIFY COVID-19 Research Brief.)
- Oxford Policy Management. 2020. *Educating Nigerian Girls in New Enterprises (ENGINE II): Endline Evaluation Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management. (Girls' Education Challenge.)
- Palmieri, P. A. 2008. From republican motherhood to race suicide: arguments on the higher education of women in the United States, 1820–1920. Wechsler, H. S., Goodchild, L. F. and Eisenmann, L. (eds), *The History of Higher Education*, 3rd edition, pp. 173–82.

- Pamonag, F. 2012. 'A Bryn Mawr school in the East': Transpacific initiatives for Japanese women's higher education. *Pacific Historical Review*, Vol. 81, No. 4, pp. 537–66.
- Paschall, K. 2019. *Nearly 30 Percent of Infants and Toddlers Attend Home-based Child Care as Their Primary Arrangement*. Bethesda, Md., Child Trends. www.childtrends.org/blog/nearly-30-percent-of-infants-and-toddlers-attend-home-based-child-care-as-their-primary-arrangement. (Accessed 17 August 2021.)
- Paul, R. 2020. 'Beacon of hope': Bangladesh opens first school for transgender students. Reuters, 6 November. www.reuters.com/article/uk-bangladesh-lgbt-madrasa-idUKKBN27M1LD. (Accessed 4 November 2021.)
- Pavlovaite, I. and Weber, M. 2019. *Education Trade Unions Addressing Gender Equality through Social Dialogue*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. (Research Report.)
- Penn, H. 2022. *Non-state Provision of Childcare Services and the Challenges Facing Policy Makers Who Try to Meet Different Objectives*. Paris, UNESCO. (Background paper for 2022 Gender Report.)
- PeriodTax. 2021. *Global Period Tax Map and Database*. Berlin, WASH United. <https://periodtax.org/map.html#mapslider>. (Accessed 4 November 2021.)
- PILNA. 2019. *Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment 2018 Regional Report*. Suva, Educational Quality and Assessment Division, Pacific Community.
- Plantenga, J. 2013. Local providers and loyal parents: competition and consumer choice in the Dutch childcare market. Lloyd, E. and Penn, H. (eds), *Childcare Markets: Can They Deliver an Equitable Service?* London, Policy Press, pp. 63–78.
- Purcell, F. 2005. *Coming of Age: Women's Colleges in the Philippines during the Post-Marcos Era*. New York, Routledge.
- Rao, N., Cohns, C., Chan, S. and Richards, B. 2020. *An Evaluation of the Early Childhood Care and Development Programme Bhutan*. Thimphu, UNICEF/Bhutan Ministry of Education.
- Rashid, O. 2021. 1,621 teachers died of COVID-19 during U.P. Panchayat polls, says union. *The Hindu*, 17 May. www.thehindu.com/news/national/other-states/many-teachers-died-of-covid-19-during-up-panchayat-polls-says-union/article34575965.ece. (Accessed 14 October 2021.)
- Renn, K. A. 2014. *Women's Colleges and Universities in a Global Context*. Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.
- _____. 2017. The role of women's colleges and universities in providing access to postsecondary education. *The Review of Higher Education*, Vol. 41, No. 1, pp. 91–112.
- _____. 2022. *Women's Universities and Non-state Actors*. Paris, UNESCO. (Background paper for 2022 Gender Report.)
- Renn, K. A. and Lytle, J. H. 2010. Student leaders at women's postsecondary institutions: a global perspective. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, Vol. 47, No. 2, pp. 212–29.
- RFI. 2019. *Sénégal: la question des écoles coraniques reste très sensible [Senegal: the issue of Qur'anic schools remains very sensitive]*. Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/afrique/20191212-senegal-daaras-ecoles-coraniques-eleves-enchaines-coran-religion-islam. (Accessed 17 August 2021.)
- Ridgwell, D. M. and Creamer, E. G. 2003. Institutional culture and the advanced degree aspirations of students attending women's colleges. *College Student Affairs Journal*, Vol. 23, No. 1, p. 77–90.
- Royal University for Women. 2021. *RUW History*. Manama, Royal University for Women. www.ruw.edu.bh/royal-university-women. (Accessed 4 November 2021.)
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. and Karila, K. 2021. Selectivity of clientele in Finnish private early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 7, No. 2, pp. 91–105.
- Sadek, B. 2019. *Left Out, Left Behind: Adolescent Girls' Secondary Education in Crises*. London, Plan International UK.
- Sahlín, C. L. 2005. Vital to the mission and key to survival: women's studies at women's colleges. *NWSA Journal*, Vol. 17, No. 2, pp. 164–70.
- Sakurai, K. 2012. Shi'ite women's seminaries (howzeh-ye 'elmiyyeh-ye khahran) in Iran: possibilities and limitations. *Iranian Studies*, Vol. 45, No. 6, pp. 727–44.
- Sauers, C. and Mendoza, M. 2021. Texas Catholic school facing backlash after rules on sexual identity surface. *Houston Chronicle*, 24 August. www.chron.com/news/houston-texas/education/article/archdiocese-san-antonio-sexuality-rules-backlash-16407702.php. (Accessed 4 November 2021.)
- SCA. 2021. *Education*. Kabul, Swedish Committee for Afghanistan. <https://swedishcommittee.org/our-work/education>. (Accessed 4 November 2021.)
- Senghor, C. 2020. Au Sénégal, des maîtres coraniques s'insurgent contre la violence dans les « daaras » [In Senegal, Koranic teachers rise up against violence in 'daaras']. *La Croix Africa*, 10 February. <https://africa.la-croix.com/au-senegal-des-maitres-coraniques-sinsurgent-contre-la-violence-dans-les-daaras>. (Accessed 17 August 2021.)
- Shah, R. 2019. *Case Study Report: Children in Crisis – Afghanistan*. Geneva, Switzerland, Accelerated Education Working Group, UNHCR.
- Shankar, R. and Ram, R. 2021. Legitimising patriarchy in the private educational system? Choudhury, P. K. and Suresh Babu, G. S. (eds), *Contextualising Educational Studies in India: Research, Policy and Practices*. New York, Routledge.
- Simon, A., Owen, C., Hollingworth, K. and Rutter, J. 2015. *Provision and Use of Preschool Childcare in Britain: Summary of Research Findings*. London, UCL Institute of Education.
- Simon, A., Penn, H., Shah, A., Owen, C., Lloyd, E., Hollingworth, K. and Quy, K. 2022. *Acquisitions, Mergers and Debt: The New Language of Childcare*. London, UCL Social Research Institute.
- Skateistan. 2021. *A New Chapter*. Berlin, Skateistan. www.skateistan.org/a-new-chapter. (Accessed 4 November 2021.)

- Smith, D. G., Wolf, L. E. and Morrison, D. E. 1995. Paths to success: factors related to the impact of women's colleges. *Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 3, pp. 245–66.
- Solomon, B. M. 1985. *In the Company of Educated Women: A History of Women and Higher Education in America*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- Stage, F. K. and Hubbard, S. 2009. Undergraduate institutions that foster women and minority scientists. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, Vol. 15, No. 1, pp. 77–91.
- Statistics South Africa. 2019. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)
- Stephens, L. 2020. *COVID-19 Shines a Light on the Fragility of Our Childcare System*. London, New Economics Foundation. <https://neweconomics.org/2020/04/covid-19-shines-a-light-on-the-fragility-of-our-childcare-system>. (Accessed 4 October 2021.)
- Strehmel, P. 2019. Measures of personnel development in different types of German early childhood (ECE) education enterprises. Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. and Waniganayake, M. (eds), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from Five Continents*. Opladen, Germany, Verlag Barbara Budrich, pp. 84–98.
- Suárez-Cao, J. and Arellano, A. 2019. Universities and the year of the feminist uprising. *University World News*, 15 March. www.universityworldnews.com/post.php?story=20190311101307117. (Accessed 4 November 2021.)
- Suwardi, S., Anitah, S., Akhyar, M. and Asrowi, A. 2017. Gender bias in Islamic textbooks for Muslim children in Indonesia. *Attarbiyah: Journal of Islamic Culture and Education*, Vol. 2, No. 2, pp. 214–35.
- Tan, C. 2014. Educative tradition and Islamic schools in Indonesia. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, Vol. 14, pp. 47–62.
- Technovation. 2021. *Our Impact*. Los Angeles, Calif., Technovation. www.technovation.org/impact. (Accessed 4 November 2021.)
- Tellier, S. and Hyttel, M. 2017. *Menstrual Health Management in East and Southern Africa: A Review Paper*. Sunninghill, South Africa, East and Southern Africa Regional Office, United Nations Population Fund. (Menstrual Health Management Symposium.)
- TESDA. 2015. *TESDA Accredited Schools and Training Centers: Search Results for 'Women'*. Manila, Technical Education and Skills Development Authority. <http://tesdatrainingcourses.com/?s=women>. (Accessed 4 November 2021.)
- The Philippine Women's University. 2021. *Career Development and Continuing Education Center*. Manila, The Philippine Women's University. www.pwu.edu.ph/cdcec.html. (Accessed 4 November 2021.)
- The World With MNR. 2021. *Feminae Carta*. Toronto, Ont., The World With MNR. www.theworldwithmnr.com/feminaecarta. (Accessed 4 November 2021.)
- Thorpe, K., Sullivan, V., Jansen, E., McDonald, P., Sumsion, J. and Irvine, S. 2018. A man in the centre: inclusion and contribution of male educators in early childhood education and care teaching teams. *Early Child Development and Care*, Vol. 190, No. 6, pp. 921–34.
- Times of India. 2012. UGC mulls 20 exclusive univs, 800 colleges for women. 27 January. <https://timesofindia.indiatimes.com/home/education/news/UGC-mulls-20-exclusive-univs-800-colleges-for-women/articleshow/11644634.cms>. (Accessed 4 November 2021.)
- Titheradge, N. 2018. Abuse concerns over unregistered schools. *BBC News*, 26 February. www.bbc.com/news/uk-43126598. (Accessed 17 August 2021.)
- Townsend, R., Chmielewska, B., Barratt, I., Kalafat, E., van der Meulen, J., Guroi-Urganici, I., O'Brien, P., Morris, E., Draycott, T., Thangaratinam, S., Le Doare, K., Ladhani, S., von Dadelszen, P., Magee, L. A. and Khalil, A. 2021. Global changes in maternity care provision during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, Vol. 37.
- Trolian, T. L., Jach, E. A., Ogren, C. A. and Hanson, J. M. 2018. Women students' interactions with faculty and exposure to good teaching at colleges and universities with varying histories of admitting women. *Research in Higher Education*, Vol. 59, No. 4, pp. 461–88.
- Tshomo, P. 2017. *Early Childhood Care and Development in Bhutan: A Case for Investment*. Thimphu, Bhutan Ministry of Education/UNICEF.
- Uganda Ministry of Education and Sports. 2017. *Education Abstract 2017*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
- UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
- _____. 2019. *HerAtlas: Monitoring the Right to Education for Girls and Women*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights>. (Accessed 17 August 2021.)
- _____. 2020a. *Literacy Teaching and Learning in the COVID-19 Crisis and Beyond: The Role of Educators and Changing Pedagogies*. Paris, UNESCO. (Concept Note.)
- _____. 2020b. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2020c. *The Impact of COVID-19 on ECCE Sector: Lesson Learned and Promising Practices from the Asia-Pacific*. Bangkok, UNESCO.
- _____. 2020d. *Youth and Adult Literacy in the Time of COVID-19: Impacts and Revelations*. Paris, UNESCO. (Background paper for *International Literacy Day 2020*.)

- ____. 2021a. *Las escuelas para estudiantes transgénero y los laboratorios de género ¿un paso más a favor de la inclusión de las personas LGBTI en América Latina?* [Schools for transgender students and gender laboratories, one more step in favour of the inclusion of LGBTI people in Latin America?]. Paris, UNESCO. <https://world-education-blog.org/es/2021/07/05/las-escuelas-para-estudiantes-transgenero-y-los-laboratorios-de-genero-un-paso-mas-en-favor-de-la-inclusion-de-las-personas-lgbti-en-america-latina>. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021b. *No Teacher, No Class: State of the Education Report for India 2021*. New Delhi, UNESCO.
- ____. 2021c. *When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 School Closures*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and IGLYO. 2021. *Don't Look Away: No Place for Exclusion of LGBTI Students*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 45.)
- UNESCO, UNICEF, UNAIDS, UNFPA, WHO and Women, U. 2021. *The Journey Towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- UNFPA. 2021a. *Innovative Smart Bag Redefines Menstruation Management for Refugee Girls in Uganda*. Sunninghill, South Africa, East and Southern Africa Regional Office, United Nations Population Fund. <https://esaro.unfpa.org/en/news/innovative-smart-bag-redefines-menstruation-management-refugee-girls-uganda>. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021b. *Uganda Fact Sheet on Teenage Pregnancy, 2021*. Kampala, United Nations Population Fund.
- UNGEI, Education International, Gender at Work, and GAC. 2018. *Education Unions Take Action to End School-Related Gender Based Violence*. New York, United Nations Girls' Education Initiative/Education International/Gender at Work/Global Affairs Canada.
- UNICEF. 2016. *Violence against Children in Education Settings in South Asia*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.
- ____. 2020. *Community-based Education Will Reach up to 140,000 Hardest to Reach Children and Those Living in Conflict Zones*. New York, UNICEF. www.unicef.org/afghanistan/press-releases/community-based-education-will-reach-140000-hardest-reach-children-and-those-living. (Accessed 4 November 2021.)
- ____. 2021. *Empresas que cuidan [Enterprises that care]*. Buenos Aires, UNICEF. <https://empresasquecuidan.org/#plataforma>. (Accessed 4 October 2021.)
- UNICEF, ILO and WIEGO. 2021. *Family-friendly Policies for Workers in the Informal Economy: Protecting and Ensuring Social Protection and Care Systems for All Children and Families in the Context of COVID-19 and Beyond*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.
- University of Cambridge. 2021. *Undergraduate Study*. Cambridge, UK, University of Cambridge. www.undergraduate.study.cam.ac.uk/colleges. (Accessed 4 November 2021.)
- US Department of Education. 2019. *Digest of Education Statistics 2019*. Washington, DC, Department of Education. https://nces.ed.gov/programs/digest/2019menu_tables.asp. (Accessed 4 November 2021.)
- Vaknin, D. 2020. *Early Childhood Education and Care in Israel Compared to the OECD: Enrollment Rates, Employment Rates of Mothers, Quality Indices, and Future Achievement*. Jerusalem, Taub Center for Social Policy Studies in Israel. (Early Childhood Research Paper 3.)
- van Langen, A., Bosker, R. and Dekkers, H. 2006. Exploring cross-national differences in gender gaps in education. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, No. 2, pp. 155–77.
- Viero, A., Barbara, G., Montisci, M., Kustermann, K. and Cattaneo, C. 2021. Violence against women in the Covid-19 pandemic: a review of the literature and a call for shared strategies to tackle health and social emergencies. *Forensic Science International*, Vol. 319, art. 110650.
- Visiola Foundation. 2021. *STEM Camp for Teenage Girls*. Abuja, Visiola Foundation. www.visiolafoundation.org/stem-summer-camp-for-teenage-girls. (Accessed 4 November 2021.)
- Wangamati, C. K. 2020. Comprehensive sexuality education in sub-Saharan Africa: adaptation and implementation challenges in universal access for children and adolescents. *Sexual and Reproductive Health Matters*, Vol. 28, No. 2.
- Warnasuriya, R., Sosale, S. and Dey, S. 2020. *Integrating Early Childhood Care and Education in Sri Lanka: From Global Evidence to National Action*. Washington, DC, World Bank.
- Wekesah, F. M., Nyakangi, V., Onguss, M., Njagi, J. and Bangha, M. 2019. *Comprehensive Sexuality Education in Sub-Saharan Africa*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- WITI. 2021. *Who We Are*. Kampala, Women's Institute of Technology and Innovation. <https://witi.ac.ug>. (Accessed 4 November 2021.)
- Wolf, L. E. 2000. Women-friendly campuses: what five institutions are doing right. *Review of Higher Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 319–45.
- Wolfe, J., Kandra, J., Engdahl, L. and Shierholz, H. 2020. *Domestic Workers Chartbook: A Comprehensive Look at the Demographics, Wages, Benefits, and Poverty Rates of the Professionals Who Care for Our Family Members and Clean Our Homes*. Washington, DC, Economic Policy Institute.
- Women's College Coalition. 2021. *Find a College: Search*. Los Angeles, Calif., Women's College Coalition. www.womenscolleges.org/colleges. (Accessed 4 November 2021.)
- Women's University in Africa. 2021. *Background*. Harare, Women's University in Africa. www.wua.ac.zw/index.php/pages/historical-background. (Accessed 4 November 2021.)
- World Bank. 2019. *Implementation Completion and Results Report for the Jamaica Early Childhood Development Project*. Washington, DC, World Bank.

- World Education. 2021a. *Gorongosa National Park's Girls' Clubs*. Boston, Mass., World Education. <https://worlded.org/project/gorongosa-national-parks-girls-clubs>. (Accessed 4 November 2021.)
- _____. 2021b. *Sang Sangai: Learning Together – Engaging Mothers and Energizing Communities to Support Girls' Education in Nepal's Terai*. Kathmandu, World Education.
- Wotipka, C. M. and Ramirez, F. O. 2008. Women's studies as a global innovation. Baker, D. P. and Wiseman, A. W. (eds), *The Worldwide Transformation of Higher Education*. Bingley, UK, Emerald, pp. 89–110. (International Perspectives on Education and Society, Vol. 9.)
- WUSC. 2017. *Remedial Education Program: An Innovation to Improve Girls' Academic Performance in Refugee Contexts*. Ottawa, Ont., World University Service of Canada. (Promising Practices in Refugee Education.)
- Yotebieng, K. 2021. *What We Know (and Do Not Know) about Persistent Social Norms that Serve as Barriers to Girls' Access, Participation and Achievement in Education in Eight sub-Saharan African Countries*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- Zafar, S. A. 2020. Learning in safety. *The News International*, 15 July. www.thenews.com.pk/print/686878-learning-in-safety. (Accessed 17 August 2021.)
- Zonta International. 2021. *Our Programs: Education*. Oak Brook, Ill., Zonta International. www.zonta.org/Web/Our_Programs/Education/Web/Programs/Education_Home.aspx. (Accessed 4 November 2021.)

Rapport sur l'égalité des genres

APPROFONDIR LE DÉBAT SUR LES ENFANTS ET LES JEUNES ENCORE LAISSÉS DE CÔTÉ

Le *Rapport sur l'égalité des genres 2022* présente des enseignements récents sur les progrès réalisés en matière de parité entre les genres dans l'éducation au regard de l'accès, de la réussite et de l'apprentissage. Il expose les tendances relatives au taux de non-scolarisation et les résultats d'un nouveau modèle fournissant des estimations cohérentes sur les taux d'achèvement, en associant plusieurs sources d'information. Le rapport examine en outre les résultats des évaluations de l'apprentissage publiés au cours des 18 derniers mois, qui présentent une image quasi complète des écarts entre les genres en ce qui concerne la lecture, les mathématiques et les sciences dans les premières et les dernières classes du primaire ainsi que dans le premier cycle du secondaire. Ces résultats serviront de référence pour évaluer les effets de la COVID-19 sur les inégalités lorsque les données de la période post-pandémique commenceront à être publiées l'année prochaine.

Cette publication complète le *Rapport GEM 2021/2* et souligne le rôle des acteurs non étatiques dans la lutte contre les inégalités de genre en matière d'éducation. Les acteurs non étatiques comblent les lacunes du système d'éducation publique en matière de prestation de services. Le *Rapport sur l'égalité des genres 2022* présente des données factuelles sur les écarts entre la proportion de filles et de garçons inscrits dans des établissements privés et sur les raisons de ces écarts dans les différentes régions. Il fournit également des études de cas sur la privatisation de la garde d'enfants dans les pays à revenu élevé, sur l'incidence des écoles confessionnelles non étatiques en Asie sur les normes de genre et sur le rôle des universités pour femmes à travers le monde.

Certains acteurs non étatiques contribuent aux progrès en faveur de l'égalité des genres, tandis que d'autres les entravent afin d'entretenir le statu quo. Certains sont à l'avant-garde des efforts en faveur de l'éducation des filles dans les situations d'urgence. D'autres sont opposés à l'éducation complète à la sexualité. Enfin, certains défendent l'inclusion des filles marginalisées alors que d'autres perpétuent des normes de genre discriminatoires. En fonction du contexte, il est important de ne pas formuler d'hypothèses, mais d'examiner attentivement les données et de collaborer en vue d'éliminer tous les obstacles fondés sur le genre qui empêchent quiconque de réaliser son potentiel à travers l'éducation.



unesco

Rapport mondial
de suivi sur l'éducation

