

Différences entre les genres en matière de réussite scolaire:

étude sur les mesures prises et
la situation actuelle en Europe





**Différences entre les genres
en matière de réussite scolaire:
étude sur les mesures prises et
la situation actuelle en Europe**

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en anglais (*Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*), en français (Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe) et en allemand (*Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*).

ISBN 978-92-9201-081-2

DOI 10.2797/36004

Ce document est également disponible sur internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction en décembre 2009.

© Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture», 2010.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement, avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à EACEA P9 Eurydice.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tél. (+32) 2 299 50 58
Fax (+32) 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://www.eurydice.org>

PRÉFACE



Je suis très heureuse de présenter cette étude d'Eurydice sur le thème crucial du genre et de la réussite scolaire. L'égalité entre les hommes et les femmes constitue depuis longtemps un objectif majeur au niveau européen. Depuis les années 1970, différentes directives ont jeté les bases de l'égalité de traitement et de l'égalité des chances en Europe. Pourtant, malgré l'existence de cadres législatifs complets, l'égalité des genres reste encore à réaliser. Bien que les étudiants et diplômés universitaires soient majoritairement des femmes dans la plupart des pays, elles continuent d'avoir des niveaux de rémunération et d'emploi inférieurs à ceux des hommes. En ce qui concerne l'enseignement et la formation, des différences entre les genres persistent à la fois au niveau des performances et du choix des filières d'études.

La nature des inégalités de genre en matière d'éducation a profondément évolué au cours des dernières décennies et s'est notamment complexifiée en ce qui concerne les résultats scolaires. Outre les injustices liées à tous les stéréotypes sexistes, les différences entre les genres en matière d'éducation peut également avoir un impact négatif sur la croissance économique et l'insertion sociale. Par exemple, les femmes sont toujours minoritaires dans le domaine des mathématiques, des sciences et de la technologie, mais, d'autre part, les données montrent que les garçons sont plus susceptibles de figurer dans les rangs des élèves les plus faibles en lecture. Ces deux exemples montrent que les différences entre les genres en matière d'éducation doivent être prises en compte lors de l'élaboration des politiques et des stratégies visant à améliorer les résultats scolaires.

En mars de cette année, la Commission européenne a lancé «Europe 2020», une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. L'éducation et la formation sont considérées comme une partie fondamentale et intégrale de cette stratégie. En effet, deux des cinq objectifs cibles concernent l'éducation, à savoir que pour 2020 le taux d'abandon scolaire devrait être inférieur à 10 % et qu'au moins 40 % des jeunes générations devraient obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur ou équivalent.

Les ministres européens de l'éducation se sont déjà mis d'accord sur d'autres objectifs, par exemple liés à l'éducation des jeunes enfants, aux faibles performances dans les compétences de base et à la participation des adultes dans l'éducation et la formation tout au long de la vie. Pour atteindre ces objectifs, des politiques efficaces, basées sur des preuves claires, doit être mises en œuvre. Ce rapport d'Eurydice met en évidence les inégalités en matière d'éducation entre les genres et donne une vision complète des politiques nationales visant à les traiter. Combattre efficacement ces inégalités exige une approche basée sur des preuves solides et peut être facilité par l'apprentissage mutuel et l'échange de bonnes pratiques entre les pays. Je suis convaincue que cette étude fournit un état des lieux précieux des politiques visant à lutter contre les inégalités de genre en matière d'éducation et qu'elle présente un grand intérêt pour les responsables politiques.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'A. Vassiliou', with a long horizontal line extending to the right.

Androulla Vassiliou
Commissaire chargée de l'éducation, la culture, le
multilinguisme et la jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Table des matières	5
Introduction	7
Synthèse	11
Chapitre 1. Le genre et l'éducation en Europe: revue de la littérature	15
1.1. Perspectives opposées sur le genre et les différences entre les sexes	16
1.2. Rôle du féminisme	17
1.3. Le genre et les conceptions de l'égalité en rapport avec l'éducation	21
1.4. La recherche sur les différences entre les sexes	24
1.5. Les études transnationales sur les résultats scolaires	25
1.6. Les facteurs sociaux qui influencent les performances et le comportement des filles et des garçons	27
1.7. Les thèmes liés au genre dans les pratiques éducatives actuelles	28
1.8. Conclusion	35
Chapitre 2. Profils de genre dans les enquêtes internationales d'évaluation	37
2.1. Écarts de genre moyens en matière de résultats scolaires	38
2.2. Facteurs influençant les résultats scolaires et les écarts de genre	44
Chapitre 3. Cadres politiques et législatifs pour l'égalité des genres en matière d'éducation	51
3.1. Définition de l'égalité des genres dans les cadres législatifs	53
3.2. Principaux buts des politiques d'égalité des genres dans l'enseignement primaire et secondaire	57
3.3. L'intégration de la dimension de genre et le suivi des politiques d'égalité des genres	59
Chapitre 4. Égalité des genres et organisation des écoles: programme d'études, orientation et climat scolaire	63
4.1. Inclusion du genre dans les programmes d'études	63
4.2. Remise en question des choix de carrière traditionnels grâce à l'orientation professionnelle	68
4.3. Évaluation des manuels scolaires et du matériel pédagogique	71
4.4. Le contenu implicite de l'enseignement: politiques d'égalité des genres relatives au climat scolaire, et à la violence et au harcèlement à caractère sexiste	73
4.5. Sensibiliser les parents aux questions d'égalité des genres	76

Chapitre 5. Profils de genre dans les résultats scolaires	79
5.1. Retards scolaires	79
5.2. Redoublement	81
5.3. Rupture scolaire et achèvement de l'enseignement secondaire supérieur	83
5.4. Profils de genre dans les tests et examens nationaux	85
5.5. Groupes défavorisés parmi les hommes et les femmes	86
5.6. Réponses politiques aux différences de genre en matière de réussite scolaire	87
Chapitre 6. Enseignement mixte et non mixte	91
6.1. Écoles non mixtes	91
6.2. Classes non mixtes	93
Chapitre 7. Enseignants, chefs d'établissement et questions de genre	95
7.1. La féminisation de la profession enseignante	95
7.2. Stratégies visant à améliorer l'équilibre des genres parmi les enseignants et les chefs d'établissement	97
7.3. Le genre, un thème inclus dans la formation des enseignants	100
Chapitre 8. Politiques d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur	103
8.1. Ségrégation horizontale	103
8.2. Ségrégation verticale	108
Conclusion	115
Problèmes d'égalité des genres ciblés par les pays européens	115
Mesures possibles pour lutter contre les inégalités de genre	116
Glossaire	121
Table des figures	125
Références	127
Annexes	137
Remerciements	139

INTRODUCTION

La présente étude est la contribution du réseau Eurydice au débat sur le genre en matière d'éducation, conformément à la demande de la présidence suédoise du Conseil de l'Union européenne au cours du second semestre 2009. L'idée initiale était d'observer dans quelle mesure et de quelle façon les inégalités de genre dans la réussite scolaire constituaient un sujet de préoccupation dans les pays européens. Malgré une nette évolution des taux de participation à l'enseignement observée au cours des dernières décennies, les différences entre les genres persistent dans les résultats scolaires et le choix des filières d'études. La présente étude a donc pour objet d'examiner si ces disparités ont débouché sur des initiatives politiques telle que des propositions de changement des lois et autres réglementations relatives à l'éducation, des enquêtes nationales, des projets ou tout autre type de mesures officielles axées sur le genre. L'étude s'efforce également de recenser les politiques et stratégies mises en œuvre actuellement en Europe pour remédier aux inégalités de genre dans les systèmes éducatifs.

Champ d'application

Le présent document englobe un aperçu des études sur le genre et l'éducation et fait la synthèse des principaux résultats des enquêtes internationales sur les performances des élèves au regard des différences entre les genres en matière d'éducation. Il fournit des analyses secondaires des données PISA axées sur la variation de la réussite en fonction du genre. La présentation comparative des politiques et des mesures instaurées dans les pays européens en ce qui concerne l'égalité des genres en matière d'éducation, constitue l'essentiel du rapport. Celui-ci traite des cadres politiques et législatifs pour l'égalité des genres en matière d'éducation en identifiant les principales questions d'égalité des sexes. Des exemples spécifiques sont donnés pour illustrer dans quelle mesure les pays européens ont mis en œuvre des mesures politiques concrètes qui ciblent les inégalités de genre en matière d'éducation.

La présente étude prend **l'année de référence 2008/2009** et couvre tous les pays du réseau Eurydice, à l'exception de la Communauté germanophone de Belgique, de la Bulgarie et de la Turquie. Les informations sur cette région et ces pays ont pu toutefois être fournies pour les données PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et Eurostat. Tous les changements et toutes les réformes prévus pour les prochaines années ont également été pris en compte, si appropriés.

Tous les niveaux CITE sont couverts, mais la grande majorité du rapport est consacrée aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire plutôt qu'à l'enseignement supérieur.

S'agissant des sources, les documents officiels des autorités centrales de l'éducation ont été utilisés comme sources initiales. Toutefois, pour les pays où de tels documents officiels n'existent pas, les accords ont été utilisés, y compris les accords privés, mais qui sont reconnus et acceptés par les autorités publiques en matière d'éducation. L'étude contient également des informations sur des projets à plus petite échelle, considérés comme pertinents par rapport à l'objet de cette étude. Outre

les sources officielles, les résultats des enquêtes nationales et les statistiques nationales ont aussi été utilisés, selon leur disponibilité.

Seuls les écoles d'enseignement primaire et secondaire et les établissements d'enseignement supérieur du **secteur public** sont pris en considération, sauf dans les cas de la Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas, où les écoles subventionnées du secteur privé sont aussi considérées étant donné qu'elles représentent la majorité des effectifs scolaires (aux Pays-Bas, la Constitution assure un traitement et un financement équivalents pour les deux secteurs).

Structure

Le chapitre 1 est consacré aux débats et à la recherche sur le genre et l'éducation, et aux études portant sur l'ampleur et les causes des différences de genre en matière d'éducation dans l'ensemble de l'Europe. L'évolution des idées est décrite, ainsi que l'évolution des politiques et des pratiques. Le changement de perspective est également évoqué: s'agissant des questions de genre et d'éducation, les efforts et initiatives politiques étaient principalement soucieuses de réparer les fautes à l'encontre des filles et des femmes, alors qu'à présent elles sont surtout influencées par les études transculturelles des performances aux examens et axées sur les «sous-performances scolaires» des garçons. Ce chapitre montre également que la plupart des pays en Europe se sont engagés dans une certaine mesure sur la voie du féminisme, avec différentes implications sur les politiques et les pratiques en matière d'éducation. Le chapitre 1 inclut une sous-section sur le genre dans les politiques et législations communautaires.

Le chapitre 2 explore les profils de genre en matière de réussite scolaire par discipline (lecture, mathématiques et sciences). Il débat des «écarts de genre» en termes de supériorité des filles sur les garçons et des garçons sur les filles dans ces disciplines en se référant aux enquêtes internationales pertinentes telles que PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment*) et TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

Le chapitre 3 souligne les cadres politiques et législatifs nationaux existants pour l'égalité des genres en matière d'éducation. Il montre comment l'égalité des genres est définie par rapport à l'éducation dans les différents cadres législatifs, puis aborde les politiques d'égalité des sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, en classant les priorités existantes par catégories. Enfin, ce chapitre fournit également des exemples de mise en œuvre d'une stratégie d'intégration de la dimension de genre.

Le chapitre 4 traite de divers aspects de l'organisation scolaire par rapport à la perspective de genre. Il vise à montrer dans quelle mesure les questions d'égalité des sexes sont incluses dans les programmes officiels et se demande si l'éducation sexuelle et l'éducation aux relations interpersonnelles font partie du programme. Il recherche également si une quelconque forme d'orientation des élèves prenant en compte les genres existe dans les pays européens. La question de la perspective de genre dans la production et l'évaluation des livres scolaires et du matériel pédagogiques est également évoquée et, pour finir, le chapitre montre comment les pays européens abordent les questions d'égalité des sexes par rapport à l'environnement scolaire et la participation des parents à la promotion de l'égalité des genres.

Le chapitre 5 complète les résultats des enquêtes internationales présentées au chapitre 2 avec des résultats de tests nationaux et intègre des données statistiques sur le nombre d'élèves qui redoublent et les taux d'abandon scolaire. Il présente également certaines réponses politiques apportées actuellement pour remédier aux écarts de genre dans les résultats scolaires.

Le chapitre 6 débat de la question de l'enseignement mixte par rapport à l'enseignement non mixte et rapporte des exemples d'enseignement public en contexte non mixte (l'école entière ou des classes); il évoque également la question de savoir si d'éventuelles politiques concernant ces deux formes d'organisation scolaire sont mises en place.

Le chapitre 7 présente plusieurs problèmes majeurs relatifs au personnel éducatif. Il examine les données statistiques indiquant une féminisation de l'enseignement qui contraste par rapport à l'absence relative des femmes dans les postes de direction d'école. Il évoque les campagnes et les initiatives au niveau national visant à attirer un plus grand nombre d'hommes dans la profession d'enseignant et observe dans quelle mesure la dimension de genre est abordée dans la formation initiale des enseignants et dans le cadre du développement professionnel continu pour le personnel éducatif.

Le chapitre 8 traite des politiques et préoccupations relatives à l'égalité des genres en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Il soulève la question de l'écart des proportions de garçons et de filles dans les effectifs des différentes filières, ainsi que les pourcentages relativement faibles de doctorantes et la sous-représentation des femmes parmi les professeurs et personnels des universités. Des politiques et projets ciblant ces déséquilibres sont présentés dans ce chapitre.

Méthodologie

L'unité d'Eurydice au sein de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» a développé un guide de contenu en collaboration avec un expert universitaire, Gaby Weiner (*Centre of Educational Sociology*, université d'Edinburgh, Royaume-Uni), et en étroite consultation avec l'unité suédoise d'Eurydice et des experts du ministère suédois de l'éducation. L'analyse comparative est basée sur les réponses à ce guide émanant des unités nationales d'Eurydice. Le rapport a été vérifié par toutes les unités nationales participant à l'étude ⁽¹⁾. Tous les contributeurs sont remerciés à la fin du document.

Des exemples spécifiques de situations nationales sont présentés dans un style typographique différent, afin de les distinguer du texte principal. Ces exemples illustrent par des cas concrets certains énoncés généraux contenus dans l'analyse comparative. Ils peuvent aussi mettre en lumière des exceptions à une tendance générale qui semble se dessiner dans un certain nombre de pays ou fournir des précisions spécifiques sur une évolution commune.

⁽¹⁾ L'Irlande n'a pas vérifié les chapitres 3 à 8.

SYNTHÈSE

La recherche sur le genre et l'éducation établit l'importance des stéréotypes sexistes

- La recherche sur les différences liées au sexe nous montre qu'il est difficile de séparer les comportements innés des comportements acquis, ou de comprendre à quel point les stéréotypes influencent les perceptions des individus et les différences de genre d'ordre comportemental et d'ordre cognitif. La recherche montre que, en général, les différences entre les sexes sont relativement peu importantes comparées aux nombreuses similarités existantes.
- Les résultats en fonction du genre des enquêtes transnationales sur les performances scolaires peuvent fournir des indications sur la façon dont une politique nationale en matière d'éducation fonctionne en termes d'équité par rapport à d'autres politiques mais, en général, ils ne peuvent pas fournir une analyse des facteurs de causalité particuliers, ni des mesures qui devraient ou pourraient être prises pour introduire plus d'égalité dans le système de genre.
- Les perceptions que les enseignants ont de la dimension de genre sont essentielles pour leurs relations avec les élèves et peuvent s'avérer un facteur important dans l'instauration d'un climat d'équité entre les sexes à l'école. Les manuels et le matériel de lecture fournis dans les écoles peuvent également contribuer à renforcer, ou au contraire à atténuer, la conception stéréotypée des rôles.

Le genre est seulement l'un des facteurs ayant un impact sur les résultats scolaires

- La différence la plus marquée entre les sexes au niveau des résultats scolaires réside dans l'avantage en lecture observée chez les filles. En moyenne, les filles lisent plus et prennent plus de plaisir à la lecture que les garçons. Cet avantage en faveur des filles se retrouve invariablement dans tous les pays, indépendamment de la catégorie d'âge, de la période d'enquête et des programmes d'études.
- En mathématiques, les garçons et les filles ont des résultats similaires en quatrième année et en huitième année d'études dans la plupart des pays. L'avantage des garçons apparaît dans les dernières années d'études et est particulièrement perceptible parmi les élèves suivant les mêmes programmes d'enseignement et les mêmes groupes d'âge.
- C'est dans le domaine des sciences que les différences sont les plus minimes. Bien qu'elles aient des résultats équivalents à ceux des garçons en la matière dans la plupart des pays, les filles ont tendance à avoir une perception de soi en sciences plus faible que celle des garçons, autrement dit, les filles semblent avoir moins confiance, en moyenne, dans leurs capacités scientifiques que les garçons. Pourtant, garçons et filles portent un intérêt similaire aux sciences et il n'y a pas d'écart global entre les garçons et les filles dans leur motivation à l'idée d'utiliser les sciences dans leurs futures études et professions. Mais dans tous les pays européens, les filles sont largement plus nombreuses que les garçons à considérer la lecture comme une activité importante.

- Les garçons sont plus susceptibles de figurer au rang des élèves les moins performants en lecture. En mathématiques et en sciences, aucune différence entre les sexes n'est observée parmi les élèves faibles, dans la plupart des pays. En mathématiques, les filles sont plus susceptibles de figurer au rang des élèves les moins performants dans environ un tiers des systèmes éducatifs européens.
- Le genre est seulement l'un des facteurs qui influencent les résultats scolaires dans différentes disciplines. Le statut socio-économique est un facteur très important; ainsi, pour soutenir les enfants en difficulté scolaire, il convient de considérer le contexte familial en plus du genre.

Les inégalités de genre sont considérées comme un problème dans de nombreux pays, mais les politiques globales visant à y remédier font souvent défaut

- Les pays européens, pour la plupart, sont préoccupés par les inégalités de genre en matière d'éducation. Toutefois, la portée et l'ampleur des cadres politiques et législatifs varient largement selon les pays. D'une part, les concepts d'égalité des genres sont intégrés à des degrés variables dans les actes législatifs. D'autre part, les cadres peuvent inclure l'égalité des genres de différentes façons, en se focalisant sur un ou plusieurs concepts associés à ce terme (égalité de traitement, égalité des chances, égalité des résultats).
- L'objectif le plus courant des politiques d'égalité des genres en matière d'éducation consiste à remettre en question la division traditionnelle des rôles et les stéréotypes sexistes. En ce qui concerne ce principal objectif, les pays peuvent s'attacher à lutter contre le harcèlement et la violence fondés sur le sexe, développer la représentation des femmes dans les organes décisionnels ou aller à l'encontre des profils de résultats liés au genre. L'éventail des cadres politiques est très large, allant de l'absence de toute initiative en la matière à une vaste définition des problématiques.
- Si différents instruments politiques ont été mis en œuvre par les pays, en revanche les stratégies plus générales font souvent défaut. Plus précisément, bien que l'objectif d'assurer l'égalité des chances pour les femmes et les hommes soit poursuivi presque partout, seuls quelques rares pays ont identifié explicitement l'objectif de réaliser l'égalité des résultats ou ont mis en œuvre avec succès une stratégie d'intégration de la dimension de genre dans le domaine de l'éducation. Il existe certes de nombreuses mesures possibles visant à faire évoluer les rôles traditionnels de l'homme et de la femme, mais seuls quelques rares pays les ont mises en œuvre.

Programme d'études, orientation et climat scolaire pour lutter contre les stéréotypes sexistes

- Des efforts sont apparemment consentis pour inscrire le genre et l'égalité des sexes parmi les sujets et thèmes interdisciplinaires des programmes scolaires des pays européens. Mais on ne peut pas en dire autant pour ce qui est du développement de lignes directrices et de méthodes pédagogiques sexospécifiques, alors qu'elles pourraient s'avérer efficaces pour lutter contre les stéréotypes sexistes qui influencent les intérêts et l'apprentissage des élèves.

- S'agissant de l'éducation sexuelle et de l'éducation aux relations interpersonnelles, certains pays affirment que ces sujets continuent d'être enseignés de manière inefficace en raison de la grande liberté de choix du matériel et des méthodes pédagogiques et de l'absence de tout matériel de soutien national de qualité. Le caractère non obligatoire des nombreuses matières qui traitent de certains aspects de l'éducation sexuelle et de l'éducation aux relations interpersonnelles peut aussi jouer un rôle à cet égard.
- Dans bon nombre de pays européens, il existe de nombreux projets et initiatives intéressants visant à lutter contre les stéréotypes sexistes dans les choix de carrière et à soutenir les jeunes à l'école grâce à une orientation systématique sensible à la dimension de genre concernant les études post-secondaires et les carrières auxquelles ils se destinent. Mais dans la plupart de ces pays, il manque l'appui d'une stratégie nationale globale. Il semble qu'il y ait un déficit d'initiatives ciblant spécifiquement les garçons.
- Lorsqu'il existe des politiques concernant le contenu implicite de l'enseignement et le climat scolaire, elles visent principalement à lutter contre la violence et le harcèlement à caractère sexiste dans les écoles. Toutefois, cette approche est considérée comme une priorité par seulement quelques rares pays et la plupart des autres pays misent sur des initiatives plus sporadiques ou plus spécifiques.
- Malgré le rôle important des parents, les projets et initiatives d'origine gouvernementale visant à les informer sur les questions d'égalité des sexes sont rares, et ils s'attachent encore moins à impliquer les parents dans la promotion de l'égalité des genres en matière d'éducation.

Les politiques visant à lutter contre les écarts de genre dans les résultats scolaires sont principalement centrées sur les sous-performances des garçons

- Les différences entre les genres en matière de réussite scolaire qui apparaissent le plus tôt sont les retards par rapport au niveau de la classe et les redoublements, et ils sont plus courants chez les garçons.
- Parmi les jeunes en rupture scolaire, on observe une proportion de garçons plus forte que celle des filles tandis que les filles sont plus nombreuses à obtenir un diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Les filles obtiennent généralement de meilleures notes et un taux de réussite plus élevé dans les diplômes de fin d'études, ce qui facilite leur accès aux programmes universitaires de leur choix. Toutefois, parmi les groupes défavorisés, un faible taux de réussite est observé à la fois chez les filles et chez les garçons.
- La majorité des pays indiquent que ces groupes sont une source particulière de préoccupation en ce qui concerne les résultats scolaires, et soulignent souvent les écarts entre les élèves de différents statuts socio-économiques, issus de minorités ethniques ou venant de milieux spécifiques (rural/urbain). Bien qu'il existe des profils de genre distincts, il est rare que les garçons et les filles de ces groupes fassent l'objet d'une attention particulière.
- Les politiques les plus courantes visant à lutter contre les écarts de genre en matière de réussite scolaire portent principalement sur les sous-performances des garçons. Seuls

quelques pays ont élaboré des programmes spéciaux en vue d'améliorer les compétences des garçons en lecture et celles des filles en mathématiques et en sciences.

L'enseignement non mixte n'est pas répandu dans les systèmes scolaires publics

- L'introduction de l'enseignement mixte dans le système scolaire public a été considérée par de nombreux pays comme un pas vers l'égalité, accompli il y a à peine moins de cinquante ans. La réintroduction des contextes non mixtes dans l'enseignement public ne semble donc pas une option très attrayante pour les pays européens. De plus, les résultats des études sur les effets positifs de la séparation des sexes ne sont pas concluants. L'aspect de la rentabilité peut également jouer un certain rôle à cet égard dans la mesure où la mise en œuvre d'un enseignement non mixte risque d'être considérée comme une option non viable au plan économique.

La profession enseignante est très féminisée dans les niveaux d'enseignement inférieurs

- Dans les pays européens, le métier d'enseignant est principalement exercé par les femmes, en particulier dans les niveaux d'enseignement inférieurs. Bien que cela soit considéré comme problématique dans de nombreux pays, les stratégies visant à attirer plus d'hommes dans la profession, dans les niveaux d'enseignement obligatoire, demeurent sporadiques.
- La direction d'école est toutefois laissée dans une large mesure à l'initiative des hommes, et les actions visant à encourager un rééquilibrage de genre dans ce domaine semblent être tout à fait insuffisantes.
- Les politiques relatives à la formation des enseignants ne prennent pas spécifiquement en considération la perspective de genre, que ce soit dans la formation initiale ou dans le cadre des activités de développement professionnel continu des professeurs ou directeurs d'école. La formation aux questions d'égalité des sexes dépend largement de l'initiative individuelle des prestataires de formation.

Les politiques d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur mettent principalement l'accent sur la ségrégation horizontale

- Dans la plupart des pays qui se sont dotés d'une politique d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur, celle-ci a pour principal objectif de remédier à la ségrégation horizontale et aux différents choix des filières d'études entre les femmes et les hommes. Presque toutes ces politiques et projets associés ciblent uniquement les filles ou les femmes. Seule une minorité de programmes est orientée vers les choix d'études des garçons ou des hommes.
- Plus on monte dans la hiérarchie des carrières de l'enseignement supérieur, plus la proportion de femmes a tendance à diminuer. Cela peut sans doute s'expliquer en partie par le fait que des effectifs importants de femmes sont entrés relativement récemment à l'université et ont choisi une carrière universitaire, mais il convient aussi de noter que le «plafond de verre» résulte en partie de la culture masculine dominante qui existe généralement en milieu universitaire. Mais seule une minorité de pays sont concernés par ce phénomène et un nombre encore plus réduit de pays ont mis en œuvre des mesures politiques concrètes ciblant la ségrégation verticale.

CHAPITRE 1. LE GENRE ET L'ÉDUCATION EN EUROPE: REVUE DE LA LITTÉRATURE

Gaby Weiner, *Centre of Educational Sociology*, université d'Edimbourg

Ce chapitre présente les débats et les résultats de la recherche concernant l'ampleur et les causes des différences entre les genres en matière d'éducation, principalement pour les années de l'enseignement obligatoire. Il aborde des questions clés sur un sujet en plein essor qui fait l'objet d'une vaste littérature et s'attache à étudier l'évolution des idées, des politiques et des pratiques. Ce chapitre est composé de huit sections.

La section 1 identifie deux perspectives opposées sur le genre: les «conservateurs» considèrent le genre comme fixé et déterminé biologiquement tandis que les «progressistes» le perçoivent principalement comme la résultante d'influences historiques et culturelles.

La section 2 explore l'influence du féminisme sur l'évolution de la perspective de genre, et en particulier les trois principales «vagues» féministes et les développements en Europe.

La section 3 considère la nature changeante des conceptions de l'égalité en matière d'éducation et leur rapport au genre.

La section 4 souligne les points forts et les points faibles de la recherche sur les différences entre les sexes qui est principalement axée sur les aspects cognitifs et comportementaux.

La section 5 considère plusieurs études transnationales sur les différences de performances académiques entre garçons et filles, et ce qu'elles nous apprennent sur le lien entre les facteurs liés au genre et les facteurs transnationaux.

La section 6 explore la manière dont les facteurs sociaux, y compris le genre, s'imbriquent, interagissent et influencent de diverses manières les performances scolaires.

La section 7 examine la façon dont la perspective de genre a évolué dans la pratique de l'enseignement.

Enfin, la section 8 formule une brève conclusion sur ce chapitre.

1.1. Perspectives opposées sur le genre et les différences entre les sexes

De nombreux chercheurs ont tenté d'identifier et de différencier le sens des termes «sexe» et «genre» afin de comprendre l'impact de la biologie et d'autres facteurs sur le comportement humain. Ces démarches sont illustrées par les deux tentatives de définition ci-dessous.

[Le terme **sexe** fait référence aux] caractéristiques biologiques et physiologiques qui différencient les hommes des femmes (WHO, 2009).

Le terme **genre** fait référence aux attributs et opportunités économiques, sociaux, politiques et culturels, associés au fait d'être un homme ou une femme. Dans la plupart des sociétés, les hommes et les femmes diffèrent de par les activités qu'ils mènent, l'accès aux ressources et le contrôle de celles-ci, et la participation à la prise de décisions. Et dans la plupart des sociétés, les femmes, perçues en tant que groupe, ont moins accès aux ressources, aux opportunités et au processus décisionnel, que les hommes (Desprez-Bouanchaud et al. 1987, p. 20-21).

Dans une perspective historique, il existe deux principales approches du genre ou des différences entre les sexes en matière d'éducation dans les cultures occidentales. La première est conservatrice dans le sens où la différence sociale et culturelle entre les hommes et les femmes est vue comme étant biologique, naturelle et par conséquent invariable. Dans de nombreuses cultures et à de nombreuses périodes de l'histoire, cette perspective est restée incontestée, étayée par une vaste littérature axée sur l'infériorité des femmes. Par exemple, dans la Grande-Bretagne du 19^e siècle, les hommes et les femmes devaient assumer des rôles distincts dans la société: les hommes étaient associés à la sphère publique et les femmes à la sphère privée (Vicinus, 1972). Des études soi-disant scientifiques ont été publiées qui «ont prouvé» que si les femmes entraient à l'université, leur capacité de reproduction en serait affectée (Delamont et Duffin, 1978). Selon une évolution au 20^e siècle de cette approche, les différences de comportement entre les genres résultent des différences biologiques innées entre filles et garçons. En conséquence, les hommes sont physiquement plus forts, moins souples, ont des capacités spatiales, numériques et mécaniques plus importantes et ont tendance à voir le monde en termes d'objets, d'idées et de théories. Les femmes, pour leur part, acquièrent une maturité physique et psychologique plus tôt que les hommes, ont des fonctions d'affiliation et nourricières plus développées, des compétences verbales supérieures et plus précoces et voient le monde sous un angle personnel, esthétique et moral. Dans un livre influent *Males and Females*, Hutt affirme, par exemple, que les femmes et les hommes sont intrinsèquement différents et que ces caractéristiques ne sont donc pas susceptibles de changer (Hutt, 1972). Dans cette approche conservatrice des différences de genre, l'éducation est perçue comme un moyen de socialiser et d'éduquer les garçons et les filles dans leur «rôle naturel» d'homme (soutien de famille, axé sur le travail, chef de famille) et de femme (nourricière, soignante, axée sur la famille).

La deuxième approche, progressiste, considère que le rôle social des hommes et des femmes est largement façonné par des influences d'ordre historique, culturel et sociétal, et qu'il est donc appelé à évoluer en permanence au fur et à mesure que la société change elle aussi. Dans cette perspective, les femmes ont occupé différentes positions (généralement subordonnées) par le passé parce que les sociétés occidentales et autres étaient patriarcales, autrement dit, les hommes ont autorité sur les femmes et sont donc en mesure d'interpréter lesdites différences biologiques de manières

stéréotypées (De Beauvoir, 1953; Harding, 1986; Riley, 1988; Scott, 1988; Hill-Collins, 1990). Dans cette approche, on s'efforce de comprendre la différence entre les genres ou les sexes comme un phénomène culturel, découlant d'idées qui ont prévalu pendant une période donnée, ou dans une culture donnée. L'éducation est considérée ici comme un instrument permettant de sensibiliser à l'impact de certaines différences fondées sur le sexe à des périodes données, d'encourager une plus grande égalité entre les sexes, et de remettre en question les hypothèses dualistes et stéréotypées.

1.2. Rôle du féminisme

1.2.1. Les vagues «féministes»

Les féministes occidentales en particulier se sont attachées à élaborer une approche progressiste des questions de genre en matière d'éducation. Le féminisme est défini ici comme l'engagement en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes aux plans politique, social et économique, reposant sur un large éventail de mouvements, théories, philosophies et campagnes, dont il est éventuellement à l'origine.

Nous en sommes venus à appréhender généralement l'histoire du féminisme occidental en trois étapes ou trois vagues. La première vague, du 19^e siècle au début du 20^e siècle, a œuvré à faire accéder la femme à des aspects politiques, économiques et sociaux de la vie publique dont elle était exclue jusque là. La lutte s'est principalement, mais non exclusivement, déroulée dans les milieux bourgeois, bien qu'elle ait conduit à des avancées majeures pour d'autres catégories sociales, par exemple, le droit de vote pour les femmes et l'accès à l'aide sociale et à l'enseignement (écoles et universités).

La seconde vague de féminisme apparue dans les pays occidentaux dans les années 1960 et 1970, et également ailleurs ultérieurement, a poursuivi la lutte en vue d'étendre l'accès à d'autres avantages, mais a également ciblé un programme plus large, couvrant des questions affectant spécifiquement les femmes: par exemple, la reproduction, la sexualité, le travail domestique, la violence au foyer et les conditions du travail rémunéré. S'agissant de l'éducation, les féministes distinguaient trois volets, un politique, un critique et un orienté sur la pratique. Le volet **politique** impliquait le mouvement visant à améliorer les conditions de vie et les chances d'épanouissement des filles et des femmes; le volet **critique** faisait référence à la critique intellectuelle, soutenue, des formes (masculines) dominantes du savoir et du faire; et le volet **orienté sur la pratique** concernait le développement de formes plus morales de pratiques personnelles et professionnelles (Weiner, 1994). Les féministes s'appuyaient sur ces trois éléments pour identifier notamment le différentiel de résultats entre filles et garçons (en particulier dans les matières «dominantes» que sont les mathématiques et les sciences), les choix de filière et de carrière stéréotypés, et les différentes pédagogies sur «l'égalité» susceptibles d'être utilisées. Toutefois il s'avérait difficile de parvenir à un consensus sur ce que cela signifie d'être une «fille» et une «femme» alors qu'il devenait évident que d'autres facteurs sociaux tels que la classe sociale et l'appartenance ethnique avaient un impact fondamental (et souvent décisif) sur les chances et expériences de vie des femmes.

La troisième vague de féminisme se manifeste depuis les années 1990 jusqu'à ce jour, attirant une nouvelle génération d'érudits sur les questions de genre (principalement des femmes, mais également

quelques hommes) qui, ayant bénéficié des efforts de leurs mères et grands-mères, ont à présent identifié leurs propres points de vue et leurs propres combats. Ils revendiquent un féminisme de nouvelle génération qui «répond aux circonstances politiques, économiques, technologiques et culturelles qui sont propres à l'époque actuelle» (Kinser 2004, p. 124). Les conceptions antérieures du féminisme incarnant un ensemble plus ou moins cohérent de valeurs et d'idées, ont été rejetées au profit d'une approche qui reconnaît que les femmes peuvent agir de manière autonome et sur le plan politique malgré l'action souvent invalidante des sanctions sociales (McNay, 2000).

La sexualité individuelle est également un concept qui a suscité une attention considérable. Weeks (2000), par exemple, rejette l'idée qu'il y a une véritable essence du sexe et pense plutôt que cette identité sexuelle, à l'instar du genre, s'est formée au fil de l'histoire et de l'évolution sociale. Ainsi, il est jugé simpliste de réduire ce qui constitue souvent un modèle complexe de relations sexuelles à de simples aspects biologiques. D'aucuns avancent que l'histoire de la sexualité est particulièrement importante pour comprendre l'éventail d'identités sexuelles possibles disponibles pour les jeunes, qu'elles soient basées sur la classe, l'ethnicité, le genre ou les préférences sexuelles, ou sur une combinaison de tous ces éléments.

Le féminisme de la troisième vague semblait plus attaché à la théorie et au débat intellectuel que les deux précédentes. Cela est principalement dû à la plus grande accessibilité de l'enseignement universitaire pour les femmes occidentales, à l'environnement relativement sûr et privilégié de l'université qui permet de théoriser et à la présence d'un public étudiant (féminin) intéressé par les nouvelles idées et théories. En termes d'éducation, cela s'est traduit par un peu moins d'intérêt à l'égard du différentiel de résultats et d'attitudes entre filles et garçons et à l'égard des rôles qui leur sont conférés par la société, et par un intérêt plus marqué pour la façon dont les élèves, les étudiants et les enseignants s'engagent activement à composer leurs propres «performances» de genre et les masculinités et féminités en rapport les uns avec les autres (Butler, 1990). En d'autres mots, au lieu de regarder les macropolitiques, les érudits de cette vague se sont attachés à la diversité des microperspectives particulières et à l'intégration contextuelle du genre dans les relations de pouvoir (Miroiu, 2003). À cet égard, Skelton et Francis (2009) affirment que la théorisation de la troisième vague ne donne pas la priorité à la nécessité d'un changement à l'échelle macroéconomique et semble donc s'avérer moins utile pour les responsables politiques et les professionnels de l'éducation. D'autres affirment que la «perspective de genre» qui est issue de la réflexion de la troisième vague, a contribué au développement de la stratégie d'intégration de la dimension de genre (Booth et Bennett, 2002; voir également section 3).

1.2.2. Les mouvements féministes européens

Le féminisme européen offre un bon exemple de la spécificité contextuelle du féminisme en termes de géographie, d'histoire et de culture. La deuxième vague de féminisme a émergé en Europe après le règlement de la seconde guerre mondiale et s'est concrétisée et développée dans l'Union européenne. À propos du regroupement des féministes après la guerre, Kaplan (1992) observe que la reprise des activités féministes s'est avérée plus difficile pour les pays qui avaient été étroitement associés aux régimes et idéologies fascistes tels que l'Allemagne et l'Italie, que pour les pays confrontés à moins de fractures au niveau du développement de la démocratie, tels que le Royaume-Uni, les États-Unis d'Amérique et la Suède. En outre, l'histoire nationale de chaque pays a débouché

sur des préoccupations distinctes dans chaque pays. Par exemple, les féministes italiennes ont été particulièrement hostiles à l'appel au séparatisme des sexes des féministes parce que sous le régime fasciste, l'espace de la vie publique «réservé» aux femmes était relativement étroit et confiné.

En Europe, les mouvements féministes étaient généralement associés aux idées progressistes sur le plan politique, émises notamment par les mouvements politiques étudiants des années 1960. Pourtant, les féministes ont rapidement fait leur propre nid en affichant «leur intérêt pour une cause qui devait les éloigner du courant socialiste et les conduire à de nouveaux modes de pensée et d'action» (Lovenduski 1986, p. 72). Malgré l'influence du féminisme nord-américain, de nombreux mouvements féministes nationaux, plus radicaux ou moins radicaux, ont émergé en Europe en raison des contextes politiques et culturels spécifiques des différents pays européens.

Pendant ce temps, dans les pays du bloc communiste de l'Europe de l'Est (jusqu'en 1989), il y avait peu d'indications de l'existence de mouvements féministes autonomes. La structure du parti qui contrôlait les accès au pouvoir politique et fixait les conditions dans lesquelles l'activisme politique pouvait avoir lieu, décourageait de telles possibilités. Ainsi, alors que l'égalité des sexes était un principe de base des États communistes et que les femmes avaient accès à l'éducation et à l'emploi rémunéré, elles ne jouaient pourtant pas un rôle aussi important ou influent dans la sphère publique que ce que l'on aurait pu escompter (Lovenduski, 1986). Après 1989, les conditions du féminisme et des femmes ont radicalement évolué et ont donné l'occasion aux femmes de s'engager davantage dans la politique, mais à des degrés variables selon le contexte national et les valeurs du pays (Corrin, 1999). L'engagement rhétorique des régimes communistes à l'égard de l'égalité des genres, bien qu'il n'ait peut-être pas été réellement accompli, a sans doute préparé le terrain idéologique adéquat pour l'évolution des questions de genre dans la période postcommuniste, et les conditions requises pour l'entrée dans l'UE ont également agi dans ce sens. Ainsi, des études publiées actuellement dans ces pays émettent des recommandations en vue de faire évoluer la dimension de genre, tout en critiquant le fait que ce thème ait été ignoré dans les efforts de réforme de l'éducation consentis après 1989 (par exemple Magno et Silova, 2007).

1.2.3. Le genre dans la législation communautaire

Le féminisme européen dans l'ensemble a progressivement évolué vers des réseaux internationaux et en particulier vers l'exploration des avantages que la nouvelle Europe pourrait apporter. L'UE elle-même a légitimé l'action en faveur de l'égalité des sexes: par exemple, l'article 119 du traité de Rome (1957) stipule qu'il doit y avoir application du principe d'égalité des rémunérations et de tous autres avantages entre les travailleurs masculins et les travailleurs féminins; la directive de 1975 relative à l'application du principe de l'égalité des rémunérations entre les travailleurs masculins et les travailleurs féminins introduit le concept de rémunération égale pour travail de valeur égale; et la directive de 1976 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes étend l'égalité de traitement à de nombreux domaines d'emploi, y compris la formation et les conditions de travail. En 1986, des directives établissent l'égalité de traitement au niveau des régimes professionnels de retraite, ainsi que pour les hommes et femmes travailleurs indépendants et crée également des réglementations pour la protection des mères exerçant un emploi indépendant. Les années 1990 ont vu l'adoption de directives pour la protection de la santé au travail des femmes enceintes et des jeunes mères, et relatives à la charge de la preuve dans les cas de discrimination

fondée sur le sexe, avec la signature du chapitre social du traité de Maastricht en 1992 poursuivant le développement de «l'idée de base de l'article 119» (Walby 1999, p. 131). Depuis 2000, les directives adoptées – plus particulièrement la directive portant création d'un cadre en matière d'emploi (2000/78/CE) et la directive 2002/73/CE modifiant la directive de 1976 relative à l'égalité de traitement – ont permis d'étendre le principe de l'égalité des chances et de l'égalité de traitement en matière d'emploi (Commission européenne, 2007a). On peut dire que, globalement, les directives fournissent «une base complète et solide pour assurer le respect du principe de non-discrimination». Cette législation vise également à permettre aux individus de soumettre leurs affaires aux juridictions nationales (Commission européenne 2007a, p.1).

Toutefois, l'impact de la législation communautaire varie selon les États membres notamment en fonction de la nature des rapports de genre existant traditionnellement et de l'importance du féminisme organisé. Comme Walby le remarque,

[l']impact de la loi est variable entre les États membres, selon la nature du régime de genre préexistant, l'importance du recours à la loi, la mobilisation et le pouvoir des lobbies féministes à la fois au sein et en dehors du mouvement ouvrier, et selon l'impact des autres dimensions de l'UE telles que le régime fiscal (Walby 1999, p. 132).

Walby compare l'Irlande au Danemark. L'entrée de l'Irlande dans l'UE a contraint à lever l'interdiction faite aux femmes mariées d'occuper un emploi dans la fonction publique, ce qui a contribué à réduire de manière significative l'écart entre les salaires des hommes et des femmes en Irlande. Mais en ce qui concerne le Danemark, les politiques communautaires ont conduit à aggraver l'écart des salaires entre les hommes et les femmes, en raison du pouvoir réglementaire de l'UE qui a permis d'imposer les pratiques du libre marché au Danemark lors de l'adhésion à l'Union.

La situation globale des hommes et des femmes dans l'UE est décrite comme suit:

- Le taux d'emploi des femmes augmente mais demeure inférieur à celui des hommes, bien que les femmes représentent la majorité des étudiants et des diplômés universitaires.
- Les femmes continuent de gagner 17,4 % de moins en moyenne pour chaque heure travaillée et ce chiffre demeure stable.
- Les femmes sont encore largement sous-représentées dans les postes décisionnels économiques et politiques, bien que leur proportion ait augmenté au cours de la dernière décennie.
- La répartition des responsabilités familiales demeure très inégale entre les femmes et les hommes.
- Le risque de pauvreté est plus élevé pour les femmes que pour les hommes.
- Les femmes sont les principales victimes de la violence à caractère sexiste, et les filles sont plus vulnérables au trafic d'êtres humains (Commission européenne, 2009a).

1.3. Le genre et les conceptions de l'égalité en rapport avec l'éducation

Les concepts d'égalité et d'égalité des chances, et la façon de les interpréter, ont également évolué sur le plan historique et culturel. L'égalité en tant qu'objectif éducatif est largement un phénomène du 20^e siècle. Auparavant, l'éducation était vue comme un moyen de préparer différents groupes à leur place dans la vie (comme dirigeants, bureaucrates, travailleurs et mères). Selon Wood (1987), au 20^e siècle, quatre grandes interprétations du concept d'égalité des chances ont vu le jour:

- l'égalité des chances d'épanouissement
- la compétition ouverte pour saisir des opportunités limitées
- l'égalité de culture de capacités différentes
- l'indépendance de la réussite scolaire par rapport aux origines sociales.

Selon Wood, considérer l'éducation comme le principal instrument pour obtenir **l'égalité des chances d'épanouissement** n'est pas raisonnable car cela exigerait comme condition préalable d'égaliser également les influences extrascolaires telles que les revenus de la famille et les attentes culturelles. Dans une société où les filles et les femmes ne sont pas considérées sur le même pied d'égalité que les garçons et les hommes, il n'est guère possible pour les écoles de compenser la situation et d'assurer pour les filles les mêmes chances d'épanouissement que pour les garçons. **La compétition ouverte pour saisir des opportunités limitées** privilégie ceux qui partent avec un avantage (par exemple, des revenus familiaux élevés, une affinité avec l'école). Le fait d'être une fille pourrait être considéré comme l'un de ces avantages puisque les filles réussissent mieux que les garçons dans de nombreux domaines scolaires. Le genre n'est toutefois pas le seul facteur et, comme nous le verrons dans la prochaine section, il exerce une influence moins importante que le niveau d'instruction des parents ou les revenus familiaux (Sammons, 1995).

Le principe **d'égalité de culture de différentes capacités** a motivé l'adoption d'un système de sélection à partir de 11 ans au Royaume-Uni (*Eleven Plus*) vers le milieu du 20^e siècle: sur la base des résultats de tests, les élèves étaient orientés vers l'un des établissements du secondaire suivants: *grammar school*, *central/technical schools* ou *secondary modern schools* (ou en Écosse, vers des *junior schools* ou des *senior secondary schools*). Ce système devait permettre aux élèves de tirer le meilleur parti de chaque type d'établissement car leur niveau intellectuel correspondait parfaitement à celui de l'école, mais dans la pratique, les écoles avaient un statut différent selon leur sélectivité et ne garantissaient pas le même potentiel de chances d'épanouissement pour (la plupart de) leurs élèves. Le concept d'égalité des chances privilégié par Woods est celui qui consiste à **assurer la réussite scolaire indépendamment des origines sociales**, mais il est difficile à réaliser. Dore (1976) propose de rendre l'inégalité si manifeste qu'il serait indispensable d'introduire des mesures de compensation – et en fait cela a été largement à l'origine de la politique d'égalité des chances poursuivie dans les pays occidentaux depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, relativement aux classes sociales. Toutefois, on peut se demander «comment cultiver quelque chose à venir, et à plus forte raison, comment le cultiver de manière égale entre toutes les personnes?» (Wood 1987, p. 6). Par exemple, dans le cas de l'examen «Eleven Plus» en Grande-Bretagne, on privilégiait le potentiel par rapport

aux résultats. Ainsi, bien que les garçons aient eu de moins bons résultats aux tests, un nombre égal de garçons et de filles étaient orientés vers les écoles les plus sélectives parce que les garçons présentaient un plus fort potentiel pour l'avenir (en termes éducatifs, économiques et sociaux) que les filles.

Une seconde perspective de l'égalité des chances adopte un classement en trois catégories: les chances formelles, les chances réelles et la réussite scolaire (Halsey et al., 1980). **Les chances formelles** font référence à la possibilité d'accès et de participation à l'éducation, c'est-à-dire que tous les élèves ont un droit égal d'accès et de participation. **Les chances réelles** dépendent des chances formelles mais également d'autres facteurs tels que le contexte familial, l'orientation de l'école ou la qualité de l'enseignement. **La réussite scolaire** est vue comme le meilleur moyen d'évaluer les chances réelles, autrement dit, les opportunités disponibles et qui sont saisies. Selon Halsey et al., il est relativement facile d'évaluer les mérites relatifs de l'équité collective et individuelle à un niveau philosophique. Mais la difficulté réside dans l'aptitude d'un quelconque système à garantir l'égalité entre les groupes.

Une troisième perspective (plus récente) sur l'égalité des genres identifie trois grands piliers (Booth et Bennett, 2002). Premièrement, **l'égalité de traitement** met l'accent sur les pratiques non discriminatoires, mais n'assure ni un point de départ commun ni l'égalité des résultats. Deuxièmement, **la discrimination positive** implique des initiatives et développements destinés à remédier aux situations désavantageuses rencontrées par les femmes, et leur permet de rattraper leur retard sur les hommes. Enfin, **l'analyse des politiques qui tient compte de l'égalité des genres** ou «l'intégration de la dimension de genre» renvoie aux efforts systématiques délibérés visant à intégrer l'égalité des genres dans la gouvernance institutionnelle et la culture (Newbigging, 2002). La stratégie **d'intégration de la dimension de genre** est fortement promue par l'Union européenne. Son interprétation par l'UE va de l'élimination des restrictions concernant la promotion de l'égalité à la mise en œuvre de mesures spécifiques destinées à aider les femmes (et les hommes). Elle englobe l'aspect suivant:

mobiliser toutes les politiques et mesures générales dans le seul but de réaliser l'égalité en tenant compte activement et manifestement, au stade de la planification, de leur incidence sur la situation spécifique des femmes et des hommes lors de leur mise en œuvre, de leur suivi et de leur évaluation (Commission européenne 2007b, p. 5).

Ainsi, les objectifs à atteindre au travers de l'intégration de la dimension de genre dans l'éducation incluent l'égalité entre les sexes dans les taux de scolarisation et d'achèvement de la scolarité, l'égalité structurelle dans la profession d'enseignant et la lutte contre les stéréotypes sexistes dans les programmes scolaires et la formation des enseignants (Neimanis, 2001).

Toutefois, les notions d'égalité sont établies culturellement comme nous l'avons déjà vu. De fait, en Suède, pays pionnier dans l'élaboration de politiques en matière de genre, le mot *jämställdhet* qui signifie «de statut égal» est devenu un important concept (Weiner et Berge, 2001). Apparue pour la première fois dans les années 1970, il désignait, selon Hirdman (1988), l'accord d'un nouveau «contrat de genre» portant sur plus d'égalité entre les hommes et les femmes. Il était acceptable par un plus grand public principalement parce qu'il semblait visionnaire plutôt que menaçant (Florin et Nilsson, 1998). En termes politiques, *jämställdhet* avait pour principal objectif d'assurer que les

hommes et les femmes aient les mêmes droits, les mêmes obligations et les mêmes possibilités de partager le pouvoir et la responsabilité. Depuis les années 1970 jusqu'à ce jour, il a été appliqué au travail rémunéré et non rémunéré, à l'activité syndicale et aux autres structures et activités sociales, y compris l'éducation ⁽²⁾, et dans les années 1990, il a même été étendu de façon à englober la violence à l'encontre des femmes. Le viol et d'autres formes d'abus sexuel étaient donc considérés comme l'indication d'une inégalité structurelle de genre ou *ojämställdhet* ⁽³⁾. *Jämställdhet* a été et demeure en Suède un outil efficace pour offrir des «chances formelles» (pour reprendre la classification ci-dessus), encourager le changement social et culturel et intégrer et ancrer l'égalité des genres dans la gouvernance suédoise.

Le terme «égalité» a également été contesté dans une certaine mesure, par exemple, à propos de l'interprétation de l'égalité des genres par rapport à l'équité des genres. L'Unesco établit une légère différenciation entre les deux:

L'égalité des genres, l'égalité entre hommes et femmes, recouvre la notion selon laquelle tous les êtres humains, hommes et femmes, sont libres de développer leurs aptitudes personnelles et de faire leurs propres choix, sans qu'ils ne soient bridés par les stéréotypes, la division rigide des rôles et les préjugés ... L'équité des genres signifie qu'un traitement impartial doit être accordé aux hommes et aux femmes, en fonction de leurs besoins respectifs. Ce traitement peut être identique ou différent, mais il doit être équivalent en termes de droits, d'avantages, d'obligations et de possibilités (UNESCO 2000, p. 5).

Mais selon Magno et Silova (2007, p. 649), «l'égalité des genres» désigne «l'hypothèse selon laquelle tous les étudiants devraient recevoir les mêmes interventions, en même temps, de la même façon» tandis que l'option qu'ils préfèrent, «l'équité des genres», implique «la garantie de résultats scolaires équitables, indépendamment des différences entre les sexes».

Enfin, le concept d'**écart de genre** a été introduit récemment lorsque les performances aux examens sont devenues l'indicateur de la réussite scolaire et des élèves. L'écart de genre indique la différence entre le nombre de filles et le nombre de garçons étudiant et réussissant les épreuves dans des disciplines données, l'ampleur et la nature de l'écart variant en fonction de la discipline. La politique d'égalité des sexes vise à réduire globalement les écarts de genre, et ces écarts ont été ainsi réduits dans certaines matières, dans certains pays (voir William, 2000 ci-dessous). Toutefois, certaines disciplines continuent d'afficher un écart en faveur des garçons, par exemples, les sciences et la technologie, tandis que d'autres présentent un écart en faveur des filles, par exemple, les langues et les sciences humaines, comme nous le verrons plus en détails à la section 5 sur les études transnationales.

⁽²⁾ Proposition 1987/88:105 *om jämställdhetspolitiken inför 90-talet* [sur les politiques d'égalité des genres pour les années 1990] et proposition 1994/95:164 *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet* [sur l'égalité des genres entre les hommes et les femmes dans le domaine de l'éducation et de la formation] du Parlement suédois.

⁽³⁾ Proposition 1990/91:113 *om en ny jämställdhetslag*, m.m. [relative à la nouvelle législation sur les genres] du Parlement suédois.

1.4. La recherche sur les différences entre les sexes

L'un des domaines les plus étudiés en rapport avec le genre en matière d'éducation est la question des différences entre les sexes, autrement dit, la comparaison des caractéristiques et des performances des hommes et des femmes. Maccoby et Jacklin (1974) se sont attachés à résumer les arguments et résultats généraux dans leur livre révolutionnaire *The Psychology of Sex Differences* qui passe en revue 1 400 études sur les différences entre les sexes. Ils concluent que malgré la persistance de quelques modèles, par exemple, la supériorité des femmes dans les aptitudes verbales et celle des hommes en mathématiques, il est difficile de déterminer dans quelle mesure la perception et le comportement d'un individu à l'égard d'événements et d'objets est influencée par des stéréotypes, et d'identifier dans quelles proportions les comportements innés ou acquis étayent le développement de différences comportementales et cognitives entre les hommes et les femmes.

Vers le milieu des années 1990, une vue d'ensemble de la littérature sur la recherche relative aux différences entre les sexes a relevé des modèles similaires à ceux relevés par Maccoby et Jacklin (Gipps et Murphy, 1994). Ils observent que si dans l'ensemble les études sont bien faites, «il en reste quelques unes dont la qualité est contestable» (Gipps et Murphy, 1994, p. 55). Gipps et Murphy affirment que la valeur de ces études réside moins dans l'identification et l'analyse des différences entre les sexes, que dans la compréhension des réponses données par les personnes soumises à des situations de tests.

La validité des tests et d'autres formes d'évaluation est un aspect particulièrement important dans la littérature. Gipps et Murphy montrent que les tests utilisés pour mettre en évidence les différences entre les sexes, ne sont pas forcément précis ni exacts dans leurs prévisions sur les futures performances ou le potentiel d'apprentissage. Les différences entre les sexes pourraient être dues à un test donné ou le différentiel des réponses pourrait relever d'un biais sexiste. Il se peut que les tests reflètent et prévoient ce que les chercheurs appellent «une capacité particulière à apprendre», plutôt que la capacité à apprendre telle que requise par les programmes scolaires. En bref, ces tests ne sont peut-être pas efficaces pour identifier les élèves susceptibles d'obtenir de bons (ou mauvais) résultats à l'école. À l'instar de Maccoby et Jacklin quelques années plus tôt, Gipps et Murphy (1994) remarquent que l'éventail des différences est réduit par rapport aux similarités existant entre les sexes.

De même, Wiliam (2000) suggère que les différences cognitives entre les sexes sont mineures et se sont amenuisées ces dernières années dans certaines disciplines.

Le résultat le plus important, peut-être, de la littérature et ... des analyses est que les différences de réussite scolaire entre les sexes, même dans des matières telles que les mathématiques et les sciences, sont faibles et qu'elles ont tendance à diminuer régulièrement au cours des 20 dernières années. Très peu de tests font apparaître un écart type moyen en faveur des hommes ou des femmes de plus de 0,4, ce qui signifie que moins de 4 % des variations dans les scores individuels aux tests sont liés aux différences entre les sexes (Wiliam 2000, p. 661).

En fait, après Maccoby et Jacklin, et en s'appuyant sur son propre examen de 46 méta-analyses, Hyde (2005) avance que les hommes et les femmes présentent des variables psychologiques assez identiques pour la plupart. Elle formule ce qu'elle appelle «l'hypothèse des similarités entre les sexes» comme suit:

L'hypothèse des similarités entre les sexes s'oppose clairement au modèle des différences selon lequel les hommes et les femmes, les garçons et les filles, sont très différents sur le plan psychologique. L'hypothèse des similarités entre les sexes suppose plutôt que les hommes et les femmes ont un grand nombre de variables psychologiques identiques, mais pas toutes... Au rang des exceptions notables, on peut citer certains comportements moteurs (par exemple, distance du lancer) et certains aspects de la sexualité, qui présentent des différences majeures. L'écart entre les genres est plutôt modéré en ce qui concerne l'agressivité (Hyde 2005, p. 590).

Il est par conséquent difficile d'expliquer les différences scolaires entre les sexes en se basant sur la biologie parce que le «modèle des différences entre les sexes est souvent variable en fonction des cultures, en fonction du temps dans chaque culture, et également en fonction du développement des enfants dans le temps» (Arnot et al. 1999, p. 57). Pour résumer les questions soulevées dans cette section, la recherche sur les différences entre les sexes doit être traitée avec prudence malgré son application largement répandue, car les études peuvent elles-mêmes être stéréotypées ou biaisées à l'égard des hommes ou des femmes; elles ne testent peut-être pas les compétences et les connaissances les plus pertinentes, et/ou ne sont peut-être pas en mesure de prévoir les performances (académiques) à venir.

1.5. Les études transnationales sur les résultats scolaires

Les études transnationales ont utilisé des approches de recherche sur les différences entre les sexes (c'est-à-dire en comparant les performances des filles à celles des garçons) pour comparer les résultats aux examens des différents pays, mais également pour déterminer dans quelle mesure les performances scolaires dépendent des facteurs sociaux, par opposition aux facteurs biologiques. Il est particulièrement intéressant de voir comment n'importe quelle différence ou n'importe quel «écart de genre» sont interprétés, et dans quelle mesure ces études ont une démarche de «méta-évaluation» (en montrant, par exemple, les garçons réussissant mieux que les filles dans des matières telles que les mathématiques) ou de «méta-analyse» (en observant plus particulièrement si les résultats et les différences ont diminué depuis le début des études, autrement dit, en se concentrant sur les influences sociales (Brusselmans-Dehairs et al., 1997).

Les profils de genre varient largement entre les différents pays (voir plus de détails au chapitre 2). Par exemple, l'Islande affiche l'écart de genre le plus important en faveur des filles dans les trois disciplines évaluées par PISA (*Programme for International Student Assessment*). Une étude récente des performances en Islande observe une stabilité de base dans les profils de différences de genre au fil des années, mais suggère aussi que la supériorité relative des filles est principalement due à des facteurs psychologiques tels que leur plus grande affinité avec une «culture de l'apprentissage» tandis que les performances des garçons sont plus affectées par des questions de discipline et de comportement (Halldórsson et Ólafsson 2009, p. 50). L'Irlande, d'autre part, se situe près de la moyenne des pays de l'OCDE pour les mathématiques. Une étude des différences entre les genres en mathématiques dans le cadre de l'enquête PISA en Irlande, en 2003, comparée à un examen irlandais de certificat d'aptitude en mathématiques (*Junior Certificate mathematics*) (Close et Shiel, 2009), débouche sur des conclusions différentes en ce qui concerne les genres. Dans PISA, les garçons se montrent plus forts globalement dans des domaines de contenus spécifiques (tels que l'ensemble et la forme) qui ne figurent pas dans les tests nationaux. On observe de meilleures performances des garçons dans les compétences globales en mathématiques de plus haut niveau,

également dans les questions à choix multiples, ainsi qu'un plus fort sentiment d'efficacité personnelle et moins d'anxiété à l'égard des mathématiques. Mais l'étude semble principalement indiquer que la supériorité des garçons dans PISA et celle des filles dans le test national sont principalement liées aux différences de conception et de contenu des épreuves.

De nombreuses études telles que celle de Yates et Leder (1996) soulignent la difficulté de concevoir un test culturellement neutre. Ainsi, les différences entre les sexes identifiées dans les tests peuvent refléter les effets et les biais de l'instrument (comme dans le cas irlandais ci-dessus) plutôt que ceux des données qu'il vise à mesurer. Il n'existe pas de terrain ou de point de départ neutre, compte tenu des différences considérables qui existent entre les pays au niveau de l'organisation de l'enseignement préscolaire, de l'âge d'entrée dans l'enseignement scolaire formel, des équipements collectifs tels que les bibliothèques, de la formation des enseignants, des cultures d'apprentissage, etc. (Topping et al., 2003). Alors, il est difficile d'affirmer quels facteurs exercent l'influence la plus forte, et pour quelle raison. Ces études peuvent, il est vrai, fournir des indicateurs sur la façon dont une politique nationale fonctionne et opère par rapport à d'autres. Mais elles ne permettent pas d'identifier des facteurs de causalité ni les mesures qui devraient ou pourraient être prises pour créer un système davantage basé sur l'égalité des sexes.

Malgré ces lacunes, les possibilités de comparaison et d'internationalisation confèrent leur substance aux études transnationales. Grâce aux comparaisons des résultats scolaires dans le monde, les responsables politiques peuvent être amenés à «s'interroger sur la qualité des résultats scolaires de leur propre pays» (OCDE 2001, p. 27). Une étude comparant les résultats en fonction du genre des enquêtes PISA pour la Suède et la Suisse suggère que les deux pays se situent à l'extrémité supérieure du spectre international, mais que climat éducatif suédois est caractérisé par un degré d'équité des genres plus important (sauf dans le cas de la lecture) (Fredriksson et al., 2009). Les auteurs se demandent ce que les deux pays pourraient apprendre l'un de l'autre, et suggèrent que «la Suisse s'inspire des résultats de l'étude pour introduire plus d'équité sans réduire la qualité. En Suède, la qualité pourrait être encore améliorée, mais cela ne signifie pas forcément que l'équité [des genres] doit être réduite» (Fredriksson et al. 2009, p. 66).

Les résultats peuvent aussi être agrégés à d'autres fins: par exemple, pour montrer la supériorité «naturelle» des garçons en mathématiques ou en sciences dans l'ensemble, ou les plus grandes compétences des filles en langues, en général. Les différences entre les pays et en fonction du temps peuvent être interprétées comme une indication de la présence ou de l'absence de l'égalité des sexes dans un pays ou une culture donnés. Autre possibilité, ces études peuvent indiquer «l'image» relative aux genres de certaines disciplines scolaires dans des pays ou des cultures donnés (Boaler 1997; Paechter, 1998) ou renseigner sur la distribution des ressources et matériels à des écoles particulières. Ou bien encore, pour reprendre les conclusions de l'étude comparative IAEP (*International Assessment of Educational Progress*) en 1991, ce sont les différences «dans les modèles de socialisation des élèves, garçons et filles, à la fois dans différents pays et à différentes périodes, ainsi qu'entre étudiants d'un pays donné à une période donnée, [qui] sont susceptibles d'exercer l'influence la plus importante sur le développement des différences de genre dans les capacités et les résultats» (Brusselmans-Dehairs et al. 1997, p. 19-20).

1.6. Les facteurs sociaux qui influencent les performances et le comportement des filles et des garçons

D'autres facteurs tels que les différences socio-économiques, l'origine ethnique et la langue interagissent avec le genre pour influencer les performances scolaires et, de fait, Sammons (1995) trouve que ces facteurs sociaux deviennent plus influents au fur et à mesure que les élèves grandissent.

Lors du contrôle des résultats scolaires à l'âge de 11 ans, les filles et les élèves autres que ceux des milieux ouvriers ou à faibles revenus, ont eu de meilleurs résultats au certificat général de l'enseignement secondaire que les autres groupes. Ainsi, les disparités en termes absolus de résultats scolaires en fonction du genre et des facteurs socio-économiques augmentent au fur et à mesure que les élèves grandissent (Sammons 1995, p. 479).

Parmi les facteurs faisant obstacles aux performances académiques élevées figurent la pauvreté, la taille de la famille et l'emploi non qualifié ou peu qualifié des parents, tandis que les facteurs favorisant incluent l'appartenance à un niveau de classe sociale élevé, le fait d'être une fille et le fait d'avoir des parents instruits (Sammons, 1995). Il est intéressant de noter que l'appartenance à un groupe de minorité ethnique peut s'avérer avantageuse ou désavantageuse selon sa disposition culturelle à l'égard de l'éducation, et le traitement qu'il lui réserve. Ainsi l'appartenance à la communauté noire des caraïbes ou à une «autre communauté noire» au Royaume-Uni implique un écart de genre en faveur des filles plus important que dans les cas des autres groupes de minorité ethnique (DfES, 2007).

L'interaction de différents facteurs sociaux peut produire un tableau très complexe au niveau des résultats en fonction du genre. En Espagne, par exemple, les études sur l'intégration et les progrès des enfants roms dans l'enseignement secondaire obligatoire montrent que les filles sont confrontées à plus d'obstacles que les garçons dans la transition de l'école primaire au collège et qu'elles obtiennent de moins bonnes notes que leurs homologues de sexe masculin. Néanmoins, il y a moins de filles roms qui abandonnent l'école que de garçons, de sorte qu'en fin de scolarisation, deux fois plus de filles que de garçons restent dans le système. D'aucuns affirment que ces modèles de décrochage scolaire sont liés au discours familial chez les Roms qui ont tendance à avoir une conception relativement étroite du rôle de la femme, ce qui ne facilite pas l'implication des filles dans l'éducation. Le taux de décrochage scolaire plus faible chez les filles que chez les garçons roms relève davantage de leur plus grande motivation pour les études et l'apprentissage (CIDE et Instituto de la Mujer, 2006).

La façon dont les facteurs se combinent est également un aspect important. Par exemple, de récentes études au Royaume-Uni (Melhuish et al., 2008) montrent l'impact continu sur la réussite scolaire d'un large éventail de facteurs liés à l'environnement familial d'apprentissage. L'influence du genre et du milieu familial d'apprentissage sur les résultats des jeunes enfants (3 ans et plus) est particulièrement marquée, l'environnement familial d'apprentissage impliquant la fréquence de certaines activités réalisées avec l'enfant telles que la lecture, la fréquentation de la bibliothèque, l'enseignement de comptines, les jeux avec des chiffres et des lettres, le dessin/la peinture, etc. Les filles ont un environnement d'apprentissage plus important (selon les propos rapportés par les parents) que les

garçons; les différences de genre en matière de résultats observées aux plus jeunes âges (en faveur des filles) pourraient donc principalement refléter les différents niveaux de soutien des parents. La même étude observe que le genre influence le comportement, à la fois positivement et négativement, mais avec des effets plus faibles en anglais (une matière où les filles réussissent mieux) et en mathématiques (où les garçons réussissent mieux) (Sammons et al., 2008). De même, des études en Grèce montrent que les élèves présentant un risque important d'échec scolaire englobent les garçons, les élèves avec des problèmes psychologiques, ceux issus de milieux de niveaux socio-économiques et éducatifs faibles, ou réunissant plusieurs de ces facteurs (Livaditis et al., 2003).

On observe par ailleurs une interaction, généralement défavorable, du genre avec les besoins particuliers et le handicap. Ainsi, en Écosse, une série d'études portant sur le genre et les besoins particuliers en matière d'éducation, soulève la question du manque de visibilité des filles avec des besoins particuliers – tandis que les garçons présentant des difficultés émotionnelles, comportementales et d'apprentissage font l'objet de plus d'attention, de préoccupations et de ressources – et montre comment les contenus formel et implicite de l'enseignement ont une influence sur la restriction des possibilités d'apprentissage, le faible niveau de réussite et d'aspiration, la mauvaise image du concept de soi et du corps, la discrimination à l'encontre des élèves (de sexe féminin) avec un handicap, les préoccupations sur la sexualité, et ainsi de suite (Lloyd, 1996).

1.7. Les thèmes liés au genre dans les pratiques éducatives actuelles

Un certain nombre de thèmes ou sujets sont récurrents dans la littérature sur le genre et l'éducation, portant principalement sur les pratiques éducatives (ou les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles). Au rang de ces thèmes figurent le contenu des programmes (officiel et implicite), le matériel de lecture, le choix des disciplines et les préférences en la matière, les facteurs de motivation et psychologiques des élèves, l'organisation et la gestion de l'école, les attitudes des enseignants, l'évaluation, le métier d'enseignant, les contextes d'enseignement mixte et non mixte, et le problème des garçons.

1.7.1. Le programme d'études (contenu officiel et implicite)

Le programme officiel concerne les matières qui sont enseignées à l'école, et leur contenu. Il varie d'un pays à l'autre et il existe un programme national dans de nombreux pays. Toutefois, comme le souligne Paechter (2000), théoricien en matière de programmes scolaires, les programmes officiels ont rarement tendance à couvrir l'égalité des genres, à l'exception de la Suède et de l'Afrique du Sud, mais en revanche ils incluent généralement certaines suppositions relatives au genre: par exemple, que les disciplines «dominantes» (telles que les sciences, les mathématiques et la technologie) attireront les garçons, et que les autres (langues, littérature, ...) attireront les filles. Cela signifie que le contenu des différentes matières attire les garçons et les filles en partant du principe «qu'il s'agit respectivement de ce qui est propre aux filles ou aux garçons». Le contenu implicite de l'enseignement, d'autre part, concerne tout ce qui se passe «officieusement» à l'école, par exemple, les relations sociales dans la salle de classe ou dans la cour, les relations amicales, les relations entre professeurs et élèves, les niveaux d'intimidation et de harcèlement, etc. Le contenu d'enseignement implicite transmet aux enfants un ensemble de messages qui renforcent souvent les stéréotypes sexistes, entretenant ainsi une «division sexuelle du travail dans le processus social de scolarisation»

(Humm 1989, p. 95). Des études portant sur ces relations plus informelles mettent régulièrement en évidence la dominance des garçons (individuellement ou en groupes) concernant l'espace qu'ils occupent au niveau de l'école, le temps pendant lequel ils mobilisent le professeur, et l'influence qu'ils ont sur le reste de leurs camarades (Myers et al., 2007). D'aucuns avancent l'argument selon lequel les interactions informelles des élèves au sein de l'école sont l'aspect le plus influent de leur socialisation vis-à-vis de ce que cela signifie d'être un homme ou une femme dans la société, et que si cet aspect de la culture scolaire reste incontesté, peu de choses sont susceptibles de changer (Öhrn, 1998).

1.7.2. Le matériel de lecture

La nature genrée du matériel de lecture et d'autres textes scolaires fournit des indicateurs utiles de l'importance des stéréotypes sexistes existant dans le système éducatif dans son ensemble. Le langage utilisé exerce une forte influence (en particulier sur les jeunes enfants) et a été critiqué par le passé au motif qu'il excluait les filles et les femmes ou les avilissait, et qu'il favorisait les rôles stéréotypés: par exemple, *fireman* au lieu de *fire fighter* dans la langue anglaise, ou encore les garçons qui «rient» par opposition aux filles qui «gloussent». Des études ont également observé la fréquence et la nature de la représentation des genres dans le matériel pédagogique, et relèvent que les hommes apparaissent plus souvent et dans un éventail plus large de rôles de travailleurs, tandis que les femmes sont principalement représentées dans des rôles domestiques et «romantiques». Nilsen (1975) invente l'expression du «culte du tablier» dans son étude de 58 livres primés aux États-Unis, lorsqu'elle réalise que les femmes sont généralement représentées avec un tablier dans les rares illustrations qu'elle a trouvées d'elles. Une récente étude polonaise suggère que les manuels utilisés par les élèves plus âgés sont encore plus sexistes que le matériel pour les jeunes enfants, non seulement dans les illustrations mais également dans le langage utilisé. Selon les auteurs de cette étude, les manuels scolaires polonais, très stéréotypés, reproduisent les convictions traditionnelles et ignorent les personnalités féminines importantes ainsi que les objectifs et les accomplissements des organisations féministes et de femmes (Środa et Rutkowska, 2007). Il convient de noter que bien que la plupart des pays de l'ancien bloc communiste aient entrepris une révision des manuels scolaires dans les années 1990, les textes révisés continuent de représenter les hommes et les femmes «occupant des rôles conformes aux stéréotypes de genre» (Magno & Silova 2007, p. 651). Néanmoins, depuis peu, des thèmes concernant le genre et la position sociale des femmes commencent à faire leur apparition en Pologne, principalement dans les nouveaux manuels et matériels pédagogiques qui sont en cours de préparation pour tenir compte de la nouvelle réforme des programmes d'études.

Une étude espagnole sur les stéréotypes sexistes dans les images et illustrations des manuels scolaires de langues et de littérature rapporte les mêmes types de biais quantitatifs et qualitatifs. S'agissant des biais quantitatifs, il y a presque deux fois moins de représentations graphiques des femmes dans ces matériels (32,95 % du total), par rapport à celles des hommes. S'agissant des différences qualitatives, et plus précisément des couleurs utilisées dans les images, des coloris pâles et la couleur rose sont souvent utilisés pour les femmes; la caractérisation et les comportements sont basés sur des stéréotypes sexistes; et en ce qui concerne la représentation spatiale, les hommes sont surtout placés dans le contexte public, et les femmes dans des espaces privés. Un résultat intéressant de cet-

te étude est que la proportion d'hommes et de femmes entrant dans la composition des équipes éditoriales a eu peu d'impact sur le degré de stéréotypes manifeste des textes (Luengo et Blázquez, 2004).

Certaines des critiques formulées ont été prises en compte dans le matériel de lecture produit plus récemment dans plusieurs pays (par exemple, en Afrique du Sud, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Suède). Ainsi, on a pris soin de s'assurer que les illustrations n'ont pas de caractère sexiste et que le langage est neutre (voir, par exemple, Desprez-Bouanchaud et al., 1987) même si la forme narrative, par exemple le récit classique du prince venant au secours de la princesse, reste largement identique (Skelton, 1997). Une large attention a aussi été portée à la recherche de solutions pertinentes pour encourager plus d'enfants à lire, notamment au travers des prestations bibliothécaires proposées et de l'engagement à promouvoir l'apprentissage à la bibliothèque pour tous les enfants (Adler, 2007).

1.7.3. Le choix des disciplines et les préférences en la matière

L'une des toutes premières préoccupations des féministes a été la différence des disciplines et filières entre les garçons et les filles. Un programme national qui offre un choix réduit de disciplines a tendance à limiter l'écart de genre dans le choix des matières et les résultats, comme cela a été observé au Royaume-Uni suite à l'introduction d'un programme national en 1988 (Arnot et al., 1999). Toutefois, dès lors qu'ils ont le choix, les garçons privilégient des disciplines et des filières professionnelles généralement identifiées comme «masculines» et les filles optent quant à elles pour des disciplines et filières identifiées comme «féminines». Les statistiques portant sur les parcours à la sortie de l'école en Europe (voir chapitre 5) montrent que bon nombre de jeunes ont encore tendance à faire des choix de carrière stéréotypés, et il conviendrait que les conseillers d'orientation soient plus sensibilisés à la dimension de genre et plus préparés à faire face aux affirmations stéréotypées des élèves, des cultures scolaires et des employeurs (voir chapitre 4).

On observe néanmoins depuis peu, dans certains pays, que ces disparités entre les genres ont diminué pour une partie des élèves des classes moyennes (par exemple, ceux fréquentant des écoles payantes) où il y a plus de convergence en termes de choix de disciplines et de destination professionnelle (Arnot et al., 1999). Cette convergence a également été relevée chez les filles et les garçons fréquentant des écoles non mixtes en Grande-Bretagne où il semble y avoir moins de pression vis-à-vis de la conformité aux stéréotypes sexistes (Skelton & Francis, 2009).

Il est intéressant de noter que des variations ont été observées dans l'interaction entre le contenu des matières et le contexte. Une récente étude grecque montre que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'utiliser la technologie pour les divertissements et la «création d'une page web», alors qu'il existe peu de différences entre les genres dans d'autres applications qui justifient d'utiliser la technologie, notamment la communication, les réseaux sociaux, la recherche d'information, etc. (Papastergiou et Solomonidou, 2005). Cette observation va dans le sens des résultats d'une analyse secondaire d'Eurydice des données PISA de 2003 sur les différences de genre dans l'utilisation des TIC (Eurydice, 2005), et dont il ressort que les garçons et les filles s'intéressent à différents aspects des sciences. Par exemple, une étude effectuée par Häußler et Hoffman (1997, 1998) montre que parmi les élèves âgés de 11 à 16 ans dans les différents Länder en Allemagne, les filles s'intéressent moins que les garçons à la physique, et que les garçons et les filles s'intéressent à des aspects différents des sciences – les filles s'intéressent plus à la «lumière, au son et à la chaleur» qu'à la

«mécanique, l'électricité et la radioactivité». Réitérant les résultats mentionnés ci-dessus, Häussler et Hoffman relèvent que les filles privilégient des carrières dans le domaine artistique, la médecine et le conseil, et que les garçons choisissent la physique «comme point de départ pour travailler dans la recherche ou dans des domaines techniques» (Häussler et Hoffman, 1997, 1998). Selon les conclusions des chercheurs, le rôle du genre dans les intérêts «n'est pas très significatif», mais les filles semblent préférer les disciplines qui sont plus utiles pour la vie de tous les jours (voir Eurydice, 2006).

Malgré quelques améliorations, la persistance des différences de genre dans l'intérêt pour les sciences, a conduit des universitaires féministes et des éducateurs scientifiques à élaborer de nouvelles façons de «faire» des sciences, de poser des questions scientifiques et d'y répondre. Ces évolutions sont nécessaires car, sinon, les connaissances scientifiques et les méthodes qui permettent de les générer, reproduisent simplement les idéologies et rapports de force qui existent dans les sociétés (Brickhouse, 2001). Par exemple, les qualités codifiées dans l'enquête scientifique telles que la «rationalité» sont souvent associées à la masculinité et aux façons de penser masculines. Ces arguments ont conduit au développement de programmes d'études alternatifs qui permettent de «responsabiliser» les élèves et, de manière plus importante, les filles, pour contribuer aux sciences et au développement de pratiques didactiques et pédagogiques visant à faire évoluer les hiérarchies scientifiques traditionnelles (Brickhouse, 2001).

1.7.4. Les questions psychologiques et de motivation

La perception que les élèves ont d'eux-mêmes est considérée comme un élément essentiel pour leurs performances scolaires; ainsi, des études sur les différences entre les genres du «concept de soi» s'avèrent très intéressantes, bien que les résultats ne soient pas clairement concluants: insuffisance des preuves d'écart de genre et des cas de garçons ayant une perception de soi bien supérieure. La motivation des élèves pour réussir à l'école constitue également un facteur important. Par exemple, une étude belge suggère que les sous-performances de (certains) garçons sont associées à leur attitude généralement négative à l'égard de l'école, et notamment leur relation moins positive avec les enseignants, l'absence d'un sentiment de bien-être à l'école, et leur mauvaise disposition à l'égard des devoirs. Toutefois, l'étude montre aussi que, dans les niveaux scolaires inférieurs, les garçons les moins attentifs en classe, les moins intéressés par les tâches d'apprentissage et les moins motivés, ont des résultats scolaires meilleurs que prévus. L'analyse suggère qu'il s'agit de garçons capables qui sont particulièrement «démotivés» (Van de Gaer et al., 2006). En Écosse, le comportement des garçons est manifestement pire que celui des filles, et il y a quatre fois plus d'exclusions de l'école secondaire chez les garçons que chez les filles (SEED, 2006).

1.7.5. L'environnement scolaire

Il existe des faits probants indiquant que les résultats des élèves sont largement influencés par l'environnement scolaire et, en particulier, par les procédures d'organisation et de gestion quotidiennes des établissements qui distinguent souvent les genres à des fins de gestion. Les filles et les garçons peuvent être séparés sur les registres de classe, pour des activités en classe et pour les sports collectifs, par exemple. Par ailleurs, les codes vestimentaires peuvent être différents pour les garçons et les filles (pantalons pour les garçons et jupes pour les filles) et également pour les

membres du personnel (Scott, 2007). Ces pratiques sont critiquées parce qu'elles ont peu d'avantage éducatif, et qu'elles «marquent» la différence entre les genres. En revanche, le temps consacré à l'élaboration de politiques institutionnelles et à la formation du personnel associé (SEED, 2006), en vue de traiter les problèmes d'intimidation et de harcèlement sexuel, s'est avéré un investissement efficace pour sensibiliser les élèves et les personnels au caractère dégradant et inacceptable d'un tel comportement.

1.7.6. Les attitudes des enseignants

Même lorsqu'ils pensent traiter leurs élèves sur un pied d'égalité, les enseignants sont plus susceptibles de réprimander les garçons et de leur accorder plus d'attention, et dans le même temps, de créer un sentiment de plus grande dépendance chez les filles (voir Magno et Silova, 2007 pour des exemples de plusieurs pays d'Europe de l'Est). De fait, plusieurs études de différents pays ont montré que les enseignants, hommes et femmes, encouragent la passivité et la conformité chez les élèves de sexe féminin tandis que, parallèlement, ils valorisent l'indépendance et l'individualité chez les garçons (voir par exemple, Golombok et Fivush, 1994). Ils autorisent davantage une mauvaise conduite chez les garçons car ils la considèrent naturelle et, pour la même raison, ils attendent des filles qu'elles assument les activités d'ordre domestique, telles que s'occuper des autres et nettoyer la classe. Les filles sont généralement perçues comme étant plus coopératives et malléables, et les garçons comme plus confiants et compétents. Même lorsque les filles sont considérées comme de meilleures élèves, comme l'affirment des professeurs de sciences dans l'étude maltaise de Chetcuti (2009), le motif invoqué est comportemental, plutôt que cognitif ou intellectuel; par exemple, on dira qu'elles sont plus méticuleuses et qu'elles «travaillent plus dur» que les garçons (Chetcuti 2009, p. 88).

Ainsi, le fait que les enseignants ne soient pas conscients qu'ils se servent du genre à des fins d'organisation ou de classification, ainsi que leurs affirmations tacites en ce qui concerne le genre, produisent un impact, qui est loin d'être superficiel, sur le comportement des élèves (Tsouroufli, 2002). Une solution suggérée aux enseignants écossais, serait de s'engager dans un enseignement tenant compte des questions d'égalité entre les sexes, et qui couvre les différents styles d'apprentissage et préférences des élèves et évite d'imposer des stéréotypes (SEED, 2006).

1.7.7. L'évaluation

On reproche souvent aux procédures d'évaluation leur caractère «genré», malgré les revendications de neutralité et d'absence de biais. Cet aspect est devenu encore plus important ces dernières années compte tenu de l'attention croissante portée aux objectifs de résultat imposés aux individus, aux écoles, aux pays, et de l'influence grandissante des études transnationales telles que PISA et TIMSS. Des critiques similaires à celles concernant le matériel de lecture, ont été faites à l'encontre des documents d'examen et textes d'évaluation: prédominance des participants et contextes masculins, traitement frivole à l'égard des femmes, et langage et illustrations sexistes. D'autres études montrent une tendance à sous-noter les filles/femmes et à surnoter les garçons/hommes dans les évaluations où le sexe des candidats est connu, ce qui a conduit quelques pays à introduire l'anonymat du nom (et du genre) de l'élève ou étudiant (Goddard-Spear, 1989; Willingham et Cole, 1997). Au Royaume-Uni, comme nous l'avons déjà mentionné, les filles devaient faire preuve d'un meilleur niveau que les garçons à l'examen d'entrée (*Eleven Plus*) pour accéder aux écoles les plus

sélectives. Désormais illégal, ce système était jugé acceptable parce qu'il permettait d'avoir un taux d'inscription égal de garçons et de filles dans ces établissements. En termes de contenu d'examen, les garçons réussissent bien mieux que les filles dans les questionnaires à choix multiples pour toutes les disciplines, tandis que les filles ont des performances légèrement supérieures dans les évaluations portant sur le travail fait en cours et de type «rédaction» (Gipps et Murphy, 1994).

1.7.8. Le métier d'enseignant

Tant les féministes que les non féministes considèrent l'enseignement depuis longtemps comme un «bon boulot pour la femme». Les féministes voient l'enseignement comme faisant partie intégrante du long combat des femmes pour accéder aux métiers et à la sphère publique, tandis que les non féministes le voient comme une extension des fonctions de maternage et de soin dans la famille. En attendant, l'enseignement a généralement un faible statut dans la hiérarchie des métiers, peut-être en raison du fait qu'il repose largement sur la main-d'œuvre féminine. En 2006, dans tous les pays de l'Union européenne (à l'exception de la Grèce et du Luxembourg), plus de 60 % des enseignants du primaire et du secondaire étaient des femmes. Dans le secondaire, l'écart de genre est moins important même si les femmes demeurent plus nombreuses que les hommes (voir chapitre 7).

Toutefois, la direction d'école est assumée par un pourcentage d'hommes plus élevé (voir chapitre 7), à l'instar des postes d'inspection de l'éducation, d'évaluation et de fonctionnaires dans le domaine de l'éducation etc., et cette tendance semble aussi marquée dans les pays de l'ancien bloc communiste (Magno et Silova, 2007; voir aussi Dweck et Sorich, 1999). Il existe de nombreux et différents facteurs pour expliquer cette tendance concernant le métier d'enseignant et les autres professions. Pour certains, le principal facteur réside dans le fait que l'enseignement est associé à la domesticité, à l'assistance et aux émotions (Fischman, 2000; Drudy, 2008), ce qui en fait un métier plus approprié pour les femmes, tandis que d'autres mettent l'accent sur les caractéristiques du travail et sur le fait que les femmes tendent à davantage accepter un emploi avec un statut et un salaire plus faibles parce que cette forme de travail est compatible avec les responsabilités domestiques des femmes (Weiner, 2002).

1.7.9. L'enseignement mixte et non mixte

L'enseignement mixte a diverses significations dans les différents pays. D'une part, l'intitulé est utilisé à titre descriptif pour faire référence au fait que l'école accepte les filles et les garçons, mais ne se distingue pas des autres écoles. D'autre part, l'enseignement mixte peut être interprété comme étant «plus chargé» sur le plan idéologique, et associé aux politiques d'égalité des genres, comme cela est suggéré par Crosato et al. (2005).

L'enseignement mixte accepte la différence biologique entre les hommes et les femmes, mais rejette l'affirmation des stéréotypes sexuels; il refuse donc automatiquement la structure hiérarchique existante qui favorise les hommes par rapport aux femmes et permet ainsi d'éliminer d'autres barrières hiérarchiques. L'enseignement mixte consiste à éduquer les filles et les garçons de la même façon dans un contexte qui ne tient pas compte de la division des rôles prescrite par la société (Crosato et al. 2005, p. 65).

Des études portant sur des classes mixtes montrent régulièrement que les garçons font l'objet de plus d'attention de la part des enseignants et que ces derniers accordent généralement plus d'importance

à l'apprentissage des garçons et à la présence des garçons (Epstein et al., 1998). L'enseignement mixte est opposé à l'enseignement non mixte qui a des défenseurs à la fois chez les partisans de l'approche conservatrice et chez ceux de l'approche progressiste de l'égalité des sexes. Les premiers affirment que l'enseignement non mixte permet d'installer les garçons et les filles dans les rôles prescrits par la société (et souvent aussi par la religion). Les féministes partisans des écoles non mixtes affirment le contraire, à savoir, que les écoles non mixtes permettent aux filles et aux garçons de choisir plus librement des disciplines non associées à leur genre et de s'épanouir dans un éventail plus large de matières que celles traditionnellement acceptées dans les écoles mixtes. Si l'enseignement non mixte peut autoriser un choix plus large, il n'est pas sûr que ce contexte soit en mesure d'éliminer l'impact de la société au sens large (Skelton et Francis, 2009). Des classes pionnières se sont lancées dans l'enseignement non mixte à la fin des années 1980, au Danemark, motivées par la volonté de fournir plus d'espace aux filles et de leur permettre d'améliorer leur confiance en soi (Kruse, 1992). Ces classes sont désormais organisées occasionnellement dans des écoles mixtes, principalement pour permettre aux enseignants d'employer des stratégies éventuellement plus adaptées pour un genre ou l'autre. Les groupes non mixtes permettent par exemple aux filles de se sentir plus libres de répondre aux questions et de participer davantage aux cours, et permettent aux garçons de travailler plus dur sans se soucier de leur «image» en tant qu'apprenant (Younger et Warrington, 2007). Les classes non mixtes pourraient ainsi améliorer la motivation, le comportement et les résultats scolaires (SEED, 2006).

1.7.10. Le problème des garçons

Depuis la fin des années 1970, comme nous l'avons vu, les questions liées au genre en matière d'éducation étaient principalement axées sur les résultats et les aspirations des filles afin, justifiait-on, de rééquilibrer le rapport d'autorité qui était plus favorable aux garçons et aux hommes. Mais avec la focalisation sur les performances aux examens ces dernières années et la réduction des écarts de genre en faveur des élèves de sexe féminin, les débats sur l'égalité des sexes ont tendance à s'orienter aujourd'hui vers les «sous-performances des garçons» (OCDE 2001, p. 122). Ainsi, ces dernières années, les questions de genre en matière d'éducation tournent, dans de nombreux pays, autour de la réussite aux examens relativement moins bonne des garçons et de la «crise de la masculinité». En 2006, des chercheurs affirmaient à propos de la Suède:

Les notes des garçons s'élèvent à 90 % environ du niveau des résultats des filles dans l'enseignement obligatoire, y compris dans le niveau supérieur obligatoire. Les filles, dans le cadre de la scolarité obligatoire, obtiennent de meilleures notes dans toutes les disciplines à l'exception de l'éducation physique et de la santé (Skolverket 2006a, p. 97).

L'intérêt suscité par l'échec relatif des garçons est dû à un certain nombre de facteurs: la focalisation des politiques sur les modèles d'examen en tant que principaux indicateurs de l'efficacité (des systèmes éducatifs, de la gouvernance locale, des écoles); les préoccupations à l'égard de la violence des jeunes et des troubles sociaux; les préoccupations à l'égard de la décomposition des familles et de l'irresponsabilité des hommes, l'identification d'une crise de la masculinité, etc. Toutefois, comme l'étude suédoise le souligne, «cela ne signifie pas que tous les garçons sont en échec scolaire ni que toutes les filles ont de bons résultats scolaires» (Skolverket 2006a, p. 97). La mise en lumière des sous-performances des garçons masque en réalité un certain nombre de problèmes; par exemple, le

fait que certains groupes (sociaux) de garçons réussissent très bien les examens, que certains groupes de filles, en revanche, ne réussissent pas, et que des facteurs tels que le sexisme, le racisme, le harcèlement et l'abus sexuel inhibent la réussite aux examens, et détériorent les relations interpersonnelles. L'attention étant mobilisée sur les garçons, nous omettons d'établir des liens entre l'école et le marché du travail et de constater que même si les filles obtiennent de meilleures notes dans l'ensemble et s'investissent peut-être davantage dans les études supérieures, elles demeurent plus susceptibles d'occuper des emplois faiblement payés et non protégés, et de vivre dans la pauvreté. Mais la focalisation sur la crise de la masculinité (ou des masculinités étant donné qu'il y a plusieurs façons de devenir un homme adulte) s'avère peut-être utile dans le sens où elle fait passer au second plan les facteurs structurels des sociétés postindustrielles qui ont tendance à conférer à certains garçons un statut inévitable de «loser». Elle vise ainsi plutôt à explorer les caractéristiques de la masculinité (ou des masculinités) qui inhibent les garçons en tant qu'apprenants et citoyens, et à chercher une façon de faire changer cet état de fait (Epstein et al., 1998; Pickering, 1997).

1.8. Conclusion

Ce chapitre s'est attaché à présenter les principales problématiques de la recherche sur le genre en matière d'éducation, ainsi que les idées et initiatives visant à apporter des changements. Il a également tenté de montrer les aspects particuliers du travail sur les questions de genre en matière d'éducation et leurs liens étroits avec d'autres aspects de la société.

Il ressort de l'aperçu de la littérature que les préoccupations relatives aux questions de genre en matière d'éducation évoluent, et qu'après avoir été axée sur la réparation des préjudices à l'encontre des filles et des femmes, sur le plan historique, culturel et éducatif, l'attention porte désormais sur une approche du genre en matière d'éducation influencée par les études transculturelles sur la réussite aux examens, et sur les sous-performances scolaires des garçons. La recherche sur les différences entre les sexes demeure l'étude la plus populaire sur les questions de genre en matière d'éducation et est particulièrement représentée dans les études transculturelles sur les résultats scolaires.

De toute évidence, l'éducation ne peut être considérée comme le principal instrument pour générer l'égalité des chances parce que la société dans l'ensemble n'assure pas l'égalité des chances comme en témoignent, par exemple, les différences de revenus entre les genres et les stéréotypes sexistes. Mais l'éducation fournit un contexte de socialisation non négligeable: les interactions informelles entre les élèves au sein de l'école sont notamment un aspect important (et largement non reconnu) de leur socialisation, y compris l'intégration dans des rôles de genre restreints.

La métaphore de la «vague» utilisée à propos du féminisme convient bien pour décrire les mouvements visant à obtenir l'égalité d'éducation entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Dans les années 1970 et 1980, les pays occidentaux ont été les premiers à mettre en lumière les inégalités de genre, et le féminisme occidental a encore beaucoup de messages à délivrer à l'intention des responsables politiques et des professionnels en matière d'éducation, notamment concernant de récentes études sur la façon dont les jeunes construisent eux-mêmes des versions spécifiques de la masculinité et de la féminité.

La plupart des pays en Europe et ailleurs se sont plus ou moins engagés dans le féminisme, avec différentes implications pour les politiques et les pratiques éducatives. On observe de grandes

similitudes dans les thèmes couverts et les mesures pratiques prises, à savoir: déterminer l'importance des inégalités de genre et dans quelle mesure l'éducation contribue à les entretenir, élaborer les arguments pour convaincre de la nécessité d'un changement, et établir les stratégies pratiques destinées à faire évoluer ce qui se passe dans les écoles (voir chapitre 3). L'élaboration de politiques d'égalité des sexes par l'UE exerce incontestablement une influence importante, en particulier sur les pays qui ont rejoint récemment l'Union ou qui souhaitent la rejoindre à l'avenir. On constate également une nouvelle vague d'intérêt de la part des pays de l'ancien bloc communiste, où la rhétorique traditionnelle sur l'importance de l'égalité sociale semble avoir agi en synergie avec des idées féministes, des idées de démocratie et de plus grande liberté d'action, ouvrant des perspectives de possibilités créatives. Il sera intéressant de voir quelles autres vagues féministes seront prédominantes à l'avenir, alors que les sociétés européennes se transformeront et que de nouvelles aspirations émergeront en faveur d'une société soucieuse de l'équité des sexes.

CHAPITRE 2. PROFILS DE GENRE DANS LES ENQUÊTES INTERNATIONALES D'ÉVALUATION

Ce chapitre vise à traiter les questions de qualité et d'équité en matière d'éducation au travers d'un examen des profils de genre clairement identifiés dans trois disciplines académiques, à savoir la lecture, les mathématiques et les sciences. Ces trois matières constituent le fondement des compétences de base exigées par les marchés du travail modernes. Il est indispensable de comprendre les profils de genre dans ces disciplines pour pouvoir assurer l'égalité des chances dans l'emploi. Par exemple, comme les données statistiques le montrent, on relève parmi les tendances caractérisant le marché de l'emploi, la sous-représentation des femmes, au niveau tertiaire, dans les domaines des mathématiques, des sciences et de la technologie, et la sous-représentation des hommes dans le domaine de l'éducation et de la santé (voir chapitre 8). Ces choix en matière d'études et d'emploi pourraient être en partie expliqués par les performances scolaires des enfants et leur motivation et leurs attitudes à l'égard de matières données. Ainsi, les différences de genre dans la réussite en mathématiques et en sciences à l'école peuvent aussi aider à comprendre la sous-représentation des femmes dans ces domaines à des niveaux supérieurs d'enseignement. De même, les difficultés des garçons en lecture pourraient nous aider à comprendre pourquoi il y a relativement peu d'hommes dans le milieu de l'éducation et des sciences humaines.

Reprenant la distinction faite au chapitre 1, le présent chapitre aborde les «écarts de genre» en termes de supériorité des filles sur les garçons et des garçons sur les filles dans certaines disciplines, mais ne vise pas à analyser si ces différences ont augmenté ou diminué dans le temps. Les profils de genre dans les résultats scolaires en fonction des matières sont débattus en se référant à des études pertinentes: la section sur les résultats en lecture cite l'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) et PISA (*Programme for International Student Assessment*) tandis que les sous-sections sur les mathématiques et les sciences évoque l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences TIMSS et PISA. Dans la première section de ce chapitre, les différences de genre dans les performances moyennes des élèves, sont abordées en détails. Quelques tendances de genre divergentes, intéressantes, concernant les attitudes et les pratiques sont également présentées. Par ailleurs, d'éventuels facteurs influençant les écarts de genre seront examinés de manière plus approfondie. L'impact des différents programmes d'études choisis par les filles et les garçons, ainsi que l'importance relative d'autres facteurs démographiques tels que le statut socio-économique et l'ascendance allochtone seront analysés. Pour obtenir de plus amples renseignements sur les enquêtes et les techniques statistiques appliquées, le lecteur est invité à consulter le glossaire.

Seules les données des pays européens qui participent au réseau Eurydice sont analysées. De même, la moyenne de l'EU-27 fait uniquement référence aux 27 pays de l'UE qui ont participé à une enquête donnée. C'est une moyenne pondérée où la contribution d'un pays est proportionnelle à sa taille.

Avant de lancer la discussion sur les profils de genre dans les résultats scolaires, il importe de souligner quelques aspects d'ordre général.

- Lors de l'analyse des différences entre les pays, il faut se souvenir que la variation des performances des élèves au sein des pays, est plusieurs fois plus importante que la variation entre les pays.
- Les résultats présentés proviennent d'études datant de différentes années et ne peuvent pas être directement interprétés comme des tendances. Il est recommandé d'éviter de comparer directement les résultats de différentes enquêtes qui n'utilisent pas la même méthodologie, ni la même population cible, ni le même contenu d'épreuve, etc. Même pour une enquête donnée, l'analyse des tendances dans le temps, en comparant différentes campagnes d'évaluation, peut poser des problèmes.
- Comme nous l'avons mentionné dans le tour d'horizon des études au chapitre 1, tout écart de genre observé est susceptible d'être influencé par la méthode d'évaluation utilisée. En fonction des proportions de questions ouvertes ou de questions à choix multiples utilisées dans les tests, les performances des garçons et des filles varient. Une plus forte proportion de questions exigeant des compétences de haut niveau favorise les garçons en mathématiques et les filles en lecture (Close et Shiel, 2009; Lafontaine et Monseur, 2009).

Il ressort des résultats que l'avantage des filles en lecture semble constituer la différence de genre la plus manifeste et la plus régulière. Toutefois, le genre n'est qu'un des facteurs qui influencent la réussite dans les différentes disciplines. Le statut socio-économique est un facteur très influent; il est donc important de considérer le contexte familial, parallèlement au genre, lorsqu'il s'agit de soutenir des enfants en difficulté scolaire.

2.1. Écarts de genre moyens en matière de résultats scolaires

2.1.1. Profils de genre en lecture

Toutes les récentes études internationales d'évaluation concordent pour reconnaître que les filles ont tendance à avoir de meilleurs résultats en lecture que les garçons. L'écart de genre apparaît de manière précoce – il est déjà présent parmi les élèves dès la quatrième année d'école – et perdure au fil des années, comme le confirment les évaluations des élèves de 15 ans. Des profils de genre similaires sont relevés dans la plupart des études portant sur l'évaluation de la lecture, cette section se consacre donc aux résultats les plus récents.

Les résultats de l'enquête PIRLS 2006 montrent que parmi les élèves en quatrième année d'enseignement, les filles sont nettement meilleures en lecture que les garçons dans tous les pays à l'exception de l'Espagne et du Luxembourg, où les résultats moyens sont équivalents pour les deux sexes (Mullis et al., 2007). L'étude rapporte d'autres différences de genre intéressantes concernant des objectifs ou des domaines liés à la lecture. Les filles ont en moyenne des résultats nettement supérieurs dans la lecture de textes à caractère littéraire dans tous les pays européens. En revanche, dans la lecture de textes à caractère informatif, certains pays européens (Communauté française de Belgique, Espagne, Italie, Luxembourg et Hongrie) ne relèvent que très peu de différences entre les genres, voir aucune.

Dans tous les pays, à l'exception de l'Espagne, le temps que les filles déclarent consacrer à la lecture de livres ou de magazines est plus important que celui déclaré par les garçons mais, dans de nombreux pays, ceux-ci passent plus de temps à lire sur Internet que les filles. Toutefois, dans la Communauté flamande de Belgique, en France, en Lituanie, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et en Norvège, les garçons et les filles consacrent un temps similaire à la lecture sur Internet.

Les profils de genre en matière de résultats scolaires varient non seulement entre les pays, mais également entre les écoles de chaque pays. Une analyse de régression à deux niveaux par pays a été réalisée en imbriquant les élèves dans les établissements. Dans la plupart des pays, l'écart de genre en lecture varie nettement d'une école à l'autre. Seuls la Communauté française de Belgique, l'Espagne, le Luxembourg, la Hongrie et le Royaume-Uni ne font état d'aucune variation entre les écoles. Ces résultats suggèrent que des facteurs au niveau de l'école influencent les disparités dans les performances de lecture des garçons et des filles. Malheureusement, aucune des variables au niveau de l'école collectées dans l'enquête PIRLS 2006 ne permet d'expliquer l'écart de genre – les corrélations entre l'écart de genre en lecture et les variables au niveau de l'école s'avèrent très faibles (inférieures à 0,10).

La supériorité des filles en lecture est également observée dans des enquêtes portant sur l'évaluation d'élèves plus âgés. Dans les trois enquêtes PISA menées auprès d'élèves de 15 ans, des différences importantes en faveur des filles sont rapportées dans presque tous les pays européens. Les pays européens affichant l'écart de genre le plus important dans l'enquête PISA 2006 (voir figure 2.2a) sont la Bulgarie, la Grèce, la Lituanie, la Slovaquie et la Finlande – l'écart de genre moyen se situe entre 51 et 58 points, ce qui est plus de la moitié de l'écart type moyen des pays de l'OCDE. Les différences de genre les plus faibles en lecture sont observées au Danemark, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, mais l'écart s'élève néanmoins à au moins un quart de l'écart type moyen (écart moyen situé entre 24 et 30 points). Ces résultats suggèrent que la supériorité des filles en lecture est généralisée, et que l'écart est important et significatif.

Il convient de souligner que les différences majeures entre les genres ne signifient pas forcément que les performances des garçons en lecture sont médiocres. En Finlande, premier pays européen en termes de résultats de lecture moyens, ce n'est pas tant les garçons qui sont faibles en lecture – leurs scores se situent au-dessus de la moyenne internationale et au rang des meilleurs scores chez les garçons en Europe – que les filles qui affichent des performances hors pair (OCDE, 2007b). Toutefois, dans d'autres pays avec un écart de genre important, les performances globales en lecture ne sont pas aussi élevées: en Bulgarie et en Grèce, les résultats à la fois des filles et des garçons se situent au-dessous de la moyenne internationale. Le résultat global de la Lituanie n'atteint pas la moyenne internationale tandis que la Slovaquie se situe quasiment à la moyenne internationale. De telles disparités supposeraient que l'importance de l'écart de genre n'est pas liée au niveau de réussite global ⁽⁴⁾.

L'enquête PISA 2000, dédiée à la lecture, a observé que les filles ont un niveau d'engagement à l'égard des activités de lecture bien plus important que celui des garçons; elles lisent des ouvrages

⁽⁴⁾ La corrélation entre l'estimation moyenne par pays et l'écart de genre par pays ne diffère pas statistiquement de zéro (-0.35, p=0.07).

plus variés et ont plus souvent recours aux bibliothèques que les garçons. Les garçons de 15 ans sont peu enclins à lire plus que ce qu'ils sont tenus de lire pour l'école. La plupart des garçons ne lisent que dans le seul but d'obtenir les informations dont ils ont besoin. Lorsque les garçons et les filles lisent pour leur plaisir, ils ne lisent pas les mêmes choses: les filles sont plus susceptibles de lire des textes plus difficiles, tels que des ouvrages de fiction, tandis que les garçons ont plus tendance à lire des journaux ou bandes dessinées (OCDE, 2001, 2002). Comme mentionné auparavant, l'enquête PIRLS 2006 rapporte des profils similaires.

2.1.2. Profils de genre en mathématiques

En mathématiques, les écarts de genre sont moins marqués et moins constants qu'en lecture. Les résultats TIMSS concernant les différences de genre en mathématiques ne sont pas uniformes, mais pour la plupart ne montrent pas d'écart de genre constant parmi les élèves en quatrième année et en huitième année d'études. De plus, les résultats TIMSS ne devraient pas être interprétés comme des tendances parce que les pays participants changent selon les campagnes d'évaluation et les groupes d'âge testés.

La première enquête, TIMSS 1995 a montré que les différences de genre en mathématiques en quatrième année d'études étaient mineures, voire inexistantes (Mullis et al., 2000a). Les différences de résultats entre garçons et filles étaient non significatives dans tous les pays européens participants à l'exception des Pays-Bas. Les différences de genre en mathématiques étaient également minimales dans la plupart des pays au niveau de la huitième année d'études. Mais en dernière année d'enseignement secondaire, les garçons affichaient des résultats moyens significativement supérieurs à ceux des filles⁽⁵⁾; seule la Hongrie ne relevait pas d'écart de genre significatif en mathématiques. Dans les mathématiques avancées, les garçons surpassaient les filles en République tchèque, au Danemark, en Allemagne, en France, en Lituanie, en Autriche et en Suède, tandis que la Grèce, l'Italie, Chypre et la Slovaquie ne relevaient pas de différence entre les genres (idem).

L'enquête TIMSS-R 1999 a permis aux pays qui avaient évalué les élèves en quatrième année d'études en 1995, de comparer leurs performances d'alors avec leurs performances, quatre ans plus tard. En huitième année, les différences entre les genres étaient pour l'essentiel négligeables en mathématiques. Autre aspect plus important, l'étude n'a observé aucune évolution dans les résultats moyens de mathématiques entre les garçons et les filles en 1995 et en 1999, dans aucun pays (Mullis et al., 2000b). L'évaluation TIMSS 2003 des mathématiques en quatrième année et en huitième année d'études a confirmé que les différences de genre en mathématiques étaient négligeables dans de nombreux pays⁽⁶⁾.

⁽⁵⁾ En République tchèque, au Danemark, en Allemagne, en France, en Italie, à Chypre, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Autriche, en Slovaquie, en Suède, en Islande et en Norvège.

⁽⁶⁾ En quatrième année, il n'y avait pas d'écart de genre dans la Communauté flamande de Belgique, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Slovaquie, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Norvège, tandis que les garçons se montraient supérieurs aux filles en Italie, à Chypre, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse). En huitième année, il n'y avait pas d'écart de genre en Bulgarie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Roumanie, en Slovaquie, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège. Les filles obtenaient de meilleurs résultats à Chypre, tandis que les garçons les surpassaient dans la Communauté flamande de Belgique, en Italie et en Hongrie (Mullis et al., 2004).

Les résultats de l'enquête TIMSS 2007 sont largement différents (Mullis et al., 2008). Contrairement aux précédentes campagnes, les garçons obtiennent de meilleurs résultats dans la plupart des pays européens, en quatrième année d'études (République tchèque, Allemagne, Italie, Pays-Bas, Autriche, Slovénie, Slovaquie, Suède, Royaume-Uni (Écosse) et Norvège), tandis qu'en huitième année, il n'y a pas d'écart de genre (République tchèque, Italie, Hongrie, Malte, Slovénie, Suède, Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), Norvège et Turquie) ou bien les filles affichent de meilleures performances que les garçons (Bulgarie, Chypre, Lituanie et Roumanie). Ces résultats pourraient suggérer qu'il n'y a pas de différences de genre constantes en mathématiques en quatrième et huitième années d'études.

PISA a observé un certain avantage des garçons dans toutes les campagnes d'évaluation mais pas dans tous les pays. L'enquête PISA 2000 des élèves de 15 ans a montré une supériorité des garçons par rapport aux filles dans la moitié des pays européens, et aucune différence de genre dans l'autre moitié (OCDE, 2001). Cet avantage s'explique principalement par un plus grand nombre de garçons avec de très bons résultats plutôt que par l'absence relative de garçons parmi les élèves aux résultats médiocres. Parmi les élèves qui n'ont pas réussi les épreuves (ceux qui ne sont généralement pas capables d'effectuer une seule étape consistant à reproduire des faits ou processus mathématiques de base ou à appliquer de simples compétences de calcul), la proportion des filles et celle des garçons ont été à peu près égales (OCDE, 2001).

Les résultats de PISA 2003 mettent en évidence des différences de genre plutôt réduites dans les performances des élèves, les garçons obtenant des résultats significativement meilleurs en mathématiques uniquement en Grèce, en Slovaquie et au Liechtenstein (OCDE, 2004). Bien que les filles affichent des performances similaires à celles des garçons, elles ont tendance à manifester moins d'intérêt et d'engouement pour les mathématiques que les garçons. En moyenne, les garçons ont un sentiment d'efficacité personnelle plus important, c'est-à-dire, plus de conviction de réussir à effectuer des tâches spécifiques. Ils ont un concept de soi en mathématiques plus développé que celui des filles. À l'inverse, les filles ont un niveau d'anxiété plus élevé à l'égard des mathématiques. La Pologne est le seul pays à ne pas relever d'écart de genre en termes de sentiment d'efficacité personnelle, de concept de soi et d'anxiété vis-à-vis des mathématiques. Parallèlement, l'Italie n'observe pas de différence de genre significative en ce qui concerne le concept de soi et l'anxiété (OCDE, 2004).

L'évaluation PISA 2006 fait état d'un avantage significatif en faveur des garçons dans les résultats moyens en mathématiques dans environ la moitié des États européens. Aucun écart de genre n'est rapporté en Belgique (Communautés française et germanophone), en Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Grèce, en France, en Lettonie, en Lituanie, en Slovénie, en Suède, en Islande, au Liechtenstein et en Turquie (voir figure 2.2b).

2.1.3. Profils de genre en sciences

Parmi les trois disciplines auxquelles nous nous intéressons, c'est dans le domaine des sciences que les différences de genre ont tendance à être les moins marquées. De plus, en fonction de l'orientation des tests (par exemple, plutôt axés sur la physique ou sur les sciences de la vie), et en fonction du groupe d'âge, les enquêtes internationales d'évaluation des élèves font état de profils de genre différents. Les études TIMSS trouvent souvent des écarts de genre en faveur des garçons, tandis que PISA ne relève généralement pas de différence significative entre les genres.

Les données TIMSS 1995 ont montré qu'il n'y avait pas de différence de genre significative dans les résultats de sciences en quatrième année d'études, dans sept pays européens participants, contre cinq pays où les garçons ont surpassé les filles ⁽⁷⁾ (Mullis et al., 2000a). Mais en huitième année, des différences de genre en sciences ont été relevées dans la plupart des pays participants. Les garçons ont eu de meilleurs résultats, en particulier en physique, chimie et sciences de la terre. Dans la dernière année du secondaire, les garçons ont fait preuve de performances significativement plus élevées que les filles dans la maîtrise des sciences, dans tous les pays. Mais ces résultats ont varié selon les domaines: les garçons ont surpassé les filles en sciences de la terre, en physique et en chimie, mais non en sciences de la vie, ni dans l'éducation à l'environnement (Ibid.).

L'étude TIMSS-R 1999 a montré qu'en huitième année d'études, les garçons surpassaient les filles dans huit pays européens, tandis qu'il n'y avait pas d'écart de genre dans sept pays ⁽⁸⁾. Une réduction importante de la différence de genre a été observée entre 1995 et 1999 uniquement en Slovénie (mais elle a été due à une baisse des résultats des garçons, et non à une amélioration des filles); dans les autres pays, l'écart de genre est resté le même.

L'étude TIMSS 2003 n'a mis en évidence aucun écart de genre en quatrième année dans la plupart des pays (Communauté flamande de Belgique, Italie, Lettonie, Hongrie, Slovénie, Royaume-Uni (Angleterre) et Norvège). Toutefois, en huitième année, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles dans la majorité des pays. Seuls l'Estonie et Chypre n'ont pas observé d'écart de genre dans les résultats en sciences. Toutefois, les filles ont fait preuve de plus de progrès, en moyenne, que les garçons, notamment à partir de 1999 (Martin et al., 2004).

L'étude TIMSS 2007 observe à nouveau l'absence d'écart de genre en quatrième année dans sept pays européens (Danemark, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Suède, Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et Norvège) mais fait état d'une avance des garçons par rapport aux filles dans six pays (République tchèque, Allemagne, Italie, Pays-Bas, Autriche et Slovaquie). S'agissant des résultats en sciences des élèves en huitième année, aucun écart de genre n'est observé dans la plupart des pays (Lituanie, Malte, Slovénie, Suède, Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et Norvège); les filles obtiennent de meilleurs résultats en Bulgarie, à Chypre et en Roumanie, tandis que les garçons font mieux que les filles en République tchèque, en Italie et en Hongrie (Martin et al., 2008).

Contrairement aux résultats de l'étude TIMSS, l'évaluation PISA 2000 portant sur les résultats en sciences des élèves de 15 ans, n'a pas relevé d'écart significatif entre les genres. Les garçons ont surpassé les filles au Danemark et en Autriche, tandis que les filles ont été meilleures que les garçons en Lettonie (OCDE, 2001). PISA 2003 a observé un avantage en faveur des garçons uniquement dans quelques pays (Danemark, Grèce, Luxembourg, Pologne, Portugal, Slovaquie et Liechtenstein) et n'a pas enregistré d'écart de genre dans la majorité des pays. Les filles ont surpassé les garçons en Finlande et en Islande (OCDE, 2004). Les divergences entre les résultats TIMSS et PISA pourraient être dus en partie au fait que PISA met davantage l'accent sur les sciences de la vie, par

⁽⁷⁾ Il n'y a pas eu d'écart de genre en Irlande, en Grèce, à Chypre, au Portugal, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et en Norvège. Les garçons ont surpassé les filles en République tchèque, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Autriche et en Islande.

⁽⁸⁾ Il n'y a pas eu d'écart de genre dans la Communauté flamande de Belgique, en Bulgarie, en Italie, à Chypre, en Roumanie, en Finlande et en Turquie. Les garçons ont eu de meilleurs résultats en République tchèque, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Slovénie, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre) (Martin et al., 2000).

rapport à TIMSS. Il s'agit d'un domaine où les filles ont de meilleures performances que les garçons également dans l'étude TIMSS (OCDE, 2001).

Les résultats de PISA 2006 révèlent également des différences de genre globales relativement moins importantes en sciences, qu'en lecture et en mathématiques. Comme le montre la figure 2.2c, il n'y a pas, en moyenne, d'écart de genre dans la plupart des pays. Les filles obtiennent de meilleurs résultats en Bulgarie, en Grèce, en Lettonie, en Lituanie, en Slovénie et en Turquie, tandis que les garçons surpassent les filles au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Angleterre). Toutefois, bien qu'elles réussissent aussi bien que les garçons dans la plupart des pays, les filles ont tendance à avoir une perception de soi en sciences moins développée que les garçons, autrement dit, en moyenne, les filles ont moins confiance en leurs capacités scientifiques que les garçons, dans tous les pays européens. Les garçons affichent un plus fort sentiment d'efficacité personnelle, autrement dit, ont plus de conviction de réussir à effectuer des tâches scientifiques spécifiques dans tous les pays européens, à l'exception de l'Autriche, de la Pologne et du Portugal.

Particulièrement axé sur les sciences, PISA 2006 rapporte d'autres aspects intéressants. En moyenne, les filles sont plus fortes pour *identifier des questions d'ordre scientifique*, tandis que les garçons sont plus forts pour *expliquer des phénomènes de manière scientifique*. Dans la plupart des autres aspects rapportés par les élèves sur leur attitude à l'égard des sciences, il n'y a pas de différences importantes entre les genres. Les sciences suscitent chez les garçons et les filles un intérêt uniforme et il n'y a pas de différence dans leur inclination à utiliser les sciences dans leurs futures études ou leurs futurs emplois (OCDE, 2007b).

*

* *

Les données sur les élèves aux performances médiocres et/ou dépourvus des compétences de base, sont de précieux indicateurs sur l'inégalité en matière d'éducation. Les scores PISA sont portés sur des échelles divisées en niveaux de difficulté qui représentent les groupes de questions des épreuves PISA. Les échelles permettent de se concentrer sur les niveaux de performances ou de compétences, y compris l'examen des faibles performances. Par exemple, un élève qui possède les compétences de base est affecté au niveau 1, tandis qu'un élève qui n'a pas les compétences requises pour répondre correctement aux questions les plus simples d'une épreuve PISA est classé sous le niveau 1.

Le tableau 1 (en annexe) montre le risque relatif d'obtenir des résultats situés dans les niveaux de compétence les plus bas (niveau 1 ou en-dessous) en lecture, en mathématiques et en sciences, par genre. Reflétant les différences moyennes entre les genres, les garçons sont plus susceptibles de figurer parmi les élèves les moins performants en lecture dans tous les pays, à l'exception du Liechtenstein. En mathématiques, les performances médiocres se répartissent à peu près de manière égale entre filles et garçons dans la plupart des pays. Les filles sont plus susceptibles d'obtenir les scores correspondant aux niveaux de compétences les plus bas en République tchèque, au Danemark, en Allemagne, en Italie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche, au Portugal, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). Il n'y a qu'en Islande que les garçons sont plus susceptibles de figurer parmi les élèves les moins performants en mathématiques.

En sciences, il n'y a pas de différence de genre parmi les élèves peu performants, dans la plupart des pays. Les garçons sont plus susceptibles de faire preuve d'une faible maîtrise scientifique en Bulgarie, en Irlande, en Lettonie, en Lituanie, en Slovaquie, en Finlande, en Islande et en Turquie. Il est intéressant de noter qu'il n'y a pas d'écart de genre parmi les élèves aux performances les plus faibles dans les pays où les garçons ont tendance, en moyenne, à surpasser les filles (Allemagne, Luxembourg, Pays-Bas et Royaume-Uni (Angleterre)).

Figure 2.1. Différence de genre (G-F) dans l'importance attachée à l'obtention de bons résultats en lecture, en mathématiques et en sciences chez les élèves de 15 ans, 2006.



UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR.

Source: OCDE, base de données PISA 2006.

Note explicative

Les résultats sont basés sur les réponses à la question: «en général, dans quelle mesure pensez-vous qu'il est important d'obtenir de bons résultats dans la matière ci-dessous?», avec quatre réponses possibles: très important, important, peu important et, absolument pas important. Le graphique montre les coefficients de trois différents modèles de régression linéaire simple.

Pour de plus amples informations sur l'enquête PISA, voir le glossaire.

Les caractères gras indiquent des différences statistiquement significatives (p<.05).

La motivation ou l'intérêt à l'égard de certains domaines d'études sont souvent considérés comme des facteurs de prévision de la réussite scolaire (Renninger et al., 1992). La figure 2.1 montre les différences de genre dans l'importance attachée par les élèves à l'obtention de bons résultats en lecture, en mathématiques et en sciences. Les données suggèrent que l'importance attachée par les élèves à l'obtention de bons résultats, en mathématiques et en sciences, ne diffère pas en moyenne

entre les genres. Bien que les garçons ou les filles attribuent plus d'importance à ces matières dans certains pays spécifiques, aucun écart de genre n'est généralement perceptible. Toutefois, il y a largement plus de filles que de garçons qui considèrent la lecture comme importante dans tous les pays européens.

2.2. Facteurs influençant les résultats scolaires et les écarts de genre

2.2.1. Impact des filières d'études (différenciation) et du retard scolaire

Il est également pertinent de considérer dans quelle mesure l'écart de genre est lié aux différences de genre dans la répartition des élèves par filières d'enseignement (programmes scolaires) et par groupes d'âge. Presque tous les systèmes éducatifs intègrent, au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, une orientation des élèves vers différentes filières qui ont un programme distinct et dont le diplôme de fin d'études respectif sanctionne les différentes qualifications spécifiques acquises par les élèves. Plusieurs systèmes éducatifs introduisent différentes filières immédiatement après l'école primaire. Les filières d'enseignement général permettent habituellement d'accéder plus facilement aux programmes universitaires, tandis que les filières professionnelles préparent les élèves à un métier spécifique et à entrer sur le marché du travail (mais elles offrent aussi souvent la possibilité de poursuivre les études). Les garçons et les filles ont tendance à choisir des voies différentes, un plus grand nombre de filles optant pour des filières générales, exigeantes, basées sur les sciences humaines, et les garçons étant plus représentés dans les filières professionnelles (voir chapitre 5).

Les garçons ont tendance à accuser un retard scolaire (dû à une entrée à l'école plus tardive) et à redoubler plus souvent que les filles (voir chapitre 5). L'enquête PISA 2006 montre que la plupart des pays relèvent des différences statistiques significatives dans le nombre d'années d'études accomplies par les garçons et les filles de 15 ans, les garçons étant plus nombreux que les filles à n'effectuer que le cycle inférieur de l'enseignement secondaire. Les élèves de différentes filières ou années d'études ont des programmes différents, un aspect qui devrait être pris en compte lorsqu'on considère les niveaux de résultats.

La figure 2.2 permet d'établir une comparaison entre les écarts de genre moyens abordés ci-dessus, calculés par des modèles de régression linéaire simple, et les écarts de genre moyens calculés par des modèles multiniveaux qui contrôlent l'année d'études et la répartition des élèves entre les filières (différenciation) des écoles. Les différences de genre relatives à la différenciation et au retard scolaire, ont tendance à être en faveur des filles quand on mesure l'écart de genre moyen. Lorsque l'année d'études et la différenciation sont contrôlées, l'avantage des filles se réduit et celui des garçons augmente. Ainsi, les performances globales médiocres des garçons en **lecture** sont moins visibles dans les classes et dans les écoles. Toutefois l'avantage des filles en lecture demeure présent dans les écoles, et même en cas de contrôle de l'année d'études et de la différenciation, l'écart de genre en faveur des filles est statistiquement significatif dans tous les pays, à l'exception de la Communauté germanophone de Belgique.

De même, en **mathématiques et en sciences**, l'écart de genre moyen de faible importance pourrait être expliqué en partie par la tendance des filles à participer à des programmes scolaires ou filières

d'enseignement de niveau supérieur par rapport à leurs homologues de sexe masculin. Mais dans les écoles prises individuellement, on observe des différences bien plus importantes. De fait, dans les mêmes écoles, filières et programmes, les performances des filles en mathématiques et en sciences ont tendance à être plus faibles que celles des garçons. En contrôlant l'année d'études et la filière, on relève un écart de genre significatif en mathématiques dans tous les pays européens, sauf l'Islande et le Liechtenstein. La différence représente environ un tiers de l'écart type international en Hongrie, dans la Communauté germanophone de Belgique, en Allemagne, en Autriche et au Portugal. C'est en sciences, que l'écart de genre dans les écoles est le moins marqué, bien qu'il soit significatif dans tous les pays, hormis la Lettonie, la Lituanie, la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni (Écosse), l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Turquie.

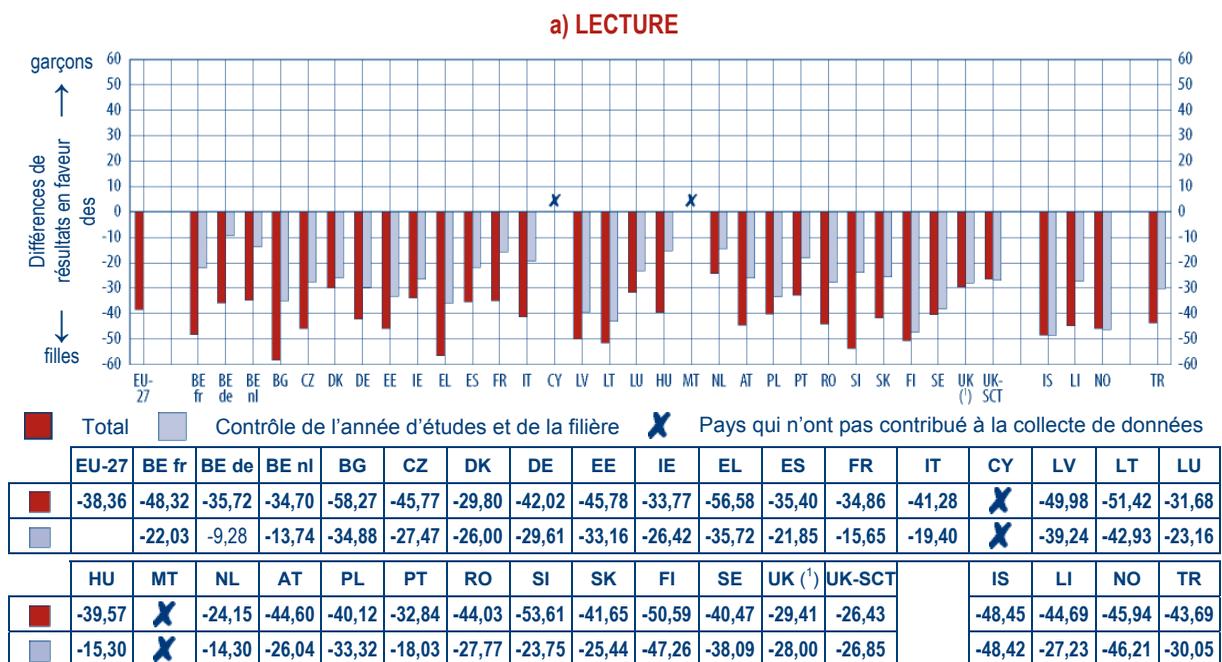
Figure 2.2. Différence de genre moyenne «brute» (G-F) et différence de genre moyenne «nette», en contrôlant l'année d'études et la filière d'enseignement, dans les résultats en lecture, en mathématiques et en sciences, obtenus par les élèves de 15 ans, 2006.

Notes explicatives

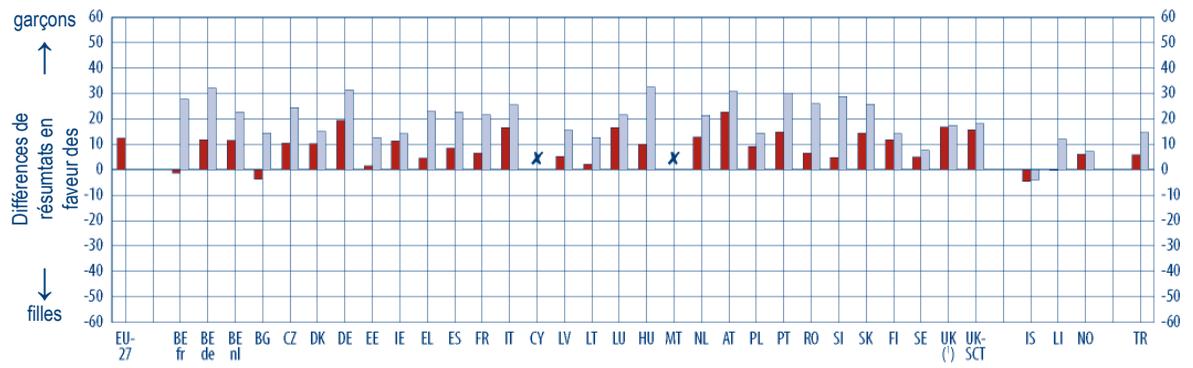
Les différences de genre moyennes totales sont calculées par des modèles de régression linéaire simple; les différences de genre moyennes, contrôlées en fonction de l'année d'étude et de la filière d'enseignement, sont calculées par des modèles de régression multiniveaux.

Pour de plus amples informations sur l'enquête PISA, voir le glossaire.

Les valeurs statistiquement significatives ($p < .05$) sont indiquées en caractère gras.



b) MATHÉMATIQUES



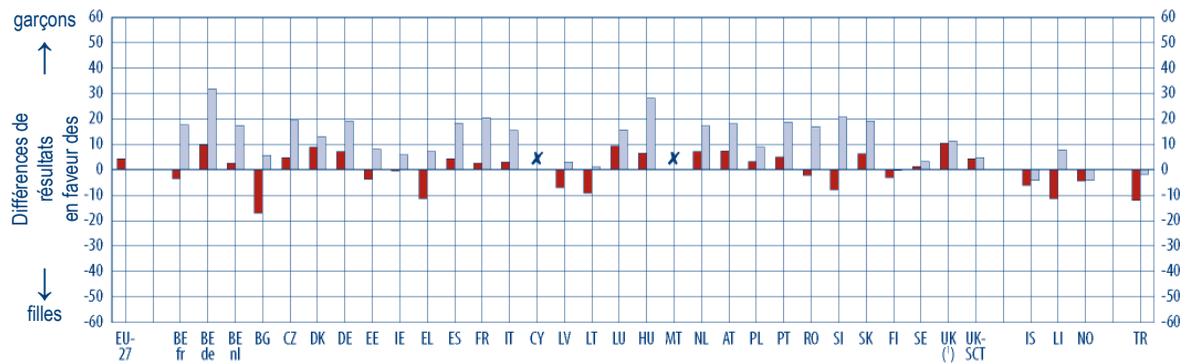
■ Total ■ Contrôle de l'année d'études et de la filière X Pays qui n'ont pas contribué à la collecte de données

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
■ Total	12,54	-1,27	11,77	11,57	-3,72	10,52	10,30	19,51	1,43	11,46	4,68	8,56	6,45	16,61	X	5,22	2,14	16,58
■ Contrôle de l'année d'études et de la filière		27,74	32,02	22,72	14,46	24,56	14,97	31,40	12,65	14,27	22,89	22,75	21,68	25,56	X	15,43	12,59	21,71

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
■ Total	10,15	X	12,81	22,62	9,08	14,91	6,56	4,80	14,34	11,71	5,13	16,75	15,78	-4,49	-0,26	6,17	5,86
■ Contrôle de l'année d'études et de la filière	32,52	X	21,37	30,74	14,31	30,07	26,09	28,87	25,70	14,29	7,67	17,51	18,20	-3,87	11,97	7,22	14,73

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

c) SCIENCES



■ Total ■ Contrôle de l'année d'études et de la filière X Pays qui n'ont pas contribué à la collecte de données

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
■ Total	4,38	-3,48	9,87	2,57	-17,02	4,82	8,93	7,14	-3,72	-0,40	-11,41	4,36	2,64	3,05	X	-7,02	-9,23	9,34
■ Contrôle de l'année d'études et de la filière		17,76	31,87	17,50	5,72	19,39	13,19	19,25	8,02	5,93	7,12	18,42	20,52	15,45	X	3,15	1,03	15,72

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
■ Total	6,48	X	7,20	7,53	3,38	5,04	-2,19	-7,79	6,23	-3,10	1,28	10,54	4,45	-6,17	-11,36	-4,37	-11,93
■ Contrôle de l'année d'études et de la filière	28,11	X	17,28	18,06	8,91	18,69	16,96	20,74	19,31	-0,29	3,27	11,32	4,72	-4,18	7,98	-4,24	-1,76

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: OCDE, base de données PISA 2006.

2.2.2. Impact relatif du genre, du statut socio-économique et de l'ascendance allochtone

Il importe de considérer les différences de genre en matière de réussite scolaire dans le contexte d'autres caractéristiques sociodémographiques. La figure 2.3 montre l'importance relative du genre, du statut socio-économique et de l'ascendance allochtone à l'origine de la variation des résultats en lecture, en mathématiques et en sciences des élèves de 15 ans, en utilisant les données de l'enquête PISA 2006. Une régression linéaire simple par pays a été effectuée. Comme les variables ne sont pas sur la même échelle, nous rapportons le pourcentage de variance expliquée. L'analyse des données PIRLS produit des résultats très similaires et n'est donc pas présentée en détails.

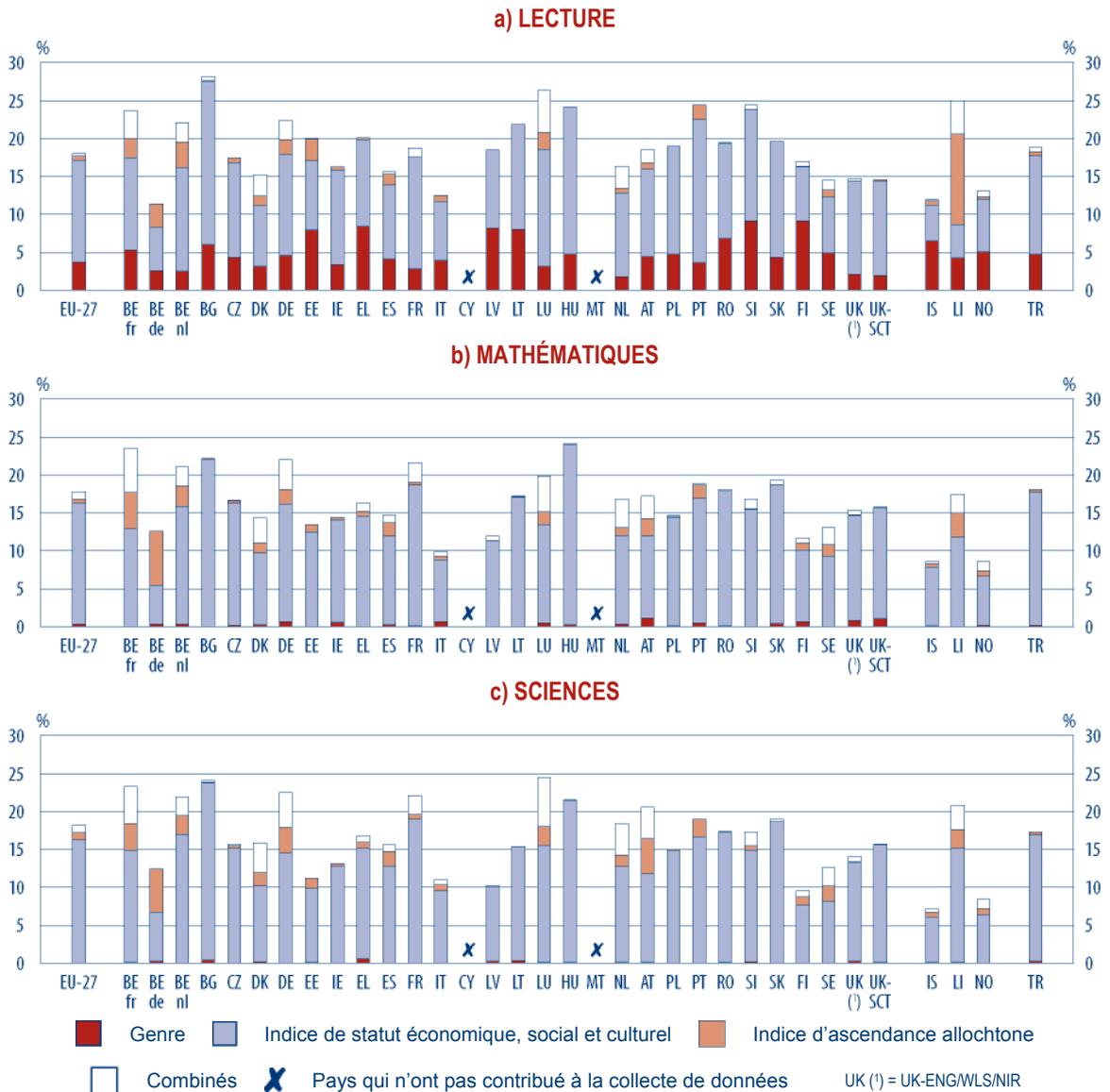
Le statut socio-économique est plus influent que le genre et l'ascendance allochtone sur les prévisions des résultats dans les trois disciplines étudiées. Contrôlé en fonction du genre et de l'ascendance allochtone, l'indice de statut économique, social et culturel permet d'expliquer environ 5-25 % de la variance. Il est statistiquement significatif dans tous les pays pour les trois disciplines en question.

Le genre est un facteur moins important que le statut socio-économique dans les prévisions des résultats dans les trois domaines d'études. Ce n'est que pour la lecture que le genre est statistiquement significatif dans tous les pays (contrôlé en fonction du statut socio-économique et de l'ascendance allochtone) et permet d'expliquer environ 2-9 % de la variance totale. En revanche, aux figures 2.3b et c illustrant la variance expliquée en mathématiques et en sciences, le genre est à peine perceptible puisqu'il permet d'expliquer au maximum 1 % de la variance, et n'est présent que dans certains pays. Le genre ne permet pas d'expliquer de manière significative les différences dans les résultats de sciences dans la majorité des systèmes éducatifs européens analysés (19 sur 32). Il en va de même pour les résultats de mathématiques dans environ un tiers des systèmes éducatifs analysés (13 sur 32).

L'ascendance allochtone, en conséquence, a un rôle moins important que le statut socio-économique ou le genre dans les prévisions des résultats de lecture (0-3 %), mais est plus importante que le genre dans les prévisions des résultats en mathématiques (0-7 %) et en sciences (0-6 %). L'ascendance allochtone ne permet pas d'expliquer de manière significative les performances en lecture et en mathématiques dans neuf systèmes éducatifs. Il en va de même pour les performances en sciences dans huit systèmes éducatifs.

La figure 2.3 montre que l'interaction entre le genre, le statut socio-économique et l'ascendance allochtone (c'est-à-dire les indices combinés) permet d'expliquer jusqu'à 5-7 % de la variance. Toutefois, il est difficile de discerner clairement les interactions des facteurs, par paire. L'OCDE (2009a) a montré que l'effet de l'origine socio-économique ou allochtone sur les performances en sciences est identique pour les garçons et pour les filles dans quasiment tous les pays. Le chapitre 5 aborde plus en détails le cas de groupes défavorisés spécifiques accusant de faibles résultats parmi les garçons et les filles.

Figure 2.3. Pourcentage de variance expliquée des résultats de lecture, de mathématiques et de sciences en fonction du genre, de l'indice de statut économique, social et culturel, de l'indice d'ascendance allochtone et des indices combinés pour les élèves de 15 ans, 2006.



Source: OCDE, base de données PISA 2006.

Notes explicatives

L'indice PISA de statut économique, social et culturel a été créé pour cerner la situation familiale et le milieu des élèves en complément au seul statut professionnel des parents. Il est dérivé de plusieurs variables: l'indice socio-économique international de statut professionnel le plus élevé du père ou de la mère, le niveau de formation le plus élevé du père ou de la mère converti en années d'études et l'indice de patrimoine culturel familial.

L'indice d'ascendance allochtone est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant si eux-mêmes et leur père et mère sont nés dans le pays de l'évaluation ou à l'étranger.

Les valeurs exactes des données figurent au tableau 2 des annexes.

Pour plus de détails, voir OCDE (2007a). Pour de plus amples informations sur l'enquête PISA, voir le glossaire.

*

* *

Les évaluations internationales sur les performances des élèves en matière de lecture, de mathématiques et de sciences révèlent quelques profils de genre uniformes. La différence de genre la plus clairement visible est l'avantage des filles en lecture. Cet avantage se retrouve indépendamment des pays, des groupes d'âge, des périodes d'enquête et des programmes d'études. En mathématiques, les garçons et les filles ont des résultats similaires en quatrième année et en huitième année d'études dans la plupart des pays. L'avantage des garçons apparaît plus tard et est particulièrement perceptible parmi les élèves des mêmes programmes d'études/filières et des mêmes groupes d'âge. Les différences de genre dans les performances en sciences sont les plus minimales. Dans la plupart des pays, l'avantage des garçons dans ce domaine n'est significatif que pour ceux qui fréquentent les mêmes classes et les mêmes écoles. Les observations quotidiennes des performances supérieures des garçons en mathématiques et en sciences pourraient fournir des informations sur les raisons pour lesquelles les filles ont moins confiance en elles dans ces domaines et sont moins susceptibles de choisir des domaines d'études liés aux mathématiques, aux sciences et à la technologie dans l'enseignement supérieur.

Toutefois, comme nous l'avons évoqué au chapitre 1, les profils de genre en matière de réussite scolaire sont liés non seulement aux facteurs socioculturels et éducatifs, mais également aux caractéristiques de l'évaluation. En fonction de leurs proportions de questions ouvertes et de questions à choix multiples, les épreuves peuvent influencer l'importance de l'écart de genre. Une plus forte proportion de questions exigeant des compétences de haut niveau avantage les garçons en mathématiques et les filles en lecture (Close et Shiel, 2009; Lafontaine et Monseur, 2009). De surcroît, plus particulièrement lors des dernières années d'études, des facteurs socioculturels tels que les choix et aspirations de carrières et d'emplois peuvent influencer les performances des garçons et des filles de manière différente.

Le genre est seulement l'un des facteurs à l'origine des variations des résultats scolaires dans les différentes disciplines; le statut socio-économique est un facteur plus influent. Le genre ne joue qu'un rôle mineur dans les différences observées en mathématiques et en sciences, et joue un rôle à peine plus important par rapport à la lecture. Par ailleurs, la forte variation des écarts de genre entre les pays suggère que les différences actuelles sont apparemment dues aux différences sociales et culturelles entre les jeunes hommes et les jeunes femmes, et qu'elles pourraient être évitées. Il convient donc de se poser la question clé suivante, qui sera abordée dans les chapitres suivants: dans quelle mesure les systèmes éducatifs et les politiques spécifiques d'égalité des chances peuvent-ils remédier aux différences de genre?

CHAPITRE 3. CADRES POLITIQUES ET LÉGISLATIFS POUR L'ÉGALITÉ DES GENRES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Ce chapitre est consacré aux cadres politiques et législatifs nationaux existants pour l'égalité des genres en matière d'éducation. La recherche en sciences sociales attire l'attention sur la persistance des inégalités entre les femmes et les hommes en matière d'éducation et sur la reproduction des stéréotypes sexistes au travers de l'éducation, comme expliqué au chapitre 1. Par la suite, le chapitre 2 a débattu des profils de genre dans les résultats scolaires, en mettant en évidence des différences relativement mineures mais stables entre les genres. Sur la base des observations ci-dessus, la conception stéréotypée des rôles traditionnels de la femme et de l'homme a tendance à perdurer à tous les niveaux d'éducation. Cette tendance souligne la nécessité de développer des politiques d'égalité des genres couvrant différentes sphères et niveaux éducatifs, puisque ces stéréotypes influencent fortement le processus de socialisation des élèves, et par voie de conséquence, leurs perspectives de carrière.

Toutefois, malgré les conséquences majeures que les politiques d'égalité des genres peuvent avoir sur l'éducation, de nombreux pays européens semblent considérer que l'égalité des genres est une problématique plus importante en termes d'emploi qu'en termes d'éducation. En conséquence, de nombreuses politiques d'égalité des genres sont, en fait, des réponses aux préoccupations sur l'égalité dans l'emploi. Parmi ces préoccupations figurent la ségrégation professionnelle sur le marché du travail et les différents parcours de carrière des femmes et des hommes, ainsi que l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Mais par ailleurs, l'égalité des genres fait l'objet d'une attention minimale dans les politiques d'éducation de la grande majorité des pays. La publication des résultats d'études ou des statistiques nationales suscite généralement des interrogations, comme cela a été le cas dans certains pays après le « choc de l'enquête PISA » (voir chapitre 2). Ces résultats de recherche sont activement débattus dans les médias, et peuvent éventuellement conduire à accélérer les réponses politiques.

Nous pouvons distinguer deux grandes catégories de **préoccupations en matière d'égalité des genres**: celles spécifiques à l'éducation et celles de portée générale. Ces préoccupations donnent des indications sur les orientations possibles des politiques dans les pays européens (voir section 3.2 de ce chapitre). La première catégorie est **liée de manière inhérente aux buts et au fonctionnement du système éducatif**. Les politiques d'égalité des genres en matière d'éducation ciblent souvent les différences qui existent entre les filles et les garçons en ce qui concerne les résultats scolaires et le choix des parcours scolaires. À cet égard, environ un tiers des pays se concentrent spécifiquement sur les sous-performances des garçons aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire (voir chapitre 5). En outre, les pays s'attachent aussi à identifier la manifestation des stéréotypes sexistes dans le matériel pédagogique (par exemple, dans les manuels scolaires, les ouvrages didactiques, les programmes, etc.) et la reproduction de ces stéréotypes au travers de la démarche pédagogique et du contenu implicite de l'enseignement (voir chapitres 1 et 4). Dans l'enseignement supérieur, les politiques s'intéressent plus souvent au problème de la ségrégation horizontale, c'est-à-dire, le fait que les garçons et les filles choisissent des domaines d'études différents (voir chapitre 8). Ce problème est quelquefois conjugué à un problème de

ségrégation verticale, autrement dit, la sous-représentation courante des femmes dans les études de doctorat et parmi les professeurs.

La seconde catégorie de préoccupations est relative **aux problèmes d'égalité des genres au sens large** qui sont également présents dans le secteur de l'éducation. Bien qu'ils ne soient pas liés aux principaux buts du système éducatif, ces problèmes d'ordre général s'appliquent à ce contexte spécifique. Par exemple, environ un tiers des pays ont développé des politiques ciblant des thèmes tels que la faible représentation des femmes dans les postes de gestion ou de décision, la disparité salariale entre les sexes et le harcèlement fondé sur le sexe dans les écoles.

À propos de ces dernières préoccupations, les traités internationaux ainsi que les directives et lignes directrices communautaires offrent des sources importantes d'inspiration pour les politiques nationales, et de fait, ces documents sont souvent à la base des engagements politiques nationaux dans ce domaine. Dans l'élaboration de l'agenda politique national sur l'égalité, plusieurs pays se réfèrent au rôle important de la conférence mondiale des Nations Unies sur les femmes, qui s'est déroulée à Pékin en 1995, et à la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Concernant la législation et les autres instruments politiques communautaires, les douze pays qui ont adhéré à l'UE en 2004 et 2007 mentionnent souvent l'influence importante de l'acquis communautaire (l'ensemble de la législation de l'UE) sur l'élaboration des politiques nationales dans le domaine général de l'égalité de genres. En outre, les projets relatifs à l'égalité des genres sont souvent lancés grâce aux fonds européens qui leur sont alloués.

Outre ces sources européennes et internationales de politiques d'égalité des genres, différentes parties prenantes sur le plan intérieur, par exemple des organisations non gouvernementales (ONG), peuvent aussi contribuer à élaborer des cadres politiques nationaux. Toutefois, seul un nombre réduit de pays reconnaissent le rôle joué par les ONG dans les efforts en faveur de politiques d'égalité des genres en matière d'éducation. Les pays reconnaissant le rôle des ONG dans l'élaboration de politiques sont le plus souvent ceux où les politiques d'égalité des genres sont apparues relativement récemment dans l'agenda politique national. En conséquence, comme nous le verrons dans les prochaines sections, ceux-ci comptent aussi au rang des pays où l'engagement gouvernemental à l'égard de l'égalité des genres en matière d'éducation, est relativement faible ou en cours de développement.

Le chapitre est structuré de la façon suivante. La première section montre comment l'égalité des genres est définie par rapport à l'éducation dans différents cadres législatifs. La deuxième section aborde les politiques d'égalité des genres dans l'enseignement primaire et secondaire, en classant par catégorie les priorités politiques existantes (les politiques d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur sont débattues au chapitre 8). Enfin, la troisième section présente des exemples de mise en œuvre de la stratégie d'intégration de la dimension de genre.

3.1. Définition de l'égalité des genres dans les cadres législatifs

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, l'égalité – et plus particulièrement l'égalité des genres – peut être conçue et définie de différentes façons. Les cadres législatifs peuvent également faire référence à ce concept de différentes façons. L'égalité des genres est le plus souvent présentée en termes d'«égalité de traitement» ou d'«égalité des chances» entre les femmes et les hommes, tandis que l'égalité des genres dans le sens d'égalité des résultats (scolaires) est moins souvent l'objectif explicite des actes législatifs. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, le recours à une perspective de genre – une approche souvent désignée sous le terme d'«intégration de la dimension de genre» – pour rédiger des propositions de législations, peut s'avérer une stratégie efficace pour réaliser l'égalité des chances en question.

Presque tous les pays européens se sont dotés de dispositions sur l'égalité dans leur constitution et sont signataires de déclarations internationales telles que la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. En outre, tous ont adopté une législation spécifique en plus de ces mesures de sauvegarde minimales. On peut distinguer trois modèles législatifs en fonction de l'organisation et de la portée de ces cadres législatifs en matière d'éducation: l'égalité de traitement et l'égalité des chances en général, l'égalité de traitement et l'égalité des chances en matière d'éducation, et l'égalité des genres en matière d'éducation.

Du point de vue de l'organisation, les modèles permettent de voir dans quelle mesure les concepts d'égalité des genres sont intégrés dans les cadres législatifs. Premièrement, des distinctions peuvent être établies selon le type de disposition législative (à savoir, si elle peut être classée comme une loi fondamentale, comme une loi générale contre la discrimination ou comme une loi sectorielle spécifiquement liée à l'éducation), cet aspect pouvant influencer l'application du principe d'égalité des genres. Par exemple, des lois sur l'éducation peuvent traiter des aspects d'égalité des genres spécifiques au domaine de l'enseignement plus efficacement que des dispositions générales contre la discrimination (voir par exemple Walby, 2005). Deuxièmement, des distinctions entre les modèles peuvent être aussi établies en considérant dans quelle mesure les législations sont examinées dans une perspective de genre, ces pratiques ayant une influence sur le potentiel d'une stratégie d'intégration de la dimension de genre.

S'agissant de la portée ou du contenu des dispositions sur l'égalité des genres, les modèles distinguent les législations sur l'égalité des genres visant à promouvoir l'égalité de traitement et l'égalité des chances, de celles visant à obtenir l'égalité des genres en termes de résultats (c'est-à-dire, l'égalité avant, pendant et après l'éducation). Les dispositions sur l'égalité de traitement qui ne font pas explicitement référence au «genre» ou aux «femmes et aux hommes» ne sont pas prises en considération.

Les trois principaux modèles de définition de l'égalité des genres dans les cadres législatifs en rapport avec l'éducation sont abordés chacun à leur tour. Il convient néanmoins de noter avant tout que bien qu'il existe un lien évident entre la législation et les politiques, le fait de se doter d'un cadre légal complet et détaillé ne constitue ni un préalable nécessaire ni la garantie de disposer de politiques bien conçues d'égalité des genres en matière d'éducation (voir section 3.2).

Dans le premier modèle d'**égalité de traitement et d'égalité des chances en général**, les dispositions anti-discrimination générales sur l'égalité de traitement et l'égalité des chances pour les hommes et les femmes fournissent la base légale de l'égalité des genres en matière d'éducation. Les dispositions anti-discrimination peuvent prendre la forme d'une loi distincte contre la discrimination ou peuvent faire partie intégrante d'autres lois (le plus souvent le code du travail). L'éducation est généralement mentionnée – à l'exception du Danemark et de l'Italie – comme un secteur où de telles dispositions anti-discrimination spécifiques existent. Pourtant, dans ce modèle, l'objectif d'égalité des genres ne fait pas partie des lois sectorielles telles que les lois sur l'éducation. Cela signifie que les lois spécifiques sur l'éducation – même si elles définissent l'égalité comme l'un des objectifs de l'éducation – ne mentionnent pas explicitement l'objectif d'égalité des genres. De plus, même s'il existe un objectif d'examen et de révision des lois (pas des politiques ou des programmes, qui sont analysés à la section 3.2) dans une perspective de genre, il n'est pas appliqué totalement ni systématiquement dans ces pays. Ce modèle reflète tout à fait la situation existant en Belgique (Communautés flamande et française), au Danemark, en Estonie, en Italie, à Chypre, en Hongrie, en Lettonie, aux Pays-Bas et en Pologne. Mais dans le cas particulier de la Lettonie, en plus des dispositions contre la discrimination figurant dans le code du travail, toute la législation est en principe révisée en prenant en compte la perspective de genre.

Le second modèle est le modèle d'**égalité de traitement et égalité des chances en matière d'éducation**. Dans ce modèle, en plus d'une législation spécifique sur l'égalité de traitement et l'égalité des chances pour les femmes et les hommes mentionnant le secteur de l'éducation, il y a également des lois sur l'éducation qui incluent des références spécifiques au genre en rapport avec les objectifs d'égalité de traitement et d'égalité des chances (ou «égalité de droits»). Ainsi, la législation peut couvrir certains aspects de l'égalité des genres spécifiques à des domaines. Mais dans ce modèle, l'égalité de genre en tant qu'objectif du système éducatif n'est pas présentée en termes de résultats. Dans ce cas, si les lois sur l'éducation visent à assurer l'égalité d'accès à l'éducation et l'égalité de traitement en matière d'éducation pour tous les élèves, elles n'incluent pas de disposition spécifique sur le rôle que doit jouer l'éducation pour lutter contre les inégalités existant dans la société au sens large. Il semble également que la révision de la législation dans une perspective de genre soit plutôt limitée. Ce modèle existe en Grèce, en Lituanie, au Portugal, en Roumanie et en Slovaquie.

Enfin, le troisième modèle est celui de la **promotion active de l'égalité des genres en matière d'éducation**. Dans ce modèle, outre l'application de dispositions spécifiques contre la discrimination dans le secteur de l'éducation, l'égalité des genres est présentée comme l'un des objectifs du système éducatif. Ainsi, l'égalité des genres est non seulement vue comme englobant l'égalité de traitement et l'égalité des chances, mais les lois sur l'éducation mentionnent aussi habituellement l'objectif de réaliser **l'égalité des genres en termes de résultats** en matière d'éducation. Par exemple, en République tchèque, selon la nouvelle loi sur l'éducation, l'un des objectifs de l'éducation est «la compréhension et l'application du principe d'égalité des femmes et des hommes dans la société». De même, en Espagne, l'un des objectifs de la loi sur l'éducation est la «promotion de l'égalité effective pour les hommes et les femmes». On peut trouver des illustrations de ce troisième modèle en République tchèque, en Allemagne, en Espagne, en France, en Irlande, au Luxembourg, à Malte, en Autriche, en Slovaquie, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande, au Liechtenstein et en Norvège. La révision de la législation dans une perspective de genre est

entreprise dans une certaine mesure dans tous les pays où ce modèle s'applique (à l'exception du Royaume-Uni en raison de ses pratiques législatives spécifiques).

Mais il existe de grandes variations dans l'application de ce modèle entre les différents pays:

Premièrement, à **Malte, en Autriche, en Finlande et au Liechtenstein**, bien que l'égalité des genres ne soit pas stipulée parmi les principaux objectifs de la législation sur l'enseignement primaire, elle est considérée comme un principe global important du programme d'études de l'enseignement obligatoire. Dans ces pays, le programme national constitue un volet important du cadre législatif pour l'éducation.

Deuxièmement, en **Slovénie**, la législation sur l'éducation prévoit seulement le principe d'égalité de traitement et d'égalité des chances, mais le livre blanc sur l'éducation de 1996, qui définit les principes clés du système éducatif slovène, mentionne la nécessité de «réorienter les efforts», en mettant l'accent désormais sur les droits substantiels et la reproduction des privilèges au travers de l'éducation, plutôt que sur «les droits formels et l'égalité des chances».

Troisièmement, au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse)**, la loi sur l'égalité des genres (*Gender Equality Duty*) exige que tous les établissements d'enseignement «assurent la promotion de l'égalité des genres et prennent des mesures pour la mettre en pratique» (voir aussi ci-dessous). En **Irlande du Nord**, il existe une loi similaire sur l'égalité qui encourage la promotion de l'égalité fondée sur neuf motifs, y compris le genre.

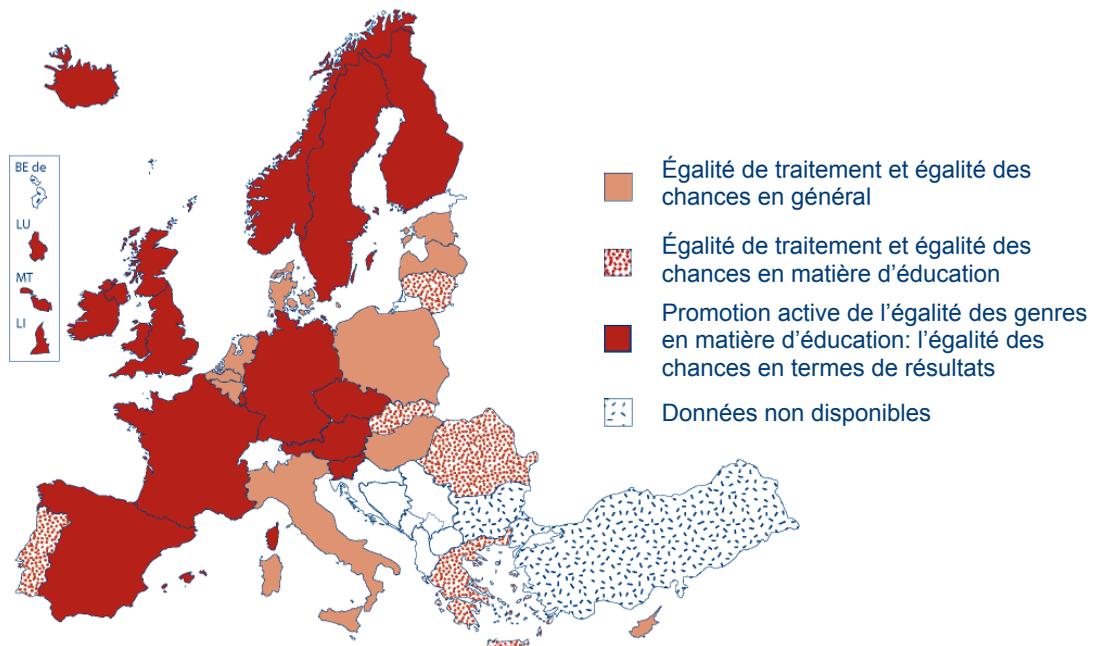
Quatrièmement, en **Suède** et en **Norvège**, l'objectif essentiel d'égalité des genres est non seulement inclus dans la principale législation sur l'éducation mais apparaît également explicitement dans tous les programmes de l'éducation préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur.

Enfin, la révision de la législation dans une perspective de genre est particulièrement mise en avant dans les pays suivants: **Irlande, Espagne, France, Finlande, Suède et Islande**.

Les différences observées entre les cadres législatifs montrent qu'il existe diverses conceptions et modalités concernant l'égalité des genres en matière d'éducation, mais ces cadres n'indiquent pas forcément les orientations prises par les pays européens dans les politiques d'égalité des genres en matière d'éducation. Toutefois, les cadres législatifs peuvent avoir deux types d'impact, l'un négatif et l'autre positif, sur les politiques d'égalité des genres. S'agissant de l'impact négatif, la législation peut transformer les concepts d'égalité des genres et peut même les vider de toute signification, ce qui à son tour entrave l'action politique (Stratigaki, 2004). Dans ce sens, les cadres pour l'égalité des genres dans les dispositions légales peuvent servir d'«alibi» (Stratigaki 2004, p. 36). S'agissant de l'impact positif, les cadres législatifs ont le potentiel d'entraîner l'élaboration de politiques d'égalité des genres en matière d'éducation. Les références à l'égalité des genres peut indiquer un engagement politique tandis que l'absence de références ou leur non-spécificité peut indiquer l'attention insuffisante portée à cette question.

Les cadres législatifs peuvent éventuellement influencer la politique dans le sens où ils incluent généralement certaines **exigences à l'intention des gouvernements** (central ou régional) concernant le développement de politiques d'égalité des genres ou la mise en œuvre de certaines mesures. En Espagne, par exemple, des plans d'égalité sont développés sur la base du cadre législatif par les Communautés autonomes.

Figure 3.1. Types de cadres législatifs pour l'égalité des genres en matière d'éducation, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: le cadre législatif varie entre les Länder.

Chypre: l'égalité des genres n'est pas stipulée à ce jour comme un objectif du système éducation; néanmoins, dans une prochaine réforme du système éducatif, il est prévu d'intégrer la dimension de genre dans le nouveau programme scolaire public (une proposition a été adoptée en décembre 2008).

Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

Hongrie: bien que la loi sur l'enseignement supérieur souligne la représentation des femmes dans les organes décisionnels des établissements de l'enseignement supérieur, il est plus approprié de classer le pays dans la première catégorie (égalité de traitement et égalité des chances en général), parce qu'il n'y a pas de référence explicite à l'égalité de traitement des femmes et des hommes ni dans la loi sur l'éducation publique ni dans la loi sur l'enseignement supérieur.

Lettonie, Pologne, Portugal: il n'y a que des dispositions dans le code du travail; il n'y a pas de loi spécifique sur l'égalité de traitement et l'égalité des chances.

Dans plusieurs pays, les lois du cadre législatif sur l'égalité de traitement et l'égalité des chances identifient l'obligation pour les **établissements d'enseignement** de développer leur **propre politique d'égalité des genres**.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, la responsabilité d'élaborer une politique d'égalité des genres incombe aux écoles, mais le gouvernement peut faciliter ce processus.

En **Lituanie**, la loi sur l'égalité des chances spécifie l'obligation pour les établissements d'enseignement de s'assurer, dans les limites de leur compétence, que les programmes et les manuels ne propagent pas des idées de discrimination entre les femmes et les hommes.

En **Finlande**, la loi sur l'égalité des genres oblige les établissements d'enseignement secondaire supérieur et d'enseignement supérieur à établir un plan d'égalité en tant qu'outil de promotion des questions d'égalité à l'école en tant que lieu de travail.

En **Suède**, les prestataires de services éducatifs doivent établir une politique d'égalité de traitement couvrant tous les domaines de discrimination, y compris la discrimination fondée sur le genre. Les prestataires de services éducatifs doivent s'acquitter de ces obligations sous peine d'amende.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse)**, la loi sur l'égalité de 2006 exige que toutes les autorités publiques (y compris les services gouvernementaux, les autorités locales et les écoles) assurent la promotion de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes. Cette loi intitulée *Gender Equality Duty* est entrée en vigueur en avril 2007.

En **Irlande du Nord**, une loi de 1998 impose également l'obligation aux organismes publics de promouvoir l'égalité fondée sur neuf motifs, y compris celle fondée sur le genre.

Le modèle législatif permet également d'indiquer à qui incombe la **responsabilité d'élaborer des politiques d'égalité des genres** en matière d'éducation. En général, en ce qui concerne les deux premiers modèles, c'est l'autorité générale pour l'égalité des genres/égalité des chances – souvent située au sein des ministères du bien-être ou des affaires sociales – qui détient la plus grande responsabilité pour le développement de politiques relatives aux genres en matière d'éducation. Chypre et les Pays-Bas se distinguent à cet égard puisque dans ces pays, l'élaboration de ces politiques est principalement du ressort du ministère de l'éducation. En ce qui concerne le troisième modèle d'égalité des genres en matière d'éducation, il incombe principalement au ministère de l'éducation de formuler les priorités d'égalité des genres en matière d'éducation. Toutefois, les pays mettant en œuvre une stratégie d'intégration de la dimension de genre instaurent et utilisent des mécanismes de coordination entre le ministère de l'éducation et l'autorité chargée de l'égalité des genres (voir section 3.3). De surcroît, dans certains pays, d'autres ministères ou autorités (par exemple, le ministère de la santé) sont également impliqués dans l'élaboration des politiques pour des projets spécifiques.

3.2. Principaux buts des politiques d'égalité des genres dans l'enseignement primaire et secondaire

À quelques exceptions près, tous les pays européens se sont dotés – ou tout au moins prévoient de se doter – de politiques d'égalité des genres en matière d'éducation. Les pays qui n'ont pas de telles politiques pour l'enseignement primaire et secondaire sont l'Estonie, l'Italie, la Hongrie, la Pologne et la Slovaquie. En Estonie, seules des dispositions sur l'égalité de traitement sont applicables dans le domaine de l'éducation. En Italie, des initiatives sur l'égalité des genres à l'intention des écoles et des enseignants sont mises en place au niveau local, par des autorités régionales, provinciales ou municipales. En Hongrie, le développement des politiques d'égalité des genres en matière d'éducation est organisé par le ministère des affaires sociales dans le cadre de planification général d'une stratégie d'intégration de la dimension de genre au niveau national. De même, en Pologne et en Slovaquie, le ministère des affaires sociales est le principal responsable des politiques d'égalité des genres.

Les paragraphes suivants soulignent les principaux buts des politiques d'égalité des genres dans l'enseignement primaire et secondaire. Les politiques d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur seront traitées au chapitre 8.

L'éducation est souvent perçue comme un moyen important de socialisation des enfants et des jeunes, et donc comme un secteur dans lequel il importe tout particulièrement de concevoir des politiques visant à instaurer l'égalité des genres. Par conséquent, le **premier but** des politiques d'égalité des genres est de s'attaquer aux **rôles traditionnels des genres et aux stéréotypes**. Cette priorité existe dans tous les pays qui disposent de politiques d'égalité des genres en matière

d'éducation. Par exemple, en Espagne, le système éducatif doit contribuer à surmonter les visions stéréotypées des rôles des garçons et des filles et à modifier les comportements et les attitudes. Les principaux objectifs de la loi sur l'éducation englobent la promotion des libertés et droits fondamentaux et l'égalité effective entre les hommes et les femmes, la reconnaissance de la diversité sexuelle, ainsi que l'évaluation critique des inégalités pour permettre d'éliminer les attitudes sexistes. En Suède, il incombe aux écoles de remettre en question la division traditionnelle des rôles et de fournir aux élèves la possibilité de développer leurs propres capacités et intérêts, indépendamment de leur identité sexuelle.

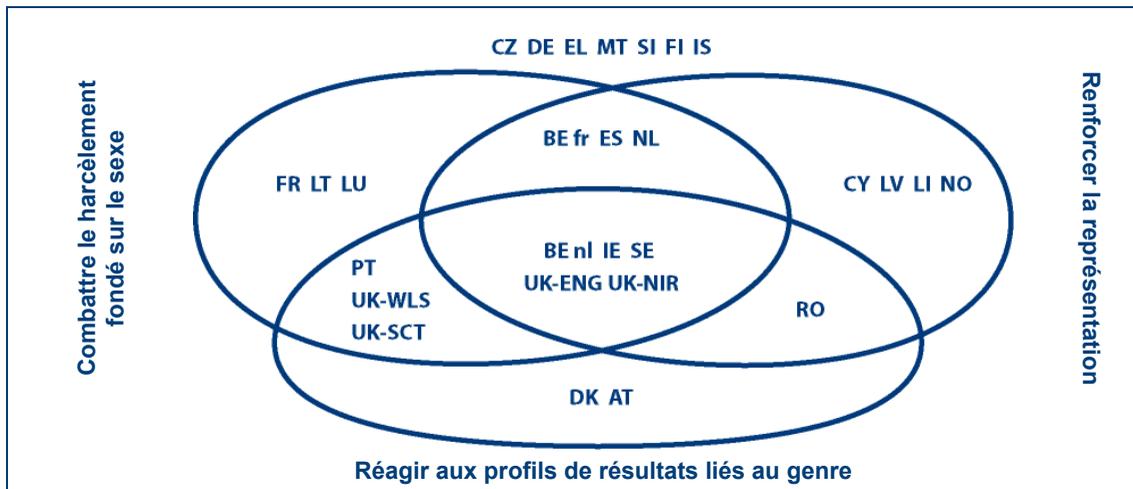
Outre la conception de programmes d'études appropriés et sensibles à la dimension de genre, un outil politique courant dans ce domaine consiste à fournir des conseils d'orientation aux élèves, et plus particulièrement aux filles, pour les encourager à choisir des filières d'études de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur non typiques pour les élèves de sexe féminin (voir chapitres 4 et 8). Ces efforts d'orientation en vue d'éliminer les obstacles fondés sur le genre sont également considérés comme un outil capable d'améliorer les niveaux de performances et de réduire les différences en termes de réussite scolaire (voir chapitre 5).

La plupart des pays mettent en œuvre, ou prévoient de mettre en œuvre, des mesures complémentaires telles que l'instauration d'un soutien centralisé à l'enseignement afin de renforcer l'objectif de transformation des rôles traditionnels de genre et des stéréotypes. Ces outils de supervision ou pilotage pédagogique incluent des lignes directrices ou des projets (bénéficiant d'un soutien central) sur l'enseignement sensible à la dimension de genre et/ou la révision des manuels scolaires et autres matériels didactiques en vue de prendre en compte la perspective de genre. Même si les gouvernements ne veulent pas fournir d'orientations strictes sur la formation des enseignants ou l'utilisation du matériel pédagogique, ils peuvent soutenir – financièrement ou par d'autres moyens – des projets de formation spécifiques ou la publication de livres sensibles à la dimension de genre (pour plus de détails et d'exemples, voir les chapitres 4 et 7). Des mesures de soutien centralisé sont prévues, mais ne sont pas encore mises en œuvre à Chypre, en Lituanie, au Portugal, en Roumanie et en Finlande.

Outres les dispositions précitées, la plupart des pays ont établi des priorités et des mesures politiques supplémentaires en ce qui concerne l'égalité des genres en matière d'éducation. Nous pouvons distinguer à cet égard trois grands domaines prioritaires. Premièrement, il y a des politiques axées sur le contenu implicite de l'enseignement et le climat scolaire, principalement en vue de lutter contre le **harcèlement fondé sur le sexe** dans les écoles. Dans ce cas, les mesures ciblent spécifiquement et explicitement la violence, le harcèlement ou les brutalités à caractère sexiste (voir les détails au chapitre 4). Deuxièmement, une autre priorité politique consiste à renforcer la **représentation des femmes** au sein des organes décisionnels dans le secteur de l'éducation. Parmi les outils politiques existant dans ce domaine figurent, par exemple, des mesures visant à augmenter le nombre de directrices d'école et de femmes travaillant dans des organismes réglementaires ou de contrôle (voir les détails au chapitre 7). Enfin, un nombre limité de pays identifient l'objectif de réagir aux **profils de résultats liés au genre**. Comme ceci est souligné dans le chapitre 1, les sous-performances des garçons à l'école deviennent un problème préoccupant dans plusieurs pays. En conséquence, les projets actuels visent principalement les garçons, et rarement les filles. De surcroît, quelques pays concentrent leurs efforts sur des groupes défavorisés spécifiques tels que les garçons immigrés ou les filles roms (voir les exemples au chapitre 5).

La figure 3.2 montre les priorités politiques existant dans les pays européens. Un pays est inclus dans une catégorie même si ces priorités sont seulement envisagées dans des documents (par exemple, dans des stratégies gouvernementales, des plans d'action, des plans de développement, etc.), même si elles ne sont pas encore mises en pratique. Par exemple, l'objectif d'accroître la représentation des femmes dans les organes décisionnels ou d'obtenir un rééquilibrage des genres dans la gestion de l'éducation s'inscrit dans le cadre de stratégies nationales à Chypre et en Roumanie, qui sont encore à mettre en œuvre. Au Danemark, un plan d'action adopté en 2009 lance de nouveaux projets visant à éliminer les obstacles à l'éducation fondés sur le genre, parmi les hommes et les femmes d'origine ethnique non danoise. Au Portugal, l'actuel plan d'égalité inclut l'objectif d'intégrer la perspective d'égalité des genres dans le fonctionnement organisationnel des écoles et d'autres établissements d'enseignement et de formation afin de prévenir la violence et de garantir l'intégration des deux sexes dans la vie scolaire quotidienne.

Figure 3.2. Politiques d'égalité des genres visant à remettre en question les rôles traditionnels des genres et les stéréotypes dans l'enseignement primaire et secondaire, 2008/2009.



Pays sans politique substantielle d'égalité des genres en matière d'éducation: EE, IT, HU, PL, SK

Source: Eurydice.

Note complémentaire

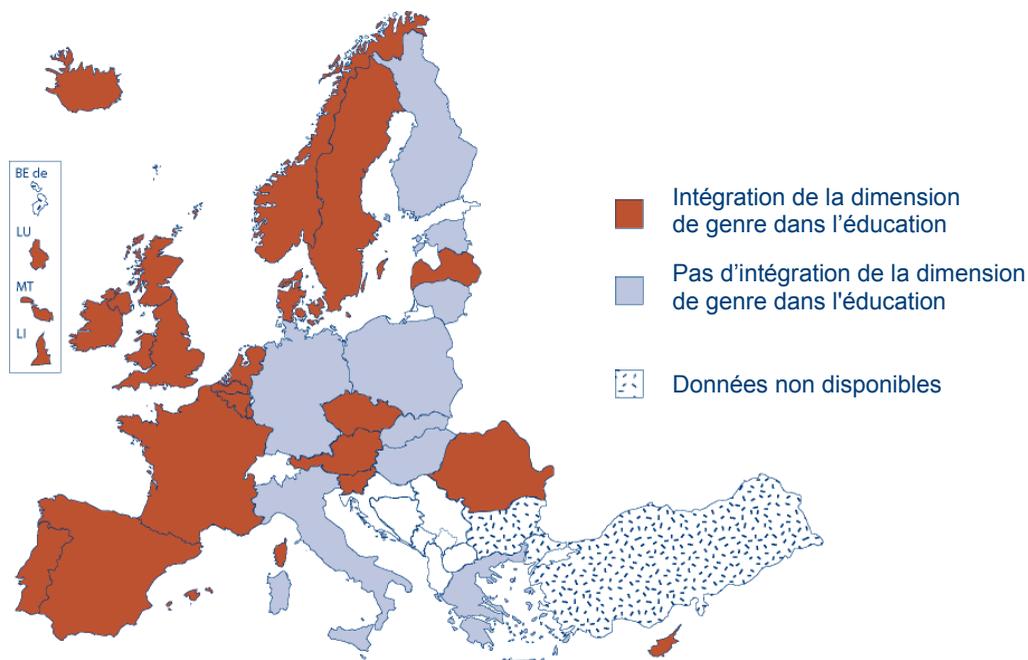
Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

3.3. L'intégration de la dimension de genre et le suivi des politiques d'égalité des genres

C'est en partie en raison du fait que l'Union européenne soutient vivement la stratégie d'intégration de la dimension de genre que ce concept existe dans les documents politiques de presque tous les pays européens. Cela signifie qu'il est présent au moins dans la rhétorique politique (voir figure 3.3). La stratégie d'intégration de la dimension de genre englobe la «(ré)organisation, l'amélioration, l'évolution et l'évaluation des processus de prise de décision, aux fins d'incorporer la perspective de l'égalité

entre les femmes et les hommes dans tous les domaines et à tous les niveaux, par les acteurs généralement impliqués dans la mise en place des politiques» (Conseil de l'Europe, 2007). Ainsi, l'intégration de la dimension de genre n'est pas une priorité politique en soi, mais plutôt une façon de s'assurer que l'objectif général de l'égalité des genres sera pris en compte lors de l'élaboration de politiques et de la mise en œuvre de mesures. En tant que telle, cette stratégie est fortement liée non seulement à l'évolution, mais aussi à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des instruments politiques. La présente section examine comment la stratégie d'intégration de la dimension de genre est appliquée dans le domaine de l'éducation.

Figure 3.3. Intégration de la dimension de genre dans l'éducation dans les pays européens, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Estonie : l'intégration de la dimension de genre n'existe que dans les projets internationaux.

Irlande : les informations ne sont pas vérifiées au niveau national.

Chypre : si l'intégration de la dimension de genre n'est pas prévue dans les politiques d'éducation existantes, en revanche elle est l'un des principaux objectifs de l'actuel plan d'action sur l'égalité des genres.

Portugal : l'intégration de la dimension de genre semble très faible.

En plus de prévoir le principe d'intégration de la dimension de genre dans les documents politiques, certains pays portent une attention particulière à l'application d'une stratégie concrète d'intégration de la dimension de genre.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, la loi flamande d'égalité des chances et de non discrimination, adoptée en juillet 2008, intègre la dimension de genre et instaure des mécanismes de coordination ouverts au sein du gouvernement flamand. De ce fait, chaque domaine politique doit se doter de son propre plan d'action sur le genre.

En **Espagne**, l'intégration de la dimension de genre est l'un des principes régissant les politiques d'égalité. Dans ce contexte, il existe un service «égalité des genres» dans chaque ministère.

En **France**, le concept d'une approche intégrée de l'égalité des genres est inclus et appliqué dans le développement et la mise en œuvre des «conventions» qui sont dirigées par un comité de pilotage interministériel national.

En **Suède**, l'intégration de la dimension de genre en tant qu'approche stratégique se reflète dans les programmes scolaires, y compris le principe selon lequel l'égalité des genres ne devrait pas être traitée de manière isolée, mais doit plutôt être intégrée dans tous les sujets.

En **Irlande**, suite à la promulgation de la loi sur l'éducation et à la mise en œuvre du plan de développement national 2000-2006, le ministère de l'éducation et des sciences a adopté une stratégie d'intégration de la dimension de genre pour la promotion de l'égalité des genres dans l'ensemble du système éducatif. Le plan de développement national exige que toutes les politiques et tous les programmes financés par lui, intègrent le principe d'égalité des chances entre les hommes et les femmes et entre les garçons et les filles. Par conséquent, l'intégration de ce principe dans toutes les politiques est devenue une obligation, plutôt qu'une option. En ce qui concerne les écoles individuelles, l'Inspection du ministère de l'éducation et des sciences a préparé un dossier de ressources à l'intention des écoles d'enseignement primaire et post-primaire qui résume les exigences législatives et politiques imposées aux écoles.

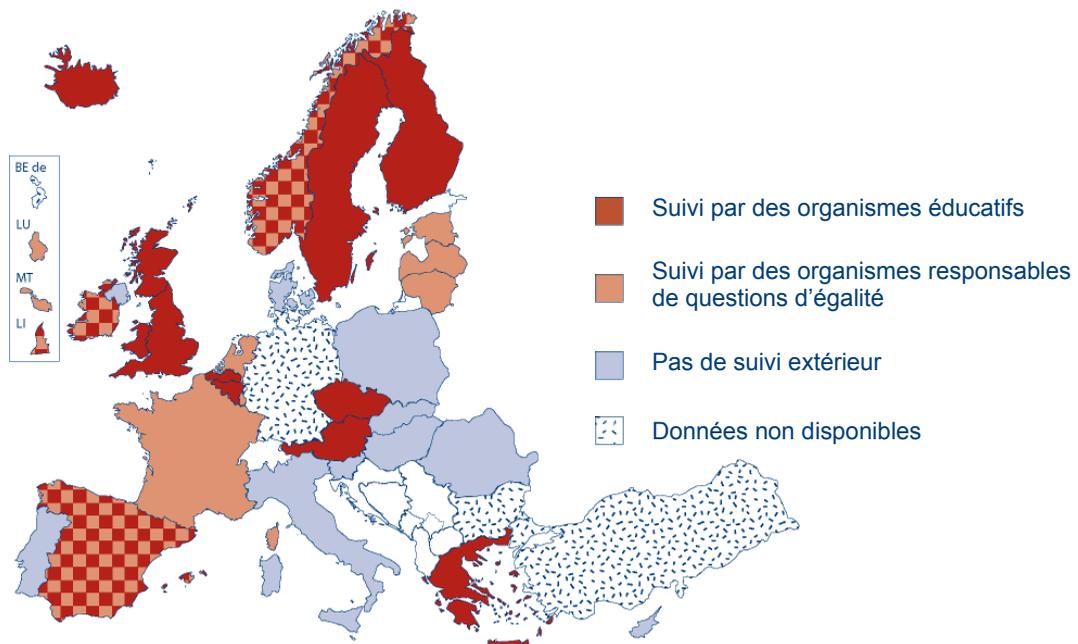
En **Lettonie**, l'approche d'intégration de la dimension de genre a été préférée à des dispositions sur l'égalité des genres distinctes et ciblées, pour résoudre les problèmes d'inégalités entre les femmes et les hommes. Les principes d'égalité des genres et les réglementations en la matière devraient donc être appliqués à tous les niveaux de l'élaboration de politiques.

En **Autriche**, outre la mise en place d'un comité interministériel sur l'intégration de la dimension de genre et d'un plan de développement national (*Aktionsplan*), trois projets pilotes ont également été lancés pour soutenir la mise en œuvre de l'intégration de la dimension de genre au niveau des écoles. Le premier projet pilote, qui s'est déroulé en 2001/2002, était centré sur les conditions soucieuses d'égalité entre les sexes et sur le comportement dans la classe. Un projet de suivi, basé sur ses résultats, a été lancé en 2003. Ce second projet a débouché sur des mesures de soutien orientées vers les établissements et a encouragé la création de réseaux et du travail en réseau entre les écoles. À la suite de cela, au cours de l'année scolaire 2007/2008, un fonds pour les écoles développant des compétences en matière d'égalité des genres a été instauré pour 24 écoles afin de sensibiliser les écoles aux questions d'égalité des genres, de renforcer le savoir-faire existant dans ce domaine, et d'accroître la participation aux projets liés à la dimension de genre.

S'agissant du **suivi** de la mise en œuvre des politiques d'égalité des genres, les pays européens comptent sur deux dispositifs principaux. Premièrement, les mécanismes de suivi peuvent être reliés au système général en matière d'égalité des genres. En d'autres termes, il incombe souvent aux autorités responsables de l'égalité des chances de suivre la mise en œuvre des politiques d'égalité des genres dans les écoles. Par exemple, en France, dans chaque autorité régionale, la Mission académique pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons et la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité assurent le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre dans les écoles. Deuxièmement, le suivi peut être du ressort des ministères de l'éducation ou des inspections scolaires compétentes. Par exemple, dans la Communauté flamande de Belgique, l'inspection scolaire suit la mise en œuvre des objectifs transversaux – tels que l'égalité des genres – dans les écoles et évaluent si les écoles prennent des mesures efficaces.

La figure 3.4 illustre les pays qui ont recours à ces dispositifs précités, et montrent que quatre pays suivent les politiques d'égalité des genres dans les écoles de plusieurs façons. Par exemple, en Irlande, alors que les politiques d'égalité des genres en matière d'éducation sont en général suivies et évaluées par les comités responsables de la mise en œuvre du plan de développement national et de la stratégie nationale en faveur des femmes, l'intégration de la dimension de genre dans les écoles est contrôlée par l'Inspection du ministère de l'éducation.

Figure 3.4. Dispositifs de suivi de la mise en œuvre des politiques d'égalité des genres en matière d'éducation, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

Royaume-Uni: les institutions publiques doivent établir des systèmes visant à suivre l'impact de leurs politiques d'égalité des genres.

*
* *
*

En résumé, la plupart des pays européens sont préoccupés par les inégalités de genre qui existent en matière d'éducation. Toutefois, la portée et l'ampleur des cadres politiques et législatifs varient largement selon les pays: cela va de l'absence d'action politique à une vaste définition des problèmes. De plus, si des pays ont mis en œuvre différents instruments politiques, en revanche, les stratégies plus générales font souvent défaut. Plus précisément, bien que l'objectif d'assurer l'égalité des chances pour les femmes et les hommes soit poursuivi presque partout, seuls quelques rares pays ont identifié explicitement l'objectif de réaliser l'égalité des résultats ou ont mis en œuvre avec succès une stratégie d'intégration de la dimension de genre dans le domaine de l'éducation. La liste des mesures politiques possibles visant à remettre en question la division traditionnelle des rôles et à éliminer les stéréotypes existants est longue, mais seuls quelques pays ont mis ces mesures en pratique. Les prochains chapitres illustrent comment les pays européens comptent sur des mesures politiques concrètes dans le but de cibler les inégalités de genre en matière d'éducation.

CHAPITRE 4. ÉGALITÉ DES GENRES ET ORGANISATION DES ÉCOLES: PROGRAMME D'ÉTUDES, ORIENTATION ET CLIMAT SCOLAIRE

Ce chapitre traite de divers aspects de l'organisation scolaire dans une perspective de genre. La section 4.1 vise à révéler dans quelle mesure les questions de genre sont abordées dans les programmes officiels, et fournit des informations sur les approches adoptées, y compris sur le matériel pour l'enseignement sensible à la dimension de genre éventuellement fourni aux écoles et aux enseignants des différents pays européens. La question de savoir si l'éducation sexuelle et les relations interpersonnelles sont incluses dans le programme est également abordée. La section 4.2 s'attache à examiner s'il existe une quelconque forme d'orientation professionnelle soucieuse d'égalité entre hommes et femmes dans les pays européens. La section 4.3 considère dans quelle mesure la perspective de genre est prise en compte dans la production et l'évaluation des manuels scolaires et du matériel didactique. Enfin, les sections 4.4 et 4.5 explorent l'approche adoptée par les pays européens concernant les questions liées au climat scolaire et à l'inclusion des parents dans la promotion de l'égalité des genres.

4.1. Inclusion du genre dans les programmes d'études

La plupart des pays affirment prendre en compte le genre dans les programmes d'études. Mais l'ampleur et les modalités de l'intégration de la perspective de genre varient d'un pays à l'autre. Elles dépendent aussi des décisions prises dans chaque école, et enfin de celles prises par les enseignants eux-mêmes. Les politiques nationales sur le genre, le cas échéant, jouent aussi évidemment un rôle important.

Comme mentionné au chapitre 3, l'égalité des genres est un principe essentiel du programme d'études dans plusieurs pays. Cela signifie que la perspective de genre devrait imprégner l'ensemble du programme et devrait être prise en considération dans toutes les disciplines et tous les domaines. Cela est particulièrement mentionné pour Malte, l'Autriche, la Finlande, la Suède, le Liechtenstein et la Norvège.

Dans le programme minimum national **maltais**, «l'égalité des genres n'est pas un thème qui devrait être traité de manière isolée par l'école ou durant l'enseignement d'une matière particulière. L'égalité doit être un thème interdisciplinaire que les enseignants peuvent développer dans le contexte de leur discipline, pour faire face aux préjugés et promouvoir des alternatives prenant en compte la dimension de genre».

Les pays où la perspective de genre n'est pas formulée en tant que principe essentiel indiquent toutefois qu'ils prennent en compte le genre. Dans ce cas, le genre est le plus souvent traité comme un sujet s'inscrivant dans le cadre des matières ou des thèmes transversaux, tels que les sciences sociales, l'éducation civique, l'éthique, l'histoire, les langues ou l'économie domestique.

En **Espagne**, le programme commun d'enseignement primaire inclut les questions suivantes dans le domaine de l'éducation civique: reconnaissance des différences de genre; identification des inégalités entre les hommes et les femmes; promotion de l'égalité des droits pour les hommes et les femmes dans les sphères familiale et sociale et sur le lieu de travail. Au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, est également prévue l'évaluation critique de la division sociale et sexuelle du travail, des préjugés sexistes et de pauvreté des femmes.

En **France**, selon le socle commun de connaissances et de compétences, qui est un résumé de «ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire», les compétences sociales et civiques que tous les élèves doivent acquérir à l'école primaire incluent le «respect de l'autre sexe». Il spécifie que chaque élève doit savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

Les programmes d'histoire contribuent aussi largement à lutter contre les stéréotypes et à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons.

Dans un assez grand nombre de pays, les écoles bénéficient toutefois d'une autonomie relativement importante pour déterminer un contenu de programme qui va au-delà du programme minimum obligatoire ou des objectifs communs formulés (voir Eurydice, 2008b). Dans ces cas, les enseignants et les directeurs d'école ont un rôle important à jouer pour déterminer le niveau de prise en compte de la perspective de genre.

Le traitement des questions de genre n'est pas un objectif explicite du programme dans les pays suivants: Belgique (Communauté française), Estonie, Italie, Lettonie, Hongrie, Pologne, Portugal, Roumanie et Slovénie (sauf pour l'éducation préprimaire). À Chypre, la dimension de genre sera l'un des paramètres de la réforme du programme d'études.

Bien que le genre soit souvent inclus dans les thèmes du programme, **l'enseignement sensible à la dimension de genre**, en tant qu'outil de gestion de classe, n'a été apparemment mis en œuvre que dans environ un tiers des pays européens, et les lignes directrices à l'attention des écoles et/ou des enseignants ne sont pas très répandues. Le cas échéant, elles n'émanent pas toujours d'organismes gouvernementaux; elles sont souvent développées par des ONG ou tout au moins avec leur collaboration.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, un manuel (*Gen-BaSec*) a été développé pour les écoles désireuses de mettre en œuvre une politique de genre bien informée. Il couvre de nombreux aspects éducatifs, et inclut des suggestions de démarche et de bonnes pratiques. Il fournit des conseils sur les interactions enseignants-élèves et des stratégies permettant à des formateurs spécialisés dans les questions de genre de sensibiliser le personnel à l'égalité entre les sexes. Le manuel comprend notamment une vue d'ensemble des résultats d'études, un jeu et un inventaire des outils existants (DBO, 2008).

En **République tchèque**, en 2006, l'ONG Open Society a publié un livre pour les enseignants et les étudiants des facultés d'enseignement. Il décrit les risques de stéréotypes sexistes dans les différents domaines de la vie scolaire (Smetáčková, 2006). Dans le cadre du projet «Égalité des chances pour les hommes et les femmes dans les pratiques éducatives», un manuel pour les enseignants des écoles primaires et secondaires «Gender-Sensitive Education: Where to Start?» (L'éducation sensible aux genres: où commencer?) a été publié en 2007 (Babanová et Miškolci, 2007). Le projet a bénéficié du soutien du Fonds social européen et de fonds publics. Les deux publications sont disponibles en ligne.

Le ministère **danois** de l'égalité des genres a publié un guide visant à inspirer le travail sur les questions de genre dans les crèches en 2008.

Dans les dossiers de ressources sur l'égalité préparés pour les écoles (*Equal Measures and eQuality Measures*) en **Irlande**, des modèles de cours sont inclus pour montrer la façon dont toutes les matières peuvent intégrer les perspectives, les intérêts et les expériences des garçons et des filles.

En **Italie**, le ministère de l'égalité des chances a annoncé, en 2008, des possibilités de financement pour les projets présentés par des établissements de l'enseignement secondaire supérieur, pour la fourniture de modules d'apprentissage sur les différences entre les genres. La Société italienne des historiennes (*Società Italiana delle Storiche*) a également fait des propositions sur l'enseignement de l'histoire dans une perspective de genre.

Le cadre révisé du programme **lituanien** (2008) d'enseignement primaire et secondaire inférieur précise que dans le développement des compétences en matière d'écriture, «il est particulièrement important de s'assurer que les tâches et les thèmes suggérés correspondent aux intérêts des garçons et des filles» tandis que pour le développement de la maîtrise de la lecture, «l'enseignant devrait prendre en considération les différents besoins spécifiques au genre et inclure des textes proposés par les élèves».

En **Autriche**, plusieurs brochures et matériels destinés à encourager les enseignants à dispenser un enseignement soucieux d'égalité entre les sexes ont été développés en vue de mettre en œuvre le principe pédagogique de «l'éducation basée sur l'égalité entre les femmes et les hommes».

En **Pologne**, l'association «À l'égard des filles» a développé du matériel didactique pour les enseignants en vue de les aider à introduire les questions d'égalité des genres dans l'enseignement scolaire, en particulier dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur de type lycée. Un manuel «Égalité scolaire – enseignement sans discrimination» a été publié en janvier 2008; il traite des questions d'égalité et donne des exemples de cours pour les jeunes. Il s'agit d'un compendium d'informations, de conseils, de lignes directrices et d'exercices pour les enseignants, couvrant des domaines tels que l'égalité des genres et la lutte contre la discrimination fondée sur le genre.

En **Roumanie**, le projet «La dimension de genre en matière d'éducation» est réalisé par l'Institut des sciences de l'éducation en coopération avec l'UNICEF Roumanie. Dans ce contexte, des guides ont été publiés en 2006 et sont à présent disponibles en ligne. Ils sont utilisés dans le programme de formation des inspecteurs scolaires qui coordonnent la formation aux nouvelles méthodes pédagogiques au niveau des comtés. En outre, les enseignants ont à leur disposition un «Compendium pour la dimension de genre en matière d'éducation» qui fournit un ensemble d'outils spécifiques d'auto-évaluation et d'évaluation des établissements d'enseignement dans une perspective de genre, ainsi qu'un ensemble d'indicateurs pour l'évaluation des manuels scolaires dans une perspective de genre. Le compendium fournit également un glossaire avec les définitions de tout un ensemble de concepts de base liés au genre en matière d'éducation.

En **Suède**, le comité pour l'égalité des genres dans les écoles, récemment mis en place, doit organiser des séminaires et diffuser les informations sur leurs résultats, et notamment sur les méthodes qui peuvent être utilisées pour croiser et démanteler les profils de genre et les rôles traditionnels de genre dans les écoles.

En **Finlande**, le nouveau guide de rédaction des plans pour l'égalité des genres demandés aux établissements d'enseignement secondaire supérieur fournit des conseils sur la façon de préparer le plan et souligne l'importance de développer des méthodes pédagogiques et de créer des environnements d'apprentissage bénéfiques pour les garçons et pour les filles.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, la Commission pour l'égalité et les droits de l'homme (*Equality and Human Rights Commission – EHRC*) dispense des conseils aux écoles sur la façon de mettre en œuvre la loi sur l'égalité des genres. Elle recommande que les actions visant à lutter contre les stéréotypes sexistes s'appliquent à l'ensemble du programme et, en particulier, à l'information sur les carrières, à l'apprentissage lié à l'emploi, à l'éducation civique et personnelle, à l'éducation sanitaire et sociale, à la fois aux niveaux primaire et secondaire. En **Irlande du Nord**, la Commission pour l'égalité a émis des conseils visant à aider les enseignants et les conseillers d'orientation à éliminer les obstacles fondés sur le genre.

Au **Liechtenstein**, Le Bureau pour l'égalité entre les sexes en collaboration avec le ministère de l'éducation a introduit, en 2004, un dossier de supports à l'intention des enseignants, contenant du matériel pédagogique pertinent sur l'intégration de la dimension de genre et du matériel visant à avoir un impact positif sur le comportement (social) des rôles.

Tout cela semble suggérer que des efforts sont actuellement consentis dans certains pays en vue d'inclure le genre et l'égalité des genres sous forme de sujets ou de thèmes interdisciplinaires. Toutefois, une attention moindre est portée au développement de méthodes pédagogiques et lignes directrices sexospécifiques appropriées qui pourraient largement contribuer à lutter contre les stéréotypes sexistes qui influencent les intérêts et l'apprentissage des élèves.

4.1.1. La place de l'éducation sexuelle et de l'éducation aux relations interpersonnelles

L'éducation sexuelle et l'éducation aux relations interpersonnelles englobent généralement les aspects biologiques et émotionnels de la sexualité (connaissances de la santé en matière de sexualité et du comportement sexuel responsable, sensibilisation aux différentes orientations sexuelles, processus de la reproduction humaine, contraception, grossesse et naissance). L'enseignement du respect des autres, de la tolérance et la sensibilisation des élèves aux aspects spécifiques du comportement social dans les relations intimes font également partie de ces thèmes. Ces aspects s'inscrivent non seulement dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté responsable, mais contribuent aussi à une meilleure compréhension des questions de genre.

Figure 4.1. Éducation sexuelle et éducation aux relations interpersonnelles dans les programmes d'études, 2008/2009.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1			●		●	●	⊗	●	●	●	⊗	●	●		⊗	●	●	●
CITE 2	⊗	:	●	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	●	●
CITE 3			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
CITE 1	⊗	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	⊗	⊗	●	⊗	●	●	●	
CITE 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	:
CITE 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	

Source: Eurydice.

● incluse : données non disponibles

⊗ l'éducation sexuelle et l'éducation aux relations interpersonnelles ne sont pas incluses dans le programme d'études

Notes complémentaires

Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

Slovénie: l'éducation sexuelle n'est pas assurée au niveau CITE 1, mais l'éducation aux relations interpersonnelles est assurée.

Royaume-Uni (ENG/WLS): au primaire, chaque école est tenue de déterminer si elle inclut ou non l'éducation sexuelle dans le programme. Les écoles doivent tenir à jour un document écrit sur leur politique en matière d'éducation sexuelle, disponible en cas d'inspection.

Royaume-Uni (NIR): les données reflètent la révision du programme, introduite sur une période de trois ans à partir de 2007/2008. En attendant sa mise en œuvre, il incombe à chaque école de déterminer si elle inclut ou non l'éducation sexuelle dans le programme. Les écoles doivent tenir à jour un document écrit sur leur politique en matière d'éducation sexuelle, disponible en cas d'inspection.

Les deux domaines sont inclus dans les programmes d'études de presque tous les pays européens à l'exception de la Belgique (Communauté française) et de Chypre.

La Communauté française de Belgique ne dispose pas d'un programme commun pour l'éducation sexuelle. Cette dernière peut toutefois faire partie du projet d'établissement et a alors un caractère obligatoire pour l'école. À Chypre, l'éducation sexuelle a été introduite dans le cadre d'un programme pilote en troisième année d'études du *gymnasium* (élèves âgés de 14 ans) dans l'intention de l'étendre à tous les *gymnasia* publics à l'avenir.

Au Royaume-Uni (Angleterre), l'éducation sexuelle et l'éducation aux relations interpersonnelles deviendra un volet obligatoire du programme d'enseignement primaire en 2011.

Plus de la moitié des pays dispensent une éducation sexuelle et une éducation aux relations interpersonnelles dans les programmes d'études des trois niveaux (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur), mais pas toujours sur une base obligatoire. Dans les autres pays, ces thèmes ne sont traités qu'aux niveaux CITE 2 et 3. Le plus souvent, ils sont enseignés dans le cadre des cours de biologie et d'éducation sanitaire. À l'instar de la question du genre en général, l'éducation sexuelle et l'éducation aux relations interpersonnelles sont, par ailleurs, souvent incluses dans les cours d'éducation civique/morale ou sociale, ou traités en tant que thèmes transversaux. En Pologne, l'éducation sexuelle sera introduite comme une matière séparée dans l'enseignement secondaire inférieur à compter de l'année scolaire 2009/2010.

L'éducation sexuelle axée sur les aspects biologiques est généralement obligatoire. Au Royaume-Uni, les parents ont le droit de retirer leurs enfants des cours d'éducation sexuelle, à l'exception des séances concernant les aspects biologiques de la croissance et de la reproduction humaines. Il en va de même en Pologne.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, en 2008, le gouvernement a annoncé son intention d'intégrer l'éducation sexuelle et l'éducation aux relations interpersonnelles dans les volets obligatoires du programme d'enseignement primaire. Le changement, qui deviendra effectif à partir de 2011, est destiné à améliorer la qualité et la cohérence de l'éducation sexuelle et de l'éducation aux relations interpersonnelles dans les écoles primaires; c'est un domaine qui fait actuellement l'objet de recommandations du gouvernement, mais de nature non réglementaire. Le droit des parents de retirer leurs enfants des cours d'éducation sexuelle, exercé par très peu de familles, sera maintenu, mais ne sera plus applicable aux élèves de 15 ans en dernière année de l'enseignement obligatoire.

L'éducation sexuelle et l'éducation aux relations interpersonnelles semblent être des thèmes relativement bien représentés dans les programmes d'enseignement européens. Les objectifs pédagogiques de la plupart des pays sont assez précis en ce qui concerne le contenu. Mais la nature exacte de l'enseignement dépend aussi du matériel pédagogique utilisé, et dans de nombreux pays ce sont les écoles/enseignants qui le choisissent. Il existe des initiatives centralisées dans certains pays, visant à fournir du matériel pédagogique spécifique sur ces thèmes.

En **Irlande**, une ressource pédagogique publiée en 2009, *Talking Relationships, Understanding Sexuality*, destinée aux élèves de 15 à 18 ans, a été développée dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'éducation et des sciences, le Bureau de santé publique (*Health Service Executive – HSE*) et l'Agence des grossesses accidentelles (*Crisis Pregnancy Agency*).

En **France**, un document sur l'éducation sexuelle a été rédigé par le ministère à des fins didactiques à l'intention des enseignants, et a été diffusé en 2008; il s'agit d'un guide destiné à être utilisé dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur et supérieur.

Aux **Pays-Bas**, du matériel pédagogique sur l'éducation sexuelle a été élaboré pour les élèves des écoles primaires avec l'aide de subventions du ministère de l'éducation, de la culture et des sciences.

La direction **norvégienne** pour l'enseignement et la formation prépare actuellement un document d'orientation pour aider les enseignants à organiser et dispenser l'éducation sexuelle conformément au programme d'études et aux meilleures pratiques.

Certains pays (Italie, Hongrie et Slovaquie) affirment que l'enseignement de ces matières demeure peu efficace en raison de la grande liberté laissée dans le choix du matériel et des méthodes, conjuguée à l'absence de tout matériel de soutien national de qualité. Le caractère non obligatoire de nombreuses disciplines qui traitent de certains aspects de l'éducation sexuelle et de l'éducation aux relations interpersonnelles peut également contribuer à cet état de fait.

4.2. Remise en question des choix de carrière traditionnels grâce à l'orientation professionnelle

Les statistiques sur les destinations des jeunes sortant de l'école en Europe montrent que bon nombre d'entre eux continuent d'opter pour des choix de carrière stéréotypés (voir la section sur la ségrégation horizontale au chapitre 8).

La proportion de garçons et de filles inscrits dans l'enseignement obligatoire et même dans l'enseignement secondaire supérieur est à peu près similaire dans de nombreux pays. Toutefois, de grandes différences existent en ce qui concerne les types d'établissement ou de programmes d'enseignement respectivement fréquentés et suivis par les garçons et les filles dès lors qu'un choix est possible. Les taux d'inscription des garçons dans les filières professionnelles sont partout plus élevés (voir EACEA/Eurydice 2009a, figure C9).

La répartition des élèves par métier dans les écoles professionnelles et par discipline dans l'enseignement secondaire général reflète les rôles traditionnels de genre.

En **Belgique (Communauté flamande)**, dans l'enseignement secondaire artistique, près de deux élèves sur trois sont des filles et cette tendance semble être à la hausse.

Un récent rapport **espagnol** montre que dans l'enseignement secondaire professionnel, il existe certaines filières qui sont presque exclusivement féminines, notamment celles en rapport avec les secteurs de la santé, de l'image du corps et du textile (plus de 90 % de filles). Au contraire, d'autres filières professionnelles liées au secteur automobile, à l'électronique ou à l'informatique atteignent des taux d'inscription des garçons de l'ordre de 80 % (IFIIE et Instituto de la Mujer, 2009).

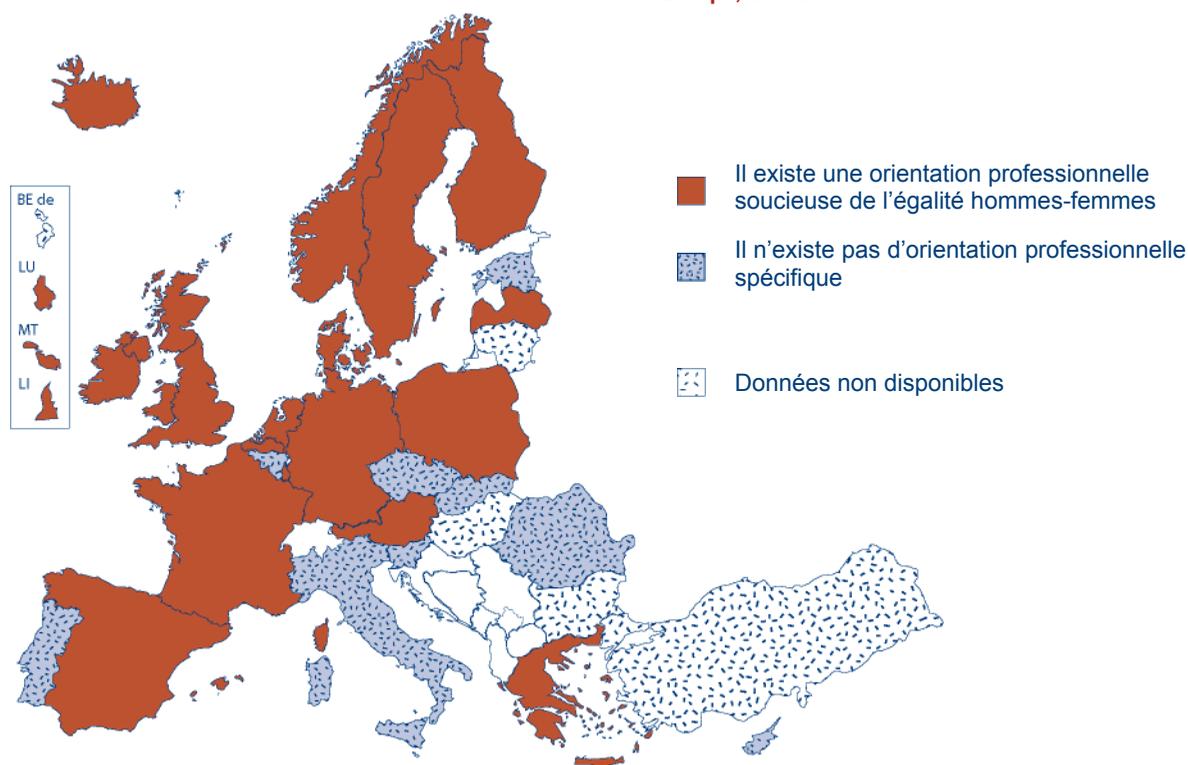
En **France**, les proportions de filles sont très élevées (environ 95 %) dans les spécialités telles que matériaux souples, systèmes bureautiques/secrétariat, services sanitaires et sociaux et coiffure/soins de beauté/services aux particuliers; à l'opposé, les filles sont très peu représentées (moins de 7 %) dans les filières de génie civile/bâtiment/charpenterie et d'ingénierie (mécanique, électrique ou électronique). Entre 2000 et 2007, la tendance a été à un lent rééquilibrage (DEPP/DVE 2008, p. 39).

En **Italie**, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les établissements d'enseignement secondaire général, notamment dans les filières de sciences sociales et pédagogiques (85 %) et dans les écoles d'art (67 %), mais les garçons sont les plus nombreux dans les écoles techniques (65,8 %) (2006/07; ISTAT, 2009).

Un récent rapport **suédois** établi à partir de l'enquête sur l'égalité (SOU, 2005) montre que seuls 25 % de tous les cours au niveau CITE 3 ont une répartition équilibrée entre les deux sexes, autrement dit la ventilation entre hommes et femmes se situe dans un éventail de 40 à 60 %. On peut dire que seuls trois des 17 programmes nationaux présentent une répartition équilibrée entre les deux sexes (il n'y a pas plus de 60 % des élèves qui sont du même sexe).

Il ressort de ces données que l'orientation professionnelle devrait faire face au problème des choix de carrière fondés sur le genre et que les conseillers d'orientation devraient être plus sensibilisés à la dimension de genre et ainsi plus à même de remettre en question les stéréotypes qui existent dans la culture scolaire et parmi les étudiants et les employeurs.

Figure 4.2. Orientation professionnelle spécifique visant à remettre en question les choix de carrière traditionnels en Europe, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

Bien qu'elle figure parmi les priorités de l'agenda national des politiques d'égalité des genres dans de nombreux pays (voir chapitre 3), l'orientation soucieuse de l'égalité entre hommes et femmes n'existe que dans la moitié des pays européens. Dans les autres pays, des dispositions pour l'orientation professionnelle générale existent, mais elles ne prennent pas forcément en compte la perspective de genre.

L'orientation soucieuse de l'égalité entre les sexes existe principalement au niveau de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur; c'est également le cas en ce qui concerne l'orientation professionnelle générale dans la majorité des pays (voir EACEA/Eurydice, 2009c).

Les initiatives d'orientation sensible à la dimension de genre ont tendance à cibler plus souvent les filles que les garçons. Les projets sont souvent mis en place à une petite échelle. L'objectif est de mettre fin à la division traditionnelle des rôles et d'aider les filles à choisir plus particulièrement des professions et des filières d'enseignement orientées vers la technologie et les sciences naturelles. Certains pays (Belgique (Communauté flamande), Allemagne, Luxembourg, Autriche et Pologne) organisent à cet égard, des journées pour les filles au cours desquelles des entreprises et des organismes de recherche invitent les filles pour les sensibiliser aux métiers et carrières techniques

qu'elles n'envisagent pas habituellement. Elles sont accompagnées par des tuteurs qui les informent sur les conditions d'admission et /ou les modalités des études.

En **Irlande**, une série d'initiatives visent à promouvoir l'orientation des filles vers des disciplines et des carrières qui ne correspondent pas à leur choix typique. Il y a des projets de recherche-action dans les écoles (le projet «les filles en technologie et physique et chimie») et une vidéo a été réalisée pour inciter les élèves à envisager une carrière dans les sciences, l'ingénierie ou la technologie. Elle montre des interviews de jeunes femmes qui ont opté pour une carrière dans ces domaines, et met en avant le large éventail de carrières intéressantes, voire passionnantes, disponibles dans ces secteurs. Un DVD comprend un volet à l'intention des conseillers d'orientation et des étudiants.

Aux **Pays-Bas**, des efforts sont consentis pour encourager les filles à choisir des formations et des métiers techniques. À cet égard le programme *Meisjes en Techniek* («les filles et la technologie») apporte une importante contribution par le biais de la *Platform Bèta Techniek* et reçoit des subventions du ministère de l'éducation, de la culture et de la science. Ce programme implique environ 30 % des écoles secondaires et professionnelles.

En **Autriche**, l'initiative *MUT! – Mädchen und Technik* («Courage! – Les filles et la technologie») vise à accroître la représentation des femmes dans les professions qu'elles ne choisissent pas traditionnellement et met l'accent sur l'orientation professionnelle soucieuse de l'égalité entre hommes et femmes. MUT cible principalement les filles au niveau de l'enseignement secondaire inférieur qui doivent décider du type d'établissement qu'elles vont fréquenter à partir de 14 ans ou qui envisagent de commencer un apprentissage.

En **Suède**, une subvention de l'État dédiée aux municipalités est destinée à proposer des cours en technologie aux filles afin de les aider à opter pour des formations techniques. Sont considérés comme prioritaires les cours d'été qui replacent les sciences naturelles et la technologie dans un contexte plus large, culturel, sociétal, environnemental, ou historique.

Le plan d'action **norvégien** pour l'égalité des genres dans l'éducation des jeunes enfants et l'éducation de base 2008-2010 a, entre autres priorités, permis un rééquilibrage entre les sexes concernant le choix des études et de la profession, en se concentrant particulièrement sur l'enseignement et la formation professionnels, ainsi qu'en recrutant des filles pour les études scientifiques.

En **France**, sous l'appellation de «carrefour des métiers», de nombreux établissements secondaires organisent – en coopération avec les centres d'information et d'orientation et grâce à l'implication de nombreux partenaires professionnels – des journées d'information pour les élèves et leur famille concernant les carrières et les études correspondantes. Les associations dont les activités visent à encourager les filles à s'engager dans des carrières scientifiques ou à entrer dans de grandes écoles, participent activement à ces événements.

Il existe des projets visant particulièrement les modèles féminins en Belgique (Communauté flamande), en Espagne, en Irlande, à Malte, aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni (Écosse).

En comparaison, les initiatives visant à encourager les garçons à envisager des carrières non typiques sont moins courantes.

En **Irlande**, un programme spécifiquement pour les garçons *Exploring Masculinities* (Explorer les masculinités), qui concerne les questions sociales et personnelles ainsi que les questions relatives aux disciplines et aux carrières, a été développé par le ministère de l'éducation et des sciences pour les étudiants de sexe masculin de 15 à 18 ans.

À **Malte**, l'unité sur l'égalité des genres de l'*Employment and Training Corporation* travaille depuis 2006 avec la division Éducation en vue d'identifier des établissements secondaires locaux, dont les élèves en 4^e année pourraient bénéficier d'une formation sur l'assertivité, la responsabilisation, l'estime de soi et l'égalité des genres. Chaque stage de formation a été dispensé conjointement à une école de filles et de garçons. Cette approche a inclus des jeux sur le travail en équipe et la motivation, des discussions, des jeux de rôles et des modèles qui partagent leurs expériences de vie et de travail avec les élèves. En outre, l'*Employment and Training Corporation* et l'unité Drame du *Curriculum Management Department* ont développé conjointement un DVD de jeux décrivant des situations réelles liées au genre et au travail.

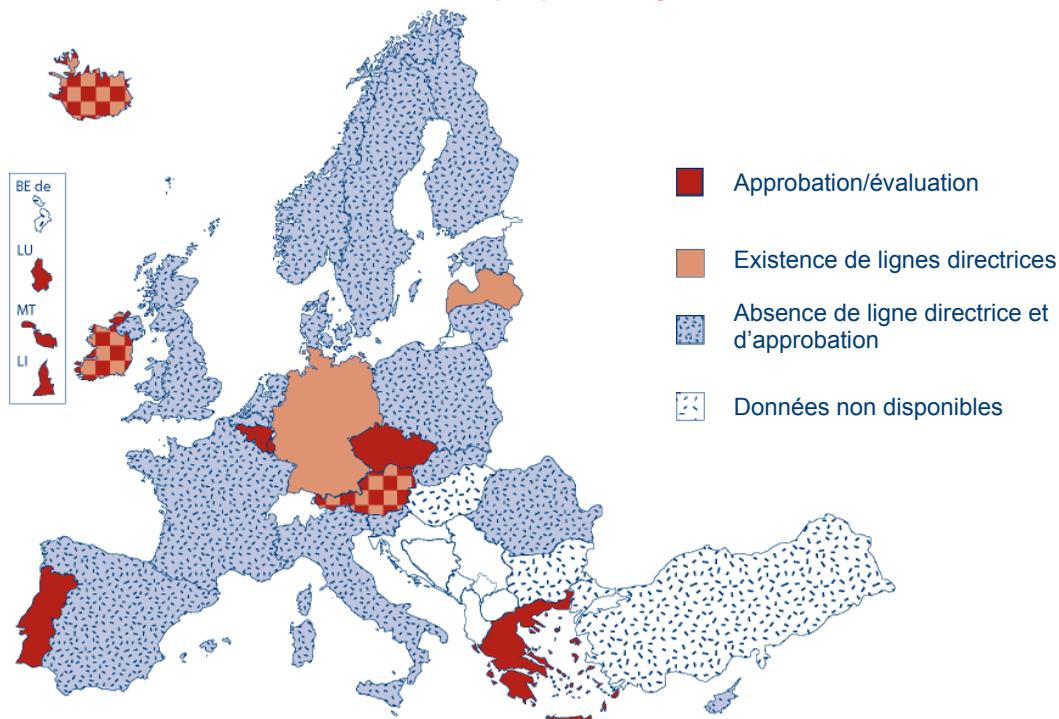
Des manuels d'orientation pour les praticiens de l'orientation professionnelle dans le secteur de l'éducation, intégrant la perspective de genre, sont disponibles en République tchèque, en Espagne, en Irlande et à Malte. En Norvège, un projet est actuellement en cours, qui vise à recenser les attitudes des conseillers d'orientation à l'égard des rôles de genre et des choix d'études et de carrières non typiques.

Des initiatives et des projets individuels intéressants existent dans de nombreux pays européens, mais la plupart d'entre eux auraient besoin du soutien d'une stratégie nationale globale pour lutter contre les stéréotypes sexistes en matière de choix de carrière et pour aider les jeunes en milieu scolaire grâce à des conseils sur les études et la carrière prenant systématiquement en compte l'égalité entre les sexes. Il semble qu'il y ait en particulier une pénurie d'initiatives ciblant spécifiquement les garçons.

4.3. Évaluation des manuels scolaires et du matériel pédagogique

Comme mentionné au chapitre 1, la nature des manuels scolaires et du matériel de lecture, des images et du langage véhiculé en ce qui concerne les genres exerce une forte influence sur les enfants et sur le développement de leur identité sexuelle.

Figure 4.3. Existence de lignes directrices spécifiques sur les questions de genre pour les auteurs de textes éducatifs et de matériels pédagogiques et approbation/évaluation des manuels scolaires dans une perspective de genre, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

Des lignes directrices officielles sur les questions de genre à l'intention des auteurs de textes éducatifs et de matériels pédagogiques n'existent que dans très peu de pays, à savoir, en Allemagne, en Irlande, en Lettonie, en Autriche et en Islande. De même, seuls quelques rares pays exigent une évaluation ou une approbation des manuels scolaires et il ne s'agit pas forcément des mêmes pays. Cet état de fait est souvent lié, dans certains pays, à un haut niveau d'autonomie des écoles et des enseignants dans le choix du matériel pédagogique (voir Eurydice, 2008b) et au degré de liberté également élevé dont disposent les éditeurs de manuels scolaires.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, le matériel pédagogique n'est pas soumis à l'approbation des autorités éducatives; il est sélectionné par les écoles qui prennent leurs décisions dans le cadre de la législation sur l'égalité des genres.

Bien que de nombreux pays ne disposent pas de lignes directrices à l'intention des auteurs et n'évaluent pas officiellement le matériel pédagogique dans une perspective de genre, il existe généralement des recommandations pour les auteurs et les maisons d'édition, les invitant à se conformer aux objectifs des programmes ou des politiques d'égalité. Ces objectifs incluent explicitement l'égalité des genres ou un principe plus général d'égalité dans de nombreux pays (voir chapitre 3).

La supervision pédagogique axée sur la production de matériel pédagogique prenant en compte les questions d'égalité des sexes fait actuellement l'objet de plans d'action nationaux dans plusieurs pays (Chypre, Lituanie, Portugal et Roumanie).

Dans certains pays, des lignes directrices pour sensibiliser les auteurs de manuels scolaires aux questions de genres sont également émises par des ONG ou dans le cadre de projets européens. C'est le cas de l'Espagne, de l'Italie, de la Pologne, du Portugal et de la Roumanie.

Dans plusieurs pays, les manuels scolaires ne sont pas évalués systématiquement par les autorités éducatives; des évaluations ad-hoc spécifiques sont néanmoins effectuées.

L'Agence nationale **suédoise** pour l'éducation a procédé à quelques évaluations du matériel pédagogique. En mai 2005, le gouvernement a confié à l'Agence la mission d'évaluer un certain nombre de matériels pédagogiques destinés aux écoles aux niveaux CITE 1, 2 et 3 afin de voir comment y sont présentées les questions telles que le genre, l'appartenance ethnique, la religion ou les croyances, l'orientation sexuelle et le handicap. Environ 24 manuels de biologie/sciences naturelles, histoire, religion et sciences sociales ont été analysés. S'agissant du genre, les auteurs ont conclu que les garçons et les hommes sont surreprésentés dans le matériel pédagogique, même si la majorité des manuels sont imprégnés d'un discours sur l'égalité. Ils ont également trouvé que les questions de genre sont traitées dans des sections ou chapitres à part, plutôt qu'intégrées dans le texte de manière globale (Skolverket, 2006b).

L'évaluation des manuels scolaires par rapport au genre fait souvent l'objet de la recherche universitaire. Plusieurs pays ont fait état d'analyses critiques concernant les manuels scolaires: la Communauté flamande de Belgique, l'Allemagne, l'Estonie, la Grèce, la France, la Hongrie, la Lituanie, la Lettonie, l'Autriche, la Pologne et la Slovaquie.

Dans certains cas, la recherche portant sur le matériel pédagogique est faite à l'initiative des autorités gouvernementales, mais pas forcément à l'initiative des ministères de l'éducation.

En **France**, la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité a publié, en 2008, l'étude intitulée «La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires» rédigée par l'université de Metz.

Le ministère du bien-être en **Lettonie** a commandé une analyse sur la sensibilisation à l'égalité des sexes dans les manuels scolaires en 2005 et 2006.

Dans l'ensemble, les résultats de telles études montrent en général une situation qui est loin d'être satisfaisante. Les femmes et les hommes continuent de subir un traitement différencié dans de nombreux manuels scolaires européens. Les hommes sont toujours plus représentés que les femmes; le vocabulaire est en contradiction avec le principe d'égalité des genres, les principaux personnages sont le plus souvent des hommes, les femmes étant décrites comme occupant des emplois typiquement féminins et étant généralement absentes des sphères politiques et intellectuelles. Les manuels scolaires montrent des images stéréotypées des hommes et des femmes et peu d'entre eux s'attachent à aller à l'encontre des représentations stéréotypées des hommes et des femmes et à faire un rééquilibrage, comme le montrent de nombreux projets de recherche.

Des orientations explicites pour le développement de manuels scolaires non sexistes et l'évaluation régulière du matériel pédagogique pourraient sans doute s'avérer utiles pour remédier au manque de sensibilisation à la dimension de genre.

4.4. Le contenu implicite de l'enseignement: politiques d'égalité des genres relatives au climat scolaire, et à la violence et au harcèlement à caractère sexiste

Le climat scolaire – les relations entre les élèves, les enseignants et les élèves, les niveaux d'intimidation et de harcèlement – constitue une partie importante du contenu implicite de l'enseignement et, en tant que tel, influe sur les rapports de genre et les chances de réussite des filles et des garçons (voir chapitre 1). En conséquence, comme le montre le chapitre 3, l'une des priorités des politiques d'égalité des genres dans l'enseignement est la lutte contre la violence et le harcèlement à caractère sexiste dans les écoles. Cependant, alors que les politiques générales de lutte contre l'intimidation et la violence dans les écoles existent dans de nombreux pays, ces politiques sont élaborées en général de façon non discriminatoire. Les initiatives dans ce domaine sont souvent prises au niveau de l'école, par exemple en recrutant des travailleurs sociaux ou des conseillers scolaires et en développant des codes de bonne conduite. Par ailleurs, même si les pays dotés de mesures de lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation disposent de règles contre le harcèlement sexuel dans les écoles, les politiques ou projets spécifiques ciblant la violence à caractère sexiste sont rares.

Néanmoins, partant de l'idée que le système éducatif est un contexte approprié où les attitudes et les valeurs peuvent être développées dans le but de prévenir la violence et encourager la résolution pacifique des conflits, certains pays accordent une attention particulière à la lutte contre le harcèlement fondé sur le sexe dans les écoles.

Les projets de recherche sur le climat scolaire et la violence – qui pourraient constituer la base des préoccupations politiques – livrent des résultats mitigés. En 2005/2006, le ministère fédéral autrichien de l'éducation et des arts a commandé des études approfondies sur l'état émotionnel des élèves âgés de quatre à 12 ans, qui ont montré que les filles prennent plus de plaisir à aller à l'école que les garçons et qu'elles sont impliquées dans moins de conflits (notamment aux plus jeunes âges), mais

en même temps, elles expriment des degrés plus élevés de phobie scolaire (Eder, 2007). En Estonie, une étude a été réalisée en 2005/2006 sur la compréhension des adolescents en matière de violence et d'agression à l'école. L'étude a montré que les filles et les garçons ont recours à des types de violence différents et parlent de la violence de manière différente, les garçons ayant plus recours à l'agression physique et les filles ayant recours à la violence verbale et à l'intimidation psychologique. La violence physique était considérée comme faisant partie de la culture des garçons (Strömpl et al., 2007). Une étude lituanienne indique que les garçons sont plus souvent victimes d'intimidation et ridiculisés à l'école que les filles (Zaborskis et al., 2005).

Très peu de pays ont établi la prévention de la violence et du harcèlement comme une priorité majeure ou un principe général du système éducatif. Cependant, dans quelques pays, les mesures ciblant la violence à caractère sexiste constituent une priorité générale pour les écoles. Dans certains cas, notamment en France, la violence à l'égard des filles est expressément mentionnée.

Le système éducatif **espagnol** intègre dans ses principes de qualité l'élimination de tout obstacle entravant l'égalité entre les hommes et les femmes et le développement de la capacité des élèves à acquérir les compétences nécessaires pour leur permettre de résoudre pacifiquement les conflits.

En **France**, «une importance particulière est accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne: violences racistes et antisémites, violences sexistes et homophobes». Telle est l'une des mesures prioritaires pour l'année scolaire 2008/2009.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, la Commission pour l'égalité et les droits de l'homme (*Equal and Human Rights Commission – EHRC*) fournit des informations et des conseils aux écoles sur la loi sur l'égalité des genres (*Gender Equality Duty*). Elle présente les mesures que les écoles peuvent mettre en œuvre pour aborder l'intimidation à caractère sexiste et sexuel, lutter contre le harcèlement sexuel et remettre en question les attitudes à l'égard de la violence dans les écoles. Par exemple, pour aborder l'intimidation à caractère sexiste et sexuel, les écoles peuvent décider d'adapter leurs mesures de lutte contre l'intimidation pour les centrer explicitement sur le sexisme et définir l'intimidation à caractère sexuel, travailler en collaboration avec les élèves pour élaborer des politiques scolaires favorisant un climat exempt d'intimidation, ou étudier les stéréotypes sexistes dans le programme.

Cependant, la plupart des pays abordant la question de la violence et du harcèlement à caractère sexiste à l'école misent sur des initiatives et des projets plus spécifiques sans considérer ce problème comme une priorité générale.

Dans la **Communauté française de Belgique**, depuis 2001, des activités spécifiques ciblent les jeunes en vue de prévenir la violence chez les jeunes couples. Des brochures, des affiches et des CD ont été diffusés et un site web visant à sensibiliser et à prévenir la violence a été développé et fonctionne depuis 2008 ⁽⁹⁾.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, en vertu de la loi fédérale du 11 juin 2002 relative à la protection contre la violence et le harcèlement moral ou sexuel au travail, les écoles sont tenues de disposer des politiques de gestion du personnel exigées. En outre, l'organisation à but non lucratif «Limits» et le ministère de l'éducation et de la formation ont élaboré une politique relative à la prévention et à la lutte contre la violence, le harcèlement et le harcèlement moral et sexuel à l'école.

En **Espagne**, l'Institut de formation des enseignants, de la recherche et de l'innovation en matière d'éducation (IFIIE), pour le compte du ministère de l'éducation et en collaboration avec le ministère de l'égalité des chances, accorde chaque année le prix «Irene: la paz empieza en casa» (Irene: la paix commence à la maison). Ce prix vise à encourager les mesures préventives et à promouvoir l'enseignement fondé sur l'égalité ainsi que la résolution pacifique des conflits et l'élimination de toute forme de violence. Il est conçu pour les écoles et récompense les pratiques et les projets éducatifs assurant la promotion du respect entre les hommes et les femmes et la prévention de la violence sexiste.

⁽⁹⁾ Voir: <http://www.ainesansviolence.be>

Aux **Pays-Bas**, le ministère de l'éducation, de la culture et de la science a demandé au Centre national pour l'amélioration des écoles de mettre en place le Centre pour la sécurité dans les écoles⁽¹⁰⁾. Ce centre recueille et diffuse des informations sur la sécurité à l'école et dispense des conseils aux responsables des écoles, aux enseignants, aux conseillers, aux tuteurs pédagogiques, au personnel de soutien, etc. Il met l'accent sur la sécurité sociale et les thèmes du projet comprennent, entre autres, l'agression, la violence et le harcèlement sexuel et homophobe.

En **Pologne**, le projet «Filles et garçons: sans peur, sans préjugés, sans violence» a été financé par le ministère du travail et de la politique sociale et a été mis en œuvre en 2006 par l'association «À l'égard des filles». À la suite du projet, une série de scénarios a été développée pour mettre en place des cours sur l'égalité dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur et supérieur de type lycée couvrant des questions telles que les conflits, la gestion des émotions complexes, la communication, les stéréotypes et la violence par les pairs.

Au **Portugal**, le plan actuel sur l'égalité comprend l'objectif d'intégrer des perspectives d'égalité des genres dans l'organisation des écoles afin de prévenir la violence et garantir l'intégration des deux sexes dans la vie scolaire quotidienne. En outre, en 2008/2009, la campagne nationale contre la violence domestique, lancée par le CIG (Commission pour la citoyenneté et l'égalité des genres), se concentre sur la prévention de la violence dans les relations et cible les jeunes gens et les adolescents, la plupart de ses documents et de ses initiatives étant destinés aux écoles. Dans le cadre de cette campagne, le CIG et la direction générale pour l'innovation et l'élaboration des programmes au sein du ministère de l'éducation assurent la promotion d'un concours intitulé *A minha escola pela não violência* (Pas de violence dans mon école) destiné aux élèves du troisième cycle de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur. L'objectif du concours est d'impliquer les élèves et de les encourager à produire des documents et à lancer des initiatives de sensibilisation pour participer à la diffusion d'informations visant à lutter contre toutes les formes de violence dans les relations intimes, avec un accent particulier sur la violence à caractère sexiste.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, l'association caritative WOMANKIND travaille en collaboration avec les écoles afin d'identifier l'intimidation à caractère sexuel dans le milieu scolaire, la définir dans les pratiques scolaires, sensibiliser l'ensemble de l'école et étudier des stratégies de prévention.

Quelques mesures politiques ciblent spécifiquement la violence à l'égard des filles ou des femmes, en supposant que les femmes sont les principales victimes de la violence. La France accorde une attention particulière à un groupe particulier: les filles immigrées.

En **Espagne**, l'Institut de la femme et le IFIE, ainsi que les organes d'égalité dans les Communautés autonomes, ont publié plusieurs matériels dédiés spécifiquement à la prévention de la violence contre les femmes. Ces publications soulignent l'importance de remettre en question les significations traditionnelles attribuées aux valeurs masculine et féminine ainsi que l'importance de considérer les différences sexuelles comme positives. Ces publications portent sur l'analyse des pratiques éducatives liées directement ou indirectement à des attitudes violentes.

En **France**, la Convention de 2006, sous le chapitre «Prévenir et combattre les violences sexistes», mentionne la nécessité d'«assurer une information sur les violences spécifiques subies par les filles issues de l'immigration, tels que les mariages forcés et les mutilations sexuelles». La Convention prévoit les mesures suivantes afin de prévenir la violence sexiste: développer le recensement des violences subies par les filles dans l'ensemble des établissements, inscrire dans les règlements intérieurs des établissements l'interdiction de tout comportement sexiste, développer – dès le plus jeune âge – des outils de promotion du respect mutuel entre les sexes, généraliser les séances d'éducation à la sexualité, aborder, de façon urgente, la question du respect mutuel entre les sexes et la prévention des violences à caractère sexiste ou sexuel, assurer une information sur les violences spécifiques subies par les filles issues de l'immigration, tels que les mariages forcés et les mutilations sexuelles, renforcer la lutte contre le harcèlement sexuel, et lutter contre toute forme de bizutage ritualisé ou permanent à caractère sexiste ou sexuel.

⁽¹⁰⁾ Voir: <http://www.schoolveiligheid.nl/aps/school%20en%20veiligheid>

Par ailleurs, des initiatives spécifiques peuvent se concentrer sur les garçons en tant qu'auteurs potentiels de violence, mais pas nécessairement uniquement à l'égard des filles.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, le gouvernement a mis en place l'initiative «Better Behaviour – Better Learning» (Un meilleur comportement – Un meilleur apprentissage) qui a ouvert un débat national sur la façon dont les enseignants peuvent assurer le comportement optimal des jeunes gens pour leur permettre de tirer parti de leur enseignement en classe. Des suggestions de stratégies abordent une série de questions allant de la prévention de la perturbation de bas niveau en classe à des mesures spécifiques destinées aux élèves présentant une désaffection importante et/ou des difficultés émotionnelles et comportementales. Bon nombre de ces stratégies sont axées sur le comportement des garçons.

En conclusion, la plupart des politiques relatives au contenu implicite de l'enseignement et au climat scolaire ont pour objectif de lutter contre la violence fondée sur le sexe dans les écoles. Néanmoins, seul un faible nombre de pays font de cet objectif une priorité générale. En effet, la plupart des pays comptent sur des initiatives individuelles ou plus spécifiques. En ce qui concerne l'élaboration de ces initiatives, «la violence et le harcèlement fondés sur le sexe» sont généralement décrits dans des termes généraux. Lorsque les victimes de ce type de violence sont mentionnées spécifiquement, il est généralement supposé que les filles ou les femmes sont les premières victimes d'agression.

4.5. Sensibiliser les parents aux questions d'égalité des genres

Comme l'a évoqué le chapitre 1, le soutien des parents est essentiel pour promouvoir l'égalité des genres dans les écoles. Néanmoins, la plupart des pays ne disposent pas d'initiatives gouvernementales spécifiques visant à sensibiliser les parents aux questions d'égalité des genres, et lorsqu'ils en disposent, ils manquent de moyens de diffusion efficaces. Dans certains cas, les instituts de recherche ou les organisations non gouvernementales pourraient lancer des projets spécifiques de sensibilisation, mais ces derniers se traduisent souvent uniquement par des événements ponctuels isolés. Sinon, dans d'autres cas, il appartient entièrement aux écoles de décider si et comment elles vont impliquer et informer les parents en ce qui concerne les questions d'égalité des genres

Néanmoins, l'attention du gouvernement est souvent considérée comme essentielle car les enseignants eux-mêmes peuvent ne pas être conscients des problèmes d'égalité des genres et de l'importance d'impliquer les parents dans cette question. Selon un projet de recherche polonais, les relations entre les enseignants et les parents représentent un problème majeur en Pologne, les enseignants étant souvent incapables d'établir des relations efficaces avec les parents qui pourraient soutenir l'éducation des enfants. En particulier, les enseignants ne sont pas formés aux questions d'égalité des genres, et ne sont donc pas en mesure de donner aux parents des conseils utiles dans ce domaine (Lalak, 2008).

Cependant, certains pays accordent une attention particulière à l'implication parentale dans la promotion de l'égalité des genres dans l'éducation.

En **Espagne**, toutes les mesures visant à améliorer la coexistence à l'école, et notamment celles liées à l'égalité des genres, incluent les familles en ce qui concerne la diffusion d'informations et dans les activités de sensibilisation et de prise de décisions. L'Institut de la femme et la *Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas* (Fédération espagnole des associations des pères et mères d'élèves) ont signé un accord de collaboration spécifique visant à mettre en œuvre des activités encourageant la participation des parents dans des initiatives pour parvenir à l'égalité des chances en matière d'éducation.

Au **Portugal**, l'un des deux objectifs stratégiques proposés du plan d'égalité actuel consiste à promouvoir l'intégration de la dimension de genre dans la formation et les qualifications professionnelles des différentes parties prenantes de l'éducation et de la formation. L'objectif de «sensibiliser par le biais des associations de parents» fait explicitement partie des mesures.

Dans les pays disposant d'initiatives sur l'implication parentale, la pratique générale des ministères consiste à publier des documents d'information sur l'égalité des genres destinés aux parents.

En **Belgique (Communauté flamande)**, le ministère publie une revue mensuelle et un bulletin d'information numérique (*Klasse voor ouders*) (Classe pour les parents) à l'intention des parents, et héberge un site web pour les parents. Ces canaux médiatiques attirent souvent l'attention des parents sur les questions de genre.

Au **Danemark**, en 2008, le ministère de l'égalité des genres a publié deux livres pour enfants conçus pour être des points de départ de discussions avec les enfants sur les rôles de genre. En outre, en 2009, le ministère enverra à nouveau des matériels destinés aux élèves, aux enseignants, aux parents et aux conseillers dans les classes supérieures des écoles primaires danoises expliquant comment ils peuvent contribuer à offrir aux élèves des options plus larges après l'école obligatoire et, de cette façon, contribuer à démanteler les choix de filières liés au genre ⁽¹⁾.

En **Irlande**, les dossiers de ressources *Equal Measures* and *eQuality Measures* contiennent des livrets destinés aux parents visant à les informer sur la législation relative à l'égalité (nationale et européenne), à sensibiliser aux stéréotypes de genre et à leurs conséquences sur les garçons et les filles, et à leur fournir des lignes directrices pratiques sur la façon dont ils peuvent contribuer à une stratégie d'intégration de la dimension de genre dans les écoles de leurs enfants. Le DVD qui accompagne les dossiers de ressources contient des entretiens avec des parents et des activités de sensibilisation.

Par ailleurs, les campagnes d'information sont organisées pour les élèves et leur famille et les parents sont souvent impliqués ou informés sur certaines disciplines, le plus souvent sur l'éducation sexuelle.

En **France**, la Convention de 2006 stipule que le fait d'éviter tout déterminisme sexué du choix de carrière «implique un travail en direction des jeunes, élèves et étudiants, mais également des parents et de l'ensemble de la communauté éducative, ainsi qu'avec les branches professionnelles, afin que l'information délivrée sur les filières de formation et les métiers encourage filles et garçons à suivre de nouveaux parcours».

Au **Portugal**, les parents participent à l'éducation sanitaire, qui couvre des thèmes tels que la sexualité, la violence à l'école, l'hygiène alimentaire et l'activité physique, les substances psychotropes et les maladies sexuellement transmissibles.

Au **Liechtenstein**, les règlements relatifs aux programmes d'études exigent des enseignants d'informer les parents lorsque l'éducation sexuelle doit être dispensée.

Enfin, les parents peuvent être impliqués dans l'amélioration des performances scolaires de leurs enfants, notamment en ce qui concerne les garçons (voir également le chapitre 5).

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, dans certaines écoles primaires, des efforts ont été déployés pour sensibiliser les parents aux sous-performances de leurs fils en particulier. Les écoles ont également tenté d'impliquer davantage les pères dans des domaines tels que la lecture à la maison, dans l'espoir que cette stratégie renforce les possibilités de modèles de rôles masculins pour l'enfant. En 2008, l'assemblée nationale du **pays de Galles** a lancé une campagne visant à améliorer les capacités en littérature des garçons et à encourager les membres de la famille de sexe masculin à lire avec les garçons.

Pour résumer, malgré le rôle important que les parents pourraient jouer dans la promotion de l'égalité des genres, les projets et initiatives gouvernementaux visant à les informer et à les éduquer en ce qui concerne les questions d'égalité de genre sont rares. En outre, les tentatives faites pour impliquer davantage les parents dans des initiatives de promotion de l'égalité des genres dans les écoles sont encore plus limitées.

⁽¹⁾ Voir <http://www.lige-frem.dk>

CHAPITRE 5. PROFILS DE GENRE DANS LES RÉSULTATS SCOLAIRES

La réussite scolaire joue un rôle clé dans la détermination des chances d'épanouissement (voir chapitre 1). L'égalité dans les taux de scolarisation et les taux de réussite a longtemps été considérée comme un facteur majeur influant sur l'égalité des genres en matière d'éducation, qui à son tour, devrait contribuer à l'égalité des genres dans la société. Ce chapitre aborde la réussite scolaire en termes de participation et de résultats obtenus. Il examine tout d'abord les proportions de femmes et d'hommes diplômés/ayant terminé leurs études. Les différences précoces de résultats scolaires entre garçons et filles se manifestent par des retards scolaires et des redoublements, lorsque ces phénomènes sont observés. Les deux cas de figure sont plus fréquents chez les garçons. Parmi les jeunes en rupture scolaire, on observe une proportion de garçons plus élevée que celle des filles tandis que les filles sont plus nombreuses à obtenir un diplôme du niveau secondaire supérieur.

Le chapitre 2 présente une vue d'ensemble des profils de genre dans les résultats scolaires en termes de capacités et de compétences acquises. Ce chapitre complète les résultats des enquêtes internationales évoquées précédemment avec des résultats de tests nationaux. Ces données révèlent que les filles obtiennent généralement de meilleures notes et un taux de réussite plus élevé dans les diplômes de fin d'études.

Toutes les données soulignées ci-dessous suggèrent que, d'une manière générale, les garçons sont moins performants que les filles. Toutefois, parmi les groupes défavorisés, des résultats médiocres sont observés tant chez les filles que chez les garçons. Afin de les prendre en considération de manière exhaustive, une section particulière présente les données pertinentes spécifiques par pays.

Enfin, ce chapitre couvre les réponses politiques actuelles mises en œuvre afin de combler les écarts de genre dans les résultats scolaires.

5.1. Retards scolaires

Dans bon nombre de pays, le niveau des retards scolaires des garçons tend à être plus élevé que chez les filles. Cette tendance est assez prononcée lorsque les élèves passent au secondaire supérieur mais moins marquée au niveau secondaire inférieur. La figure 5.1 montre la proportion de garçons et de filles encore scolarisés en CITE 1 à l'âge où au moins 80 % de leur tranche d'âge sont déjà scolarisés en CITE 2. Dans plus de la moitié des pays européens, l'écart entre les garçons et les filles qui ne sont pas passés au niveau CITE 2 est quasiment nul (moins de 2 %). Cependant, même lorsque l'écart est minime, il est toujours en faveur des filles. L'écart est prononcé (5 à 8 %) au Danemark, en Estonie, en Espagne, en Lettonie et au Portugal.

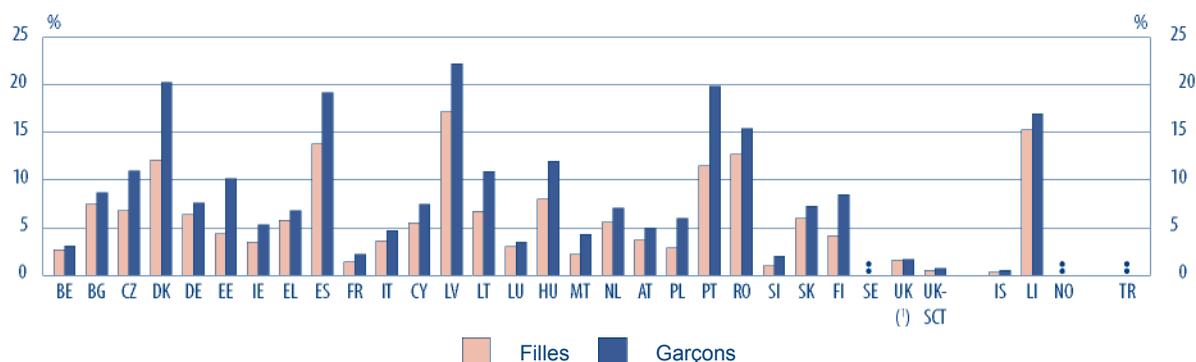
L'écart en matière de retard scolaire entre les garçons et les filles est dû dans certains cas au fait que les garçons commencent l'école plus tard que les filles.

En **République tchèque**, en 2008/2009, les garçons représentaient 64 % des élèves ayant intégré l'enseignement scolaire obligatoire après l'âge d'entrée à l'école (ÚIV, 2009). L'âge de la scolarité obligatoire (six ans) peut être reporté d'un an à la demande du tuteur légal si l'enfant n'est physiquement ou mentalement pas prêt à être scolarisé. Cette aptitude à la scolarisation est évaluée sur la base d'un examen réalisé par un service éducatif et psychologique ou un établissement d'enseignement spécialisé.

Selon des études en **Allemagne**, deux facteurs influent sur le fait que les garçons commencent l'école plus tard que les filles. Premièrement, les parents doutent des facultés de concentration de leur garçon. Deuxièmement, les garçons ayant l'âge d'entrée à l'école manifestent moins d'intérêt pour la lecture et ont des compétences sociales plus faibles (Haug, 2006; Wienholz, 2008).

Une étude **polonaise** sur le degré de «préparation à la scolarisation» des enfants de six ans a révélé des différences significatives en faveur des filles. D'une manière générale, on a observé chez les filles des compétences supérieures en lecture, en numératie et en raisonnement. En outre, il s'est avéré également que les filles ont une maturité sociale et émotionnelle plus développée que les garçons (Kopik, 2007).

Figure 5.1. Proportion de garçons et de filles encore scolarisés en CITE 1 à l'âge où au moins 80 % de leur tranche d'âge sont scolarisés en CITE 2, 2007.



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Filles en CITE 1	2,7	7,5	6,8	12,1	6,4	4,4	3,5	5,8	13,8	1,4	3,6	5,5	17,2	6,7	3,0	8,0
Garçons en CITE 1	3,1	8,7	11,0	20,3	7,6	10,2	5,3	6,8	19,2	2,2	4,7	7,5	22,2	10,9	3,5	12,0
% total en CITE 2	95,8	91,9	91,0	83,7	92,1	92,6	95,5	93,7	83,4	97,9	95,8	93,5	80,2	91,2	95,0	90,0
Âge où au moins 80 % sont en CITE 2	13	11	12	13	11	13	13	12	12	12	11	12	13	11	13	11

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Filles en CITE 1	2,2	5,6	3,7	2,9	11,5	12,7	1,0	6,0	4,2	:	1,6	0,5	0,3	15,3	:	:
Garçons en CITE 1	4,3	7,1	5,0	6,0	19,9	15,4	2,0	7,3	8,5	:	1,7	0,7	0,5	17,0	:	:
% total en CITE 2	96,8	93,6	95,6	95,2	84,3	85,9	98,5	93,3	93,6	:	97,1	0,0	99,6	82,5	:	:
Âge où au moins 80 % sont en CITE 2	12	13	11	13	13	11	12	11	13	13	11	0	13	12	13	:

UK (*): UK-ENG/WLS/NIR

Source: chiffres Eurydice basés sur Eurostat.

Notes complémentaires

Suède, Norvège: absence de données car les répartitions par âge fournies par Eurostat sont estimées par année scolaire.

Royaume-Uni: données fournies par le *Department for Children, Schools and Families*. Les données concernent les écoles publiques et privées réunies, sauf l'enseignement spécial.

Turquie: il n'existe pas de distinction entre CITE 1 et CITE 2.

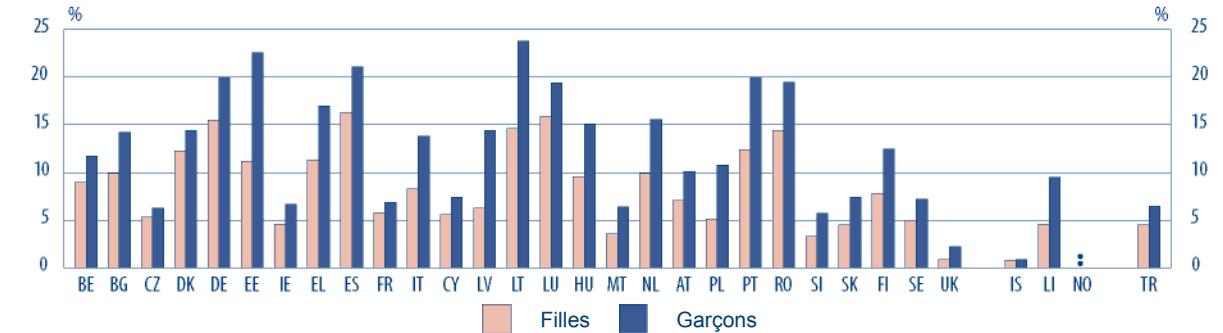
Notes explicatives

Les calculs sont basés sur les données Eurostat relatives au «Nombre d'étudiants par niveau CITE, âge et sexe». Pour chaque pays, l'âge où au moins 80 % des étudiants ont atteint le niveau CITE 2 a été déterminé. Pour chaque âge déterminé, la proportion de filles encore scolarisées au niveau CITE 1 a été calculée à partir du nombre total de filles de cet âge dans le pays concerné. Les mêmes calculs ont été réalisés en ce qui concerne les garçons.

Les différences de genre sont plus marquées en ce qui concerne le passage à l'enseignement secondaire supérieur (figure 5.2). L'écart entre les garçons et les filles qui sont encore scolarisés en CITE 2 à l'âge où au moins 80 % de leur tranche d'âge ont déjà atteint le niveau CITE 3 est inférieur à

2 % dans seulement cinq pays (République tchèque, France, Chypre, Royaume-Uni et Islande). Dans bon nombre de pays du sud et de l'est, ainsi qu'aux Pays-Bas, l'écart entre garçons et filles en termes de retard scolaire est considérable (supérieur à 5 %). Dans les pays baltes, cette tendance est particulièrement prononcée et l'écart est de 8 à 11 %.

Figure 5.2. Proportion de garçons et de filles encore scolarisés en CITE 2 à l'âge où au moins 80 % de leur tranche d'âge sont scolarisés en CITE 3, 2007.



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Filles en CITE 2	9,0	9,9	5,3	12,3	15,5	11,2	4,6	11,3	16,3	5,8	8,3	5,6	6,3	14,6	15,9	9,6
Garçons en CITE 2	11,7	14,2	6,3	14,4	20,0	22,6	6,7	17,0	21,1	6,9	13,8	7,4	14,4	23,8	19,4	15,1
% total en CITE 3	89,6	86,8	94,2	86,6	81,1	82,7	92,4	85,6	80,8	92,8	88,8	93,2	88,7	80,4	82,3	87,4
Âge où au moins 80 % sont en CITE 3	15	15	16	17	17	16	16	15	17	16	14	15	17	17	16	15

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Filles en CITE 2	3,6	9,9	7,1	5,1	12,4	14,4	3,3	4,5	7,8	5,0	0,9	0,8	4,6	:	4,5
Garçons en CITE 2	6,4	15,6	10,1	10,8	20,0	19,5	5,7	7,4	12,5	7,2	2,2	0,9	9,5	:	6,5
% total en CITE 3	93,3	80,0	91,3	91,7	83,5	83,0	95,4	93,8	89,8	93,8	98,4	99,2	92,2	:	94,4
Âge où au moins 80 % sont en CITE 3	17	17	15	16	17	15	15	16	16	16	14	16	17	16	15

Source: chiffres Eurydice basés sur Eurostat.

Notes complémentaires

Norvège: absence de données car les répartitions par âge fournies par Eurostat sont estimées par année scolaire.

Turquie: il n'existe pas de distinction entre CITE 2 et CITE 1.

Notes explicatives

Les calculs sont basés sur les données Eurostat relatives au «Nombre d'étudiants par niveau CITE, âge et sexe». Pour chaque pays, l'âge où au moins 80 % des étudiants ont atteint le niveau CITE 3 a été déterminé. Pour chaque âge déterminé, la proportion de filles encore scolarisées au niveau CITE 2 a été calculée à partir du nombre total de filles de cet âge dans le pays concerné. Les mêmes calculs ont été réalisés en ce qui concerne les garçons.

5.2. Redoublement

Les profils de genre en termes de retards scolaires pourraient être renforcés par le fait que la proportion d'élèves qui redoublent une année (ou plus) est plus élevée chez les garçons que chez les filles. Le redoublement d'une année scolaire peut être perçu comme une forme d'aide pour les élèves accusant de faibles résultats scolaires, l'objectif étant d'adapter le programme aux performances de l'élève. La demande de redoublement intervient en général à la suite d'une évaluation formelle ou d'une décision informelle émanant des enseignants lorsqu'un élève a des résultats médiocres dans

les disciplines essentielles. Même si les bénéfices d'un redoublement sont discutables (OCDE, 2005, 2007a), seulement un tiers environ des pays européens appliquent le passage automatique à l'année supérieure durant le primaire (voir EACEA/Eurydice, 2009a, p. 231-233).

Les données sur les élèves qui redoublent n'étant pas systématiquement collectées au niveau européen, nous nous appuyons sur des statistiques nationales. Dans les pays où le passage à l'année supérieure n'est pas automatique, le nombre d'élèves qui redoublent peut varier d'un pays à l'autre et être quasi nul ou atteindre des proportions significatives. Par exemple, dans la Communauté française de Belgique, près d'un élève sur deux redouble au niveau du secondaire. En Irlande et en Finlande, ce phénomène est marginal et seulement 2 % environ ou moins d'une tranche d'âge redoublent une classe.

Dans tous les pays où les données ventilées par sexe sont disponibles, le taux de redoublement des garçons est supérieur à celui des filles.

Dans la **Communauté française de Belgique**, en 2006/2007, 20 % des garçons et 16 % des filles fréquentant le primaire ont dû redoubler au moins une année scolaire; au niveau secondaire, 51 % des garçons et 43 % des filles ont dû redoubler au moins une année scolaire (MCF/ETNIC, 2008, p. 33).

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, en 2007/2008, 16 % des garçons et 15 % des filles ont redoublé une ou plusieurs années à l'école primaire. Dans les écoles secondaires, les proportions atteignent 33 % des garçons et 25 % des filles (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009).

Au **Portugal**, les taux de redoublement augmentent progressivement à chaque cycle de l'enseignement, avec des taux pour les garçons de 10-17 ans supérieurs d'environ 6 % à ceux des filles de la même tranche d'âge. En 2006/2007, dans le secondaire supérieur, les taux ont atteint 28 % chez les garçons et 22 % chez les filles (GEPE-ME & INE, 2009).

En **Roumanie**, même si les taux de redoublement sont beaucoup moins élevés, l'écart de genre n'en reste pas moins évident: en 2007/2008, dans l'enseignement primaire, 3 % des garçons et 2 % des filles ont redoublé (INS, 2008a); au niveau secondaire inférieur, les taux atteignent 5 % pour les garçons et 3 % pour les filles (INS, 2008b), et dans l'enseignement secondaire supérieur, 4 % et 2 % respectivement (INS, 2008c).

Certains pays ne disposent que de données sur la proportion de garçons parmi tous les élèves qui redoublent, qui dans la plupart des cas atteint environ 60 %.

En **République tchèque**, en 2008/2009, les garçons du primaire et du secondaire inférieur représentaient 63 % des élèves redoublants (ÚIV, 2009).

En **Allemagne**, en 2007/2008, les garçons représentaient 58 % des élèves redoublant (chiffres Eurydice basés sur les données du Statistisches Bundesamt Deutschland (2009)).

En **Estonie**, on observe une prédominance de garçons parmi les élèves à plein temps redoublant (62 % en 2008). Cependant, le nombre d'élèves redoublant et la proportion de garçons parmi ces élèves diminue depuis récemment (Statistics Estonia, 2009).

En **Espagne**, dans les écoles publiques en 2007/2008, la proportion de garçons parmi les élèves redoublant variait entre 53 % chez les 14-16 ans et 61 % chez les 12-14 ans (Ministerio de Educación, 2009).

En **Italie**, en 2006/2007, les garçons représentaient 69 % des élèves redoublant dans le secondaire inférieur et 65 % dans le secondaire supérieur (ISTAT, 2009).

En **Lettonie**, en 2006/2007, les garçons représentaient 67 % des élèves redoublant en raison de résultats insatisfaisants (IZM, 2009).

En **Lituanie**, en 2007, 70 % des élèves redoublant étaient des garçons (ŠVIS, 2009).

En **Pologne**, en 2007/2008, les garçons représentaient 66 % des élèves redoublant à l'école primaire, 71 % dans le secondaire inférieur et 54,7 % dans le secondaire supérieur général (chiffres Eurydice basés sur les données du GUS (2008)).

En **Slovénie**, en 2008, 68 % des élèves redoublant l'école de base d'une durée de 9 ans étaient des garçons (SORS, 2009).

5.3. Rupture scolaire et achèvement de l'enseignement secondaire supérieur

On observe quelques distinctions de genre notables en ce qui concerne les taux de participation à l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1-2). Les différences apparaissent à la fin de la scolarité obligatoire ⁽¹²⁾: dans la majorité des pays, les taux de participation des garçons baissent plus rapidement car les jeunes femmes restent dans l'enseignement plus longtemps que les jeunes hommes (EACEA/Eurydice 2009a, p. 93).

Les garçons sont plus susceptibles que les filles d'abandonner leurs études sans avoir obtenu de diplôme du niveau secondaire supérieur (voir figure 5.3). Dans l'Europe des 27, en moyenne 17 % de la population masculine âgée de 18 à 24 ans ont un niveau maximum d'études secondaires inférieures et ne suivent pas d'études post-secondaires ou de formation. En ce qui concerne la population féminine, la proportion est de 13 %. Les disparités entre les pays européens sont importantes, mais les écarts de genre restent fondamentalement très similaires. Seuls quelques pays (Bulgarie, Roumanie et République tchèque) enregistrent des taux de rupture scolaire plus ou moins identiques chez les garçons et les filles (la différence est inférieure à 1 %). La Turquie se démarque du modèle par un taux d'abandon scolaire précoce bien plus élevé et une tendance prédominante chez les filles.

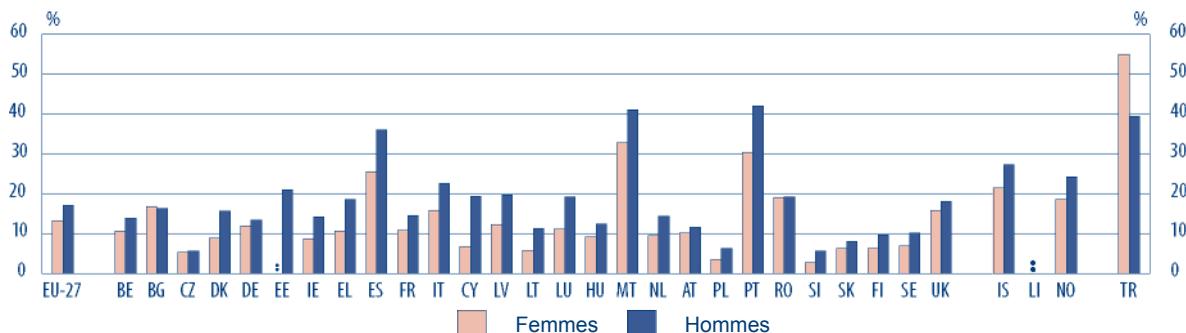
Dans le reste de l'Europe, l'écart de genre est également en faveur des filles. On observe un taux d'abandon scolaire considérablement plus élevé chez les garçons que chez les filles en Espagne, à Chypre et au Portugal où l'écart est supérieur à 10 %. Néanmoins, l'écart de genre avoisine les 4 % en Europe et sa valeur ne semble pas liée au niveau général d'abandons scolaires dans un pays. Dans les pays qui enregistrent des taux élevés d'abandons scolaires – l'Espagne, Malte, le Portugal et l'Islande – plus de 25 % sont des garçons et plus de 20 % sont des filles. Dans les pays qui enregistrent de faibles taux d'abandons scolaires – la République tchèque, la Pologne, la Slovénie, la Slovaquie et la Finlande – entre 5 et 10 % sont des garçons et entre 3 et 6 % sont des filles.

Les jeunes en rupture scolaire ont souvent des difficultés à trouver un emploi et à poursuivre leurs études. Ces profils de genre sont clairement illustrés en Pologne.

En **Pologne**, dans les établissements professionnels élémentaires (CITE 2), qui offrent le moins de perspectives en termes d'emploi et d'études avancées, la prédominance masculine est nette. Ces établissements visent à former les étudiants à des professions spécifiques mais ne conduisent pas à l'examen de maturité. En 2007/2008, les femmes ne représentaient que 28 % de l'ensemble des étudiants fréquentant les établissements professionnels élémentaires car les femmes ont tendance à choisir des établissements qui offrent des opportunités de poursuivre des études (chiffres Eurydice basés sur les données du GUS (2008)).

⁽¹²⁾ La scolarité obligatoire se termine généralement à la fin de l'enseignement secondaire inférieur ou au cours du secondaire supérieur.

Figure 5.3. Jeunes en rupture scolaire – proportion de la population féminine/masculine âgée de 18 à 24 ans ayant atteint un niveau maximum d'études secondaires inférieures et ne poursuivant pas d'études post-secondaires ou de formation, 2007.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Femmes	13,2	10,7	16,9	5,4	8,9	11,9	:	8,7	10,7	25,6	10,9	15,9	6,8	12,3	5,9	11,1
Hommes	17,2	13,9	16,3	5,7	15,7	13,4	21	14,2	18,6	36,1	14,6	22,6	19,5	19,7	11,4	19,2

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Femmes	9,3	32,9	9,6	10,2	3,6	30,4	19,1	2,7	6,3	6,3	7	15,8	21,5	:	18,6	55,0
Hommes	12,5	41,1	14,4	11,6	6,4	42	19,2	5,7	8,1	9,7	10,2	18,2	27,3	:	24,3	39,4

Source: Eurostat (données extraites en septembre 2009).

Notes complémentaires

République tchèque: données 2006.

France: les données ne couvrent pas les départements d'outre-mer (DOM).

Notes explicatives

Les étudiants résidant à l'étranger depuis un an ou plus et les appelés effectuant le service militaire ne sont pas couverts par l'enquête européenne sur les forces de travail, ce qui peut induire des taux plus élevés que ceux disponibles au niveau national. Ceci concerne en particulier Chypre.

L'indicateur couvre les non ressortissants qui séjournent dans le pays depuis un an ou plus ou qui en ont l'intention.

Dans la mesure où plus de garçons que de filles abandonnent la scolarité, plus de filles que de garçons achèvent l'enseignement secondaire supérieur. En 2007, l'Europe des 27 enregistrait parmi les 20-24 ans une moyenne d'environ 81 % de femmes et 75 % d'hommes ayant un niveau secondaire supérieur (Commission européenne 2008, p. 204).

Néanmoins, cette tendance selon laquelle une proportion plus élevée de filles que de garçons obtiennent un certificat d'enseignement secondaire supérieur semble être récente. Si l'on examine les chiffres concernant la population âgée de 25 à 64 ans, globalement dans l'EU-27, la proportion d'hommes ayant atteint le niveau secondaire supérieur est légèrement plus élevée que celle des femmes. En 2008, en moyenne dans l'Europe des 27, 73 % des hommes et 70 % des femmes âgés de 25 à 64 ans ont achevé au moins l'enseignement secondaire supérieur (Eurostat, 2009).

La participation des femmes et des hommes à l'enseignement supérieur est abordée au chapitre 8.

5.4. Profils de genre dans les tests et examens nationaux

Bon nombre de pays européens organisent de nombreux tests nationaux que les élèves doivent passer à différents niveaux du cycle et dans différentes disciplines (pour plus de détails, voir EACEA/Eurydice, 2009b). Dans la plupart des cas, les différences de genre sont prises en considération dans les rapports et il existe de ce fait une quantité importante de données disponibles. Toutefois, les résultats des tests nationaux ne sont pas comparables d'un pays à l'autre en raison de différences en termes de méthodologie, de populations cibles et d'année de test. Point essentiel, les avantages relatifs des garçons ou des filles dans les tests nationaux reflètent largement les résultats de l'étude internationale sur l'évaluation des étudiants (voir chapitre 2). Dans les tests nationaux, les filles obtiennent généralement de meilleures notes en lecture, tandis que les résultats sont homogènes ou se valent en sciences et en mathématiques. Afin de ne pas répéter les mêmes modèles discutés au chapitre 2, nous allons nous concentrer dans ce chapitre sur les niveaux des résultats en général et aborder les quelques tests nationaux qui ont présenté des différences par rapport aux résultats de l'évaluation internationale.

Les filles réussissent mieux aux examens de fin d'études sanctionnant la fin de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur. En moyenne, les filles obtiennent également des notes et des taux de réussite supérieurs. Cette tendance est évidente à Chypre, au Danemark, en Irlande, en France, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Roumanie, en Slovénie, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande et en Norvège. Alors que les mathématiques ont toujours été une matière où les garçons réussissent un peu mieux que les filles, cette tendance s'est aujourd'hui inversée dans plusieurs pays (Irlande, Lettonie, Royaume-Uni et Islande). L'écart est toutefois beaucoup moins important qu'en lecture.

Au **Danemark**, en 2008, en moyenne, à l'examen de fin d'études secondaires supérieures, les filles ont obtenu de meilleures notes (6,7) que les garçons (6,4). Aux examens du secondaire inférieur, les filles ont des notes supérieures dans toutes les matières (lecture, orthographe, danois écrit et oral, physique/chimie et anglais écrit), sauf en mathématiques (Ministère danois de l'éducation, 2009).

En **Lettonie**, en 2008, aux examens de fins d'études, plus de garçons que de filles ont passé des examens en mathématiques (17 % de garçons contre 14 % de filles), mais les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons. On a observé la même tendance en biologie, en letton et en langue officielle (letton) pour les minorités ethniques. La chimie constitue l'exception puisque plus de filles que de garçons ont passé l'examen, mais les garçons ont obtenu de meilleurs résultats. En physique, la proportion de garçons ayant obtenu la note la plus élevée est quasiment identique à celle des filles, mais la proportion de garçons ayant obtenu les notes les plus faibles est plus élevée que celle des filles (VISC, 2009).

En **Irlande**, on a observé des modèles similaires en ce qui concerne un examen national intitulé *Leaving Certificate Examination* que les jeunes passent à l'âge de 17 ou 18 ans. En 2008, plus d'hommes que de femmes ont passé des épreuves de mathématiques et de physique de haut niveau mais plus de femmes que d'hommes ont obtenu des notes élevées. À tous les niveaux, les femmes ont enregistré des taux d'échec inférieurs à ceux des hommes. Par ailleurs, au *Junior Certificate* (JC – examen national passé à l'âge de 15 ans environ), les filles ont plus de chances que les garçons de réussir l'examen avec des notes supérieures et d'obtenir une «mention bien» (Commission des examens nationaux, 2009). Les performances des élèves irlandais aux examens du JC diffèrent de certains résultats de l'enquête PISA. Selon l'évaluation PISA en mathématiques, les garçons ont surpassé les filles, alors que ces dernières obtiennent de meilleurs résultats à l'examen national de mathématiques du JC. Dans PISA, la différence entre les garçons et les filles en Irlande en termes de performance en sciences n'était pas statistiquement significative, mais les filles réussissent mieux que les garçons au *Junior Certificate* en science et à l'examen de fin d'études en biologie, en chimie et en physique. Comme évoqué aux chapitres 1 et 2, Close et Shiel (2009) ont proposé quelques raisons qui pourraient expliquer ces disparités en

mathématiques. Le fait que les garçons soient plus performants selon PISA pourrait être lié aux différences de contenus des tests, et à une proportion plus forte de compétences de haut niveau et de questions à choix multiple, qui favorisent les garçons.

En **Suède**, les établissements secondaires supérieurs comptent plus de filles qui, en outre, obtiennent globalement des notes supérieures à celles des garçons. En 2007/2008, la note moyenne des filles au certificat de fin d'études était de 14,7 contre 13,3 pour les garçons. Environ les deux tiers des élèves ayant obtenu un nombre maximum de points (20,2) étaient des filles. Les garçons ont obtenu des notes supérieures à celles des filles uniquement en éducation physique (Skolverket, 2009). On observe une tendance similaire en **Norvège**.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, le problème concernant les résultats scolaires des garçons n'est pas récent. Il était déjà évoqué en 1868 dans le rapport de la *Taunton Commission* qui a été instaurée de 1864 à 1868 dans le but d'analyser l'enseignement secondaire (DCSF, 2009a). Un écart entre les proportions de garçons et de filles obtenant des notes satisfaisantes aux examens publics passés à l'âge de 16 ans et plus a été identifié peu de temps après que ces examens aient été instaurés dans leur forme actuelle à la fin des années 1980 (DCSF, 2009b).

5.5. Groupes défavorisés parmi les hommes et les femmes

La majorité des pays mentionnent certains groupes comme présentant un problème particulier en ce qui concerne les résultats scolaires, en soulignant souvent des écarts entre les élèves ayant un statut socio-économique différent, issus de groupes appartenant à des minorités ethniques ou de zones d'habitation spécifiques (rurales/urbaines). Même s'il existe des modèles de genre différents, il est rare qu'une attention particulière soit accordée aux résultats scolaires des filles ou des garçons appartenant à ces groupes.

D'une manière générale, les filles issues des minorités ethniques réussissent mieux leur scolarité que les garçons mais moins bien que les filles issues des groupes majoritaires. L'ethnicité n'a toutefois pas un effet uniforme.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, des études ont montré qu'il existe des écarts considérables entre les différentes ethnicités en matière de réussite scolaire des filles: en comparaison avec les filles des pays de l'Europe du sud, les filles turques et nord-africaines sont sous représentées dans l'enseignement secondaire général et surreprésentées dans les filières professionnelles (Duquet et al., 2006).

En **Suède**, en ce qui concerne les tests passés en 9^e année, les élèves vivant dans un contexte suédois obtiennent globalement de meilleurs résultats que les élèves de culture étrangère. Par ailleurs, les filles vivant dans un contexte non suédois obtiennent en moyenne des résultats sensiblement meilleurs que ceux des garçons de culture suédoise (SOU, 2009).

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, les garçons appartenant à la communauté noire des Caraïbes et à une autre communauté noire ont le moins de chances d'obtenir des notes satisfaisantes aux examens publics passés à l'âge de 16 et au-delà. Les filles appartenant à la communauté noire des Caraïbes et à une autre communauté noire ne sont pas défavorisées dans la même mesure (DCSF, 2007).

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, les notes moyennes des élèves à la fin du niveau CITE 2 obtenues aux examens nationaux varient de façon significative d'un groupe ethnique à l'autre. Les garçons appartenant à la communauté noire des Caraïbes enregistrent les résultats les plus faibles, tandis que les filles et les garçons asiatiques et chinois ont de meilleurs résultats que les filles et les garçons blancs originaires du Royaume-Uni ou issus d'autres populations blanches (Scottish Government, 2009).

Dans plusieurs pays, l'éducation des filles roms est une source de préoccupation particulière en ce qui concerne les résultats scolaires car les femmes et les filles sont souvent confrontées à des formes multiples et interactives de discrimination fondée sur le sexe, l'origine ethnique ou culturelle et le statut socio-économique.

Au **Portugal**, les garçons et les filles appartenant à la communauté des gens du voyage sortent prématurément du système scolaire et la rupture scolaire chez les filles est encore plus précoce et commence dès l'âge de la puberté. Cela s'explique par des raisons spécifiquement culturelles et liées au mode de vie qui sont difficiles à surmonter (Casa-Nova, 2002, 2004).

En **Roumanie**, seulement la moitié des enfants roms âgés de 7 à 16 ans sont scolarisés et les taux de scolarisation des filles roms sont inférieurs d'environ 5 % par rapport à ceux des garçons roms (année 1998; Zamfir et al., 2002).

Dans d'autres pays, les garçons roms ont plus de difficultés que les filles.

En **République tchèque**, une étude représentative sur les écoles dans les quartiers roms indique qu'environ un cinquième des filles roms et un quart des garçons roms sont transférés du système scolaire ordinaire vers des écoles pour enfants à besoins éducatifs particuliers, tandis que le chiffre atteint à peine 1 à 3 % (GAC, 2009) dans la population en général.

Alors que dans les autres pays, la situation peut varier selon les niveaux d'enseignement.

En **Espagne**, les filles roms ont tendance à abandonner la scolarisation lors de la transition de l'école primaire à l'enseignement secondaire, ce qui explique le fait que les garçons roms (61 %) sont plus nombreux que les filles roms (39 %) à participer à l'enseignement secondaire. Cependant, les garçons ont tendance à décrocher de l'enseignement secondaire inférieur alors que les filles, qui l'ont commencé, tendent à y rester. Ainsi, à la quatrième année du secondaire inférieur, la proportion de filles roms (63 %) représente près du double de celle des garçons roms (37 %) (CIDE & Instituto de la Mujer, 2006).

En Roumanie, les principaux écarts en matière d'éducation reflètent le lieu de résidence et ont un impact les modèles de genre traditionnels.

En **Roumanie**, le taux de décrochage scolaire chez les filles résidant dans des zones rurales est supérieur à celui des garçons résidant dans les zones urbaines. En outre, les élèves des zones urbaines réussissent mieux aux examens de fin d'études secondaires inférieures. En 2006/2007, les filles des zones urbaines ont enregistré le taux de réussite scolaire le plus élevé (89 %), suivi des garçons des zones urbaines (84 %) et des filles des zones rurales (78 %). Les garçons résidant dans les zones rurales ont enregistré des taux de réussite considérablement plus faibles que ceux de ces trois groupes, moins de 68 % (INS, 2008b).

5.6. Réponses politiques aux différences de genre en matière de réussite scolaire

Malgré des profils de genre relativement clairs, la majorité des pays n'ont pas mis en place de stratégie spécifique pour répondre aux problèmes de réussite scolaire liés au genre. Les politiques en matière de réussite scolaire concernent les thèmes généraux de l'égalité des chances et de l'égalité des résultats, en mettant l'accent en priorité sur les besoins éducatifs des enfants et des jeunes issus de milieux défavorisés.

Lorsqu'elles existent, les politiques abordant les différences de genre en matière de réussite scolaire peuvent être classées selon les groupes suivants:

- Tentatives générales d'améliorer les résultats scolaires des garçons.
- Mesures de lutte contre le décrochage scolaire qui sont ciblées ou qui ont un effet indirect sur les garçons.
- Initiatives visant à améliorer les résultats scolaires dans certaines disciplines, notamment les résultats scolaires des garçons en lecture et la motivation des filles pour les mathématiques et la science.
- Programmes spécifiques destinés à certains groupes vulnérables de garçons ou de filles.

La Communauté flamande de Belgique, l'Irlande et le Royaume-Uni identifient l'objectif de réduire l'échec scolaire chez les garçons comme étant une priorité politique. Les politiques impliquent généralement la promotion de nouveaux modes d'apprentissage et d'enseignement, le développement de stratégies spécifiques et d'instructions pédagogiques, ou l'amélioration des ratios élève/enseignant.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, un projet Venus ⁽¹³⁾ récent mais de portée modeste a été lancé à partir du problème lié à l'échec scolaire des garçons dans l'enseignement secondaire et – conformément à une approche d'intégration de la dimension de genre – a promu des modes d'enseignement plus variés. Il a fourni plusieurs suggestions concrètes et des pratiques plus efficaces, plus motivantes et stimulantes à la fois pour les garçons et les filles, quels que soient leur mode d'apprentissage.

En **Irlande**, dans le cadre du soutien aux personnes à besoins éducatifs particuliers, les écoles doivent donner la priorité aux élèves qui obtiennent une note équivalente ou inférieure au 10^e centile en lecture de l'anglais et/ou en mathématiques. Étant donné que ce groupe compte plus de garçons que de filles, des ratios élève/enseignant différents sont appliqués dans les écoles de garçons, de filles et mixtes en faveur des écoles de garçons et mixtes.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, le *Gender Agenda* ⁽¹⁴⁾, mis en œuvre de 2008 à 2009, visait à améliorer les performances liées au genre de certains groupes de filles et de garçons ayant de moins bons résultats. Les résultats de ce programme comprenaient: un document d'orientation sur les mesures efficaces; une publication visant à démanteler les mythes sur le genre et l'éducation; et un document résumant les études réalisées au sein des écoles qui avaient réussi à combler ou réduire de façon significative le fossé entre les garçons et les filles en anglais. Le programme *Gender Agenda* succédait au projet *Raising Boys' Achievements* ⁽¹⁵⁾ mis en œuvre de 2000 à 2004 en vue d'étudier les moyens d'améliorer les résultats scolaires en primaire, dans le secondaire et dans les écoles spéciales. L'équipe de recherche a travaillé avec plus de 60 écoles afin d'identifier et d'évaluer des stratégies particulièrement efficaces pour motiver les garçons.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, un *Curriculum for Excellence* propose de nouvelles méthodes selon lesquelles l'enseignement devrait être dispensé. On espère que ces changements, bien que génériques, auront un impact positif à long terme sur la réussite scolaire globale des garçons. En particulier, depuis récemment, l'accent est mis sur un style d'apprentissage qui pourrait permettre aux adolescents de sexe masculin d'être plus actifs et plus responsables dans leurs apprentissages. On insiste notamment sur l'utilisation de technologies d'apprentissage; l'apprentissage dans le cadre d'un groupe; la responsabilisation; le développement de compétences en communication; et la résolution de problèmes dans le cadre de l'apprentissage.

Très peu de pays ont mis en place des initiatives spécifiques visant à réduire les taux élevés de rupture scolaire des élèves de sexe masculin.

Au **Portugal**, la possibilité introduite récemment permettant de prendre des cours préparant à un double certificat offre une alternative à l'enseignement traditionnel qui a conduit à une augmentation des taux d'achèvement de la scolarité obligatoire, notamment chez les garçons.

En **Suède**, l'Agence nationale pour l'éducation accorde des subventions aux projets de promotion de l'égalité des genres, y compris aux projets visant à réduire les taux d'abandon scolaire chez les garçons dans l'enseignement secondaire supérieur.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, depuis quelques années, le programme a été rééquilibré de façon à valoriser les résultats scolaires dans les cours à finalité plus pratique/professionnelle. Dans de nombreux cas, cette flexibilité du programme a permis d'éviter aux élèves, notamment aux garçons, de se détacher et de se désintéresser progressivement de l'enseignement, tout en les invitant à relever un défi scolaire.

L'Autriche et le Royaume-Uni (Angleterre) ont lancé des initiatives sexospécifiques visant à améliorer la maîtrise de la lecture.

⁽¹³⁾ Voir: <http://www.ohmygods.be/>

⁽¹⁴⁾ Voir: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/equality/genderequalityduty/thegenderagenda/>

⁽¹⁵⁾ Voir: <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/index.html>

Après le « choc de l'enquête PISA » de 2000, l'**Autriche** a mis en œuvre de nombreuses initiatives dans le but de promouvoir la lecture. Dans le cadre de ces initiatives, une étude scientifique a été réalisée afin d'analyser les causes des écarts de genre en matière de compétences en lecture. Sur cette base, des concepts sexospécifiques relatifs à la promotion de la lecture ont été développés (BMUKK, 2007). Le rapport comprend des suggestions pratiques pour les cours.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, le projet « Reading Champions »⁽¹⁶⁾ consiste à identifier et à récompenser les modèles masculins de grands lecteurs. Les écoles invitent les garçons et les hommes qui ont de l'influence sur les élèves à devenir des « champions de la lecture ». Ces champions encouragent d'autres garçons à s'intéresser à la lecture en gérant leurs propres activités et promotions en faveur de la lecture. Les garçons peuvent être nommés pour des récompenses, ce qui constitue une reconnaissance de leurs efforts et entretient leur motivation.

Le **Royaume-Uni (pays de Galles)** a lancé récemment la campagne *Read A Million Words Together* dans le but d'améliorer les aptitudes à lire et à écrire des garçons âgés de neuf à 14 ans en les encourageant à lire davantage à la maison et à l'école. La campagne offre un plus large éventail de matériels de lecture faisant partie du programme correspondant aux goûts des garçons et encouragent les membres masculins de la famille à lire avec les garçons. Une copie d'un manuel décrivant les méthodes pédagogiques dont l'efficacité à développer les aptitudes des garçons en écriture et en lecture a été prouvée, a également été envoyée à toutes les écoles du pays de Galles.

De façon relativement similaire, quoique dans une moindre mesure, au **Royaume-Uni (Écosse)**, durant les premières années de l'école primaire, certaines écoles utilisent des stratégies telles que les « story sacks » ou « bags of books » (trousses de lecture) et/ou impliquent les pères dans des activités destinées à lutter contre les stéréotypes, en élevant les niveaux d'écriture et de lecture, et en améliorant les relations, les compétences sociales et la motivation pour l'apprentissage. Toutefois, de telles approches visant à améliorer les résultats scolaires des garçons ne sont pas systématiquement adoptées tout au long du secondaire (SEED 2006, p. 2).

Seule l'Autriche a fait état d'une initiative sexospécifique visant à améliorer l'enseignement des mathématiques et des sciences.

En 1998, en réponse aux résultats insatisfaisants de l'enquête TIMSS, l'**Autriche** a lancé un projet en faveur des « innovations dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie » (IMST)⁽¹⁷⁾ qui en est aujourd'hui à son troisième volet. Dans le cadre du projet IMST, un « réseau genre » a été mis en place dans le but d'améliorer l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles, d'élargir les perspectives d'apprentissage et les choix d'action pour les filles et les garçons, et de réduire l'écart de genre. Ce projet propose des conseils et des informations sur les développements récents ainsi que des formations initiales et des perfectionnements liés aux questions de genre.

Plusieurs pays ont adopté des mesures ou des programmes développés spécifiquement pour les garçons ou les filles issus de certains groupes vulnérables. Le Danemark, les Pays-Bas et le Royaume-Uni indiquent que les résultats scolaires globaux des garçons issus de certains groupes ethniques minoritaires sont une source particulière de préoccupation.

Au **Danemark**, dans le cadre du « plan de perspective et d'action 2009 » en faveur de l'égalité, le ministère de l'éducation a lancé un projet de recherche visant à identifier les raisons pour lesquelles les garçons issus des minorités ethniques sont moins performants à l'école primaire que les filles issues des minorités ethniques et que les garçons et les filles d'origine danoise.

Le Portugal et la Roumanie ont mis en place des programmes spécifiques destinés aux filles roms, tandis que l'Espagne soutient les filles et les femmes se trouvant dans des situations vulnérables, dont les Roms.

Au **Portugal**, la première mesure efficace de lutte contre la rupture scolaire chez les filles roms a été l'instauration de médiateurs d'origine tsigane qui travaillent dans les écoles et assurent l'interface entre la communauté tsigane et l'école. En outre, un projet

⁽¹⁶⁾ Voir: <http://www.literacytrust.org.uk/Campaign/Champions/index.html>

⁽¹⁷⁾ Voir: <http://imst.uni-klu.ac.at/english.php>

d'«école mobile»⁽¹⁸⁾ est actuellement en cours de développement. Ce projet consiste à créer un lien entre les étudiants dans «l'école mère» et l'ensemble des matériels pédagogiques des étudiants de sorte que lorsqu'un(e) élève(e) déménage ou se marie ou tombe enceinte, il ou elle peut rester en contact quotidiennement via internet avec des enseignants spécialisés. Cette méthodologie spécialisée s'applique à tous les enfants issus des communautés itinérantes (foires itinérantes, cirques) qui enregistrent des taux de rupture scolaire élevés et précoces.

En **Roumanie**, certains programmes d'enseignement spécifique ont été développés pour les enfants roms, comprenant des efforts visant à encourager la participation des filles roms à l'éducation.

L'**Espagne** accorde une attention particulière à certains groupes féminins, à savoir les femmes immigrées, les femmes roms ou les femmes se trouvant dans une situation socio-économique défavorable. Des cours d'orientation sociale et professionnelle, des activités de formation, des ateliers sur les compétences sociales et l'estime de soi, des informations spécifiques et des campagnes publicitaires sont destinés à ces groupes de femmes, à leurs familles et aux écoles afin de faciliter leur maintien dans le système scolaire.

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, les stratégies nationales du ministère des enfants, des écoles et des familles (DCSF)⁽¹⁹⁾ proposent un vaste éventail de conseils et d'orientations visant à soutenir l'apprentissage de groupes d'élèves à risque d'échec scolaire, notamment les garçons appartenant à la communauté noire des Caraïbes, les garçons blancs issus des classes ouvrières, etc.

*

* *

Les écarts de genre dans les résultats scolaires se creusent au fil des niveaux d'études. Bien que les garçons et les filles fréquentent et achèvent la scolarité obligatoire dans les mêmes proportions, les filles affichent des avantages relatifs en termes de résultats scolaires et les garçons accusent un retard scolaire et des redoublements plus fréquents que chez les filles dans le secondaire inférieur. Ces écarts se sont déjà creusés dans l'enseignement secondaire inférieur dans de nombreux pays européens. Les garçons représentent souvent environ 60 % des élèves redoublant et le taux de redoublement masculin est toujours supérieur à celui des filles. La supériorité des filles en termes de résultats scolaires devient évidente au niveau du secondaire supérieur: plus de garçons quittent l'école sans qualification, tandis que plus de filles obtiennent un certificat de l'enseignement secondaire supérieur leur permettant de poursuivre des études supérieures. En outre, les filles obtiennent généralement de meilleures notes et un taux de réussite plus élevé dans les diplômes de fin d'études, ce qui facilite leur accès aux programmes universitaires de leur choix (voir chapitre 8). Néanmoins, il est important de noter que les modèles moyens de supériorité des filles sur les garçons dissimulent des différences significatives parmi certains groupes de garçons et de filles.

Malgré ces profils de genre relativement distincts en matière de résultats scolaires, seuls quelques pays sont dotés de politiques spécifiques relatives à l'égalité des genres. En général, l'attention et bon nombre d'efforts politiques portent essentiellement sur les enfants issus de groupes défavorisés. Les politiques les plus communes abordant les écarts de genre dans les résultats scolaires concernent les sous-performances des garçons. Dans certains pays, des programmes spécifiques ont été développés pour améliorer les aptitudes des garçons en lecture et les résultats scolaires des filles en mathématiques et en sciences. Des initiatives spécifiques ont également été lancées à l'intention de certains groupes vulnérables de garçons ou de filles, des filles roms par exemple.

⁽¹⁸⁾ Voir: http://area.dgidc.min-edu.pt/escola_movel/escola.html

⁽¹⁹⁾ Voir: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement>

CHAPITRE 6. ENSEIGNEMENT MIXTE ET NON MIXTE

Relevant depuis longtemps du domaine des écoles privées et confessionnelles, le concept d'enseignement non mixte suscite depuis quelques années beaucoup d'intérêt et fait l'objet de débats dans les médias, au moins dans une certaine mesure, dans bon nombre de pays européens. Comme mentionné au chapitre 1, selon la «nouvelle» interprétation de ce concept, celui-ci accorde aux filles et aux garçons une plus grande liberté de choisir des disciplines qui ne sont pas associées à leur sexe, offre un espace pour les filles et contribue à améliorer leur confiance en soi, et encourage les garçons à travailler plus dur sans se soucier de leur image en tant qu'apprenant. Cependant, les résultats des études sur l'efficacité des contextes non mixtes en termes d'amélioration des résultats scolaires des élèves ne sont pas concluants.

L'idée initiale de l'enseignement mixte était toutefois d'offrir un accès à l'éducation égal pour les deux sexes et de promouvoir l'égalité des genres. En Europe, ce type d'enseignement n'est pas établi de longue date. À l'exception des pays scandinaves, il a été introduit dans la majorité des pays européens longtemps après la Seconde guerre mondiale, et dans d'autres pays (par exemple, en Grèce, en Espagne, en Autriche et au Portugal), seulement dans les années 1970. Bien qu'il soit considéré aujourd'hui comme un principe d'éducation dans la plupart des pays européens, l'enseignement mixte est en fait une tradition qui remonte à seulement 35 à 60 ans selon le pays (Encyclopædia Britannica en ligne, 2009).

Le présent chapitre indique les pays où il existe des exemples d'enseignement public non mixte (école entière ou des classes) et évoque la question de savoir si ce type d'enseignement est soutenu par des politiques officielles.

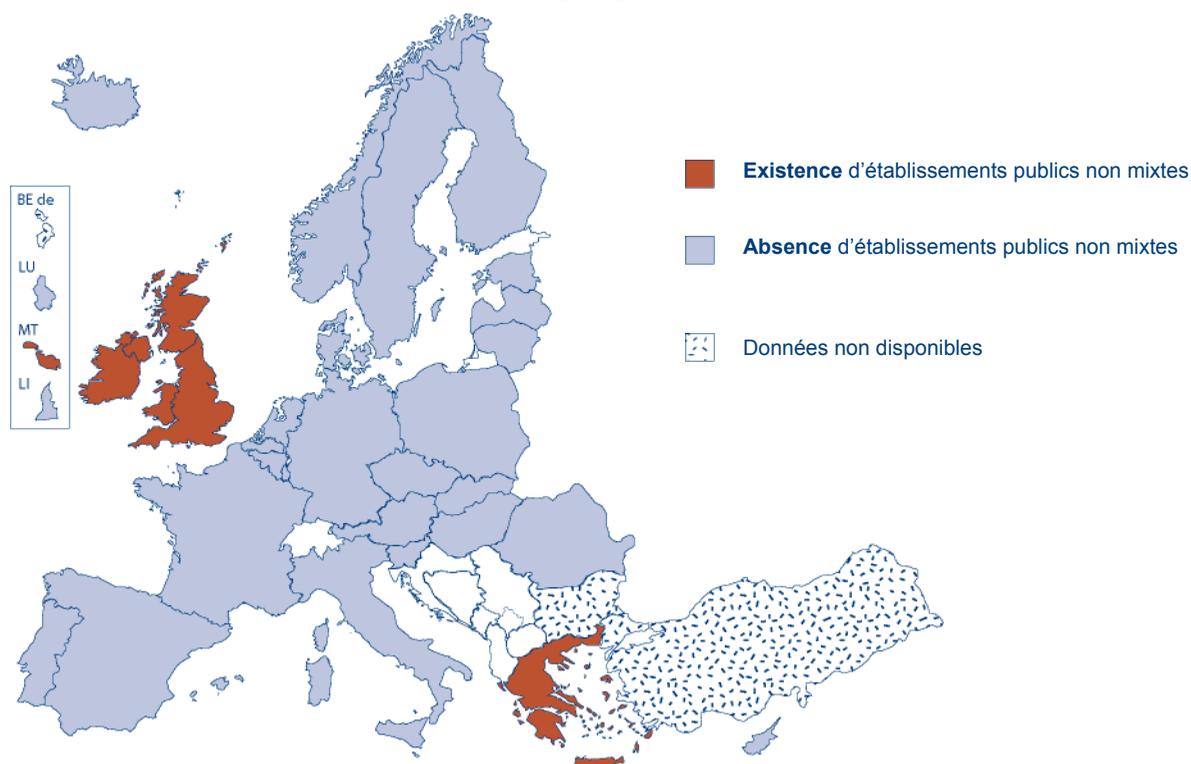
6.1. Écoles non mixtes

Comme le montre la figure 6.1, les écoles publiques non mixtes n'existent que dans sept pays et régions en Europe. La majorité des établissements publics à tous les niveaux et dans tous les pays européens sont mixtes. Lorsque des écoles non mixtes existent, leur nombre varie d'un pays à l'autre. Alors qu'il n'existe qu'une école non mixte en Écosse, on en compte sept au pays de Galles, 25 à Malte, 77 en Irlande du Nord, 120 en Irlande⁽²⁰⁾ et plus de 400 en Angleterre. En Grèce, il existe 27 établissements publics secondaires non mixtes ecclésiastiques réservés aux garçons.

L'enseignement mixte est considéré comme un principe d'éducation dans la vaste majorité des pays. Il est donc obligatoire dans la plupart des pays d'offrir un enseignement public dans des établissements mixtes. Néanmoins, en Irlande et au Royaume-Uni, les exigences parentales doivent être prises en considération lorsque des décisions sont prises concernant le changement de l'offre locale d'enseignement. Il est intéressant de noter que l'Irlande et le Royaume-Uni considèrent par tradition les établissements non mixtes comme étant «meilleurs». En Angleterre, notamment, il existe une coïncidence significative entre les écoles sélectives et les écoles non mixtes.

⁽²⁰⁾ Information non vérifiée au niveau national.

Figure 6.1. Existence d'établissements publics non mixtes en Europe, CITE 1, 2 et 3, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

L'Irlande signale une diminution récente du nombre de ces établissements.

En **Irlande**, le nombre d'enfants scolarisés dans des écoles primaires non mixtes a baissé progressivement. En 1975, plus de 60 % des enfants fréquentaient des écoles primaires non mixtes, alors qu'en 2005, la proportion est passée à 20 %.

Un modèle similaire a été observé dans l'enseignement secondaire. Cependant, une plus forte proportion de filles que de garçons est scolarisée dans des établissements secondaires non mixtes. En 1980, plus de 50 % des garçons et 60 % des filles fréquentaient des établissements non mixtes. En 2005, les proportions étaient de 30 % pour les garçons et 42 % pour les filles.

Les autorités éducatives irlandaises affichent aujourd'hui une politique explicite en faveur de l'enseignement mixte. Cette question fait également partie des préoccupations des gouvernements belge (Communauté flamande) et espagnol.

En **Espagne**, un site web ⁽²¹⁾ contient et diffuse des informations sur la législation, les programmes et les matériels relatifs à l'enseignement mixte. Une de ses rubriques intitulée «Enseignement mixte à travers le monde» fait référence spécifiquement aux politiques et aux stratégies mises en œuvre au niveau international.

⁽²¹⁾ Voir: <http://www.educación.es/intercambia>

En Pologne, le ministère a manifesté de l'intérêt en 2006 pour la mise en place d'établissements non mixtes dans le système scolaire public dans le but d'encourager les établissements universitaires à proposer des programmes de formation des enseignants et à entreprendre des recherches sur l'efficacité de l'enseignement non mixte.

L'idée de créer des établissements non mixtes est née en 2006, à titre de mesure susceptible d'offrir de meilleures conditions d'enseignement dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur. Le ministre de l'éducation nationale n'a pas dissimulé le fait que la création d'établissements non mixtes constituait l'une des solutions envisagées pour lutter contre la violence à l'école entre les élèves. Cependant, les avis des experts sur l'enseignement non mixte étaient partagés. Le ministère s'est efforcé de convaincre le public de la suprématie de l'enseignement non mixte sur l'enseignement mixte, ce qui a soulevé de nombreux débats et suscité des inquiétudes au sein de nombreuses communautés, y compris chez les parents et les enseignants. La communauté universitaire a averti que, bien que les établissements non mixtes doivent exister, en aucun cas la règle ne devrait être généralisée à l'ensemble du pays. L'hypothèse selon laquelle la création d'établissements secondaires inférieurs non mixtes devrait éliminer la violence dans les relations élèves-élèves et élèves-enseignants s'est heurtée à de nombreuses critiques.

Le site web du ministère a inclus pendant quelques temps une page consacrée à «l'enseignement non mixte» qui présentait ses avantages. Elle contenait des informations sur les résultats des recherches dans ce domaine, les séminaires, les publications, etc. Depuis le changement de gouvernement, cette page n'est plus disponible et il n'y a actuellement aucun débat public sur l'enseignement non mixte.

Les autorités éducatives en Estonie ont également manifesté le même intérêt mais dans une moindre mesure.

Cependant, la plupart des pays signalent que les débats sur les bénéfices potentiels des établissements non mixtes n'ont pas conduit à une augmentation de ce type d'établissements.

Dans certains pays, il existe des établissements qui sont de fait non mixtes mais sans intention explicite de dispenser cette forme d'enseignement. Cela concerne en particulier l'enseignement secondaire supérieur technique ou professionnel qui attire traditionnellement un sexe plutôt que l'autre. Ce phénomène est donc clairement lié aux choix de carrière stéréotypés.

Alors que les établissements publics non mixtes ne sont pas très courants dans la plupart des pays, ce type d'établissement existe dans le secteur privé dans presque tous les pays. Ils peuvent être financés en grande partie par des subventions publiques ou, au contraire, être totalement indépendants financièrement. Dans la plupart des cas, il s'agit d'écoles confessionnelles (catholiques, protestantes et musulmanes). Seuls quelques pays indiquent que des objectifs pédagogiques spécifiques ont principalement motivé la création de tels établissements. Cependant, dans la plupart des pays, ce secteur n'est pas très développé.

6.2. Classes non mixtes

Même si les établissements non mixtes sont rares, des classes non mixtes dans des établissements mixtes existent dans presque tous les pays européens. Les décisions de mettre en place des classes non mixtes sont généralement prises au niveau de l'établissement. Les disciplines les plus courantes pour lesquelles des classes non mixtes sont généralement proposées sont l'éducation physique et les activités créatives. Cependant, ces choix sont clairement liés aux traditions et non à une volonté de remise en cause des profils de genre traditionnels.

En France, au Liechtenstein et en Suède, les classes non mixtes pour l'éducation sexuelle ou sanitaire sont organisées à la discrétion de l'école ou de l'autorité éducative locale.

Seuls le Danemark et le Royaume-Uni (Écosse) signalent que l'organisation de l'enseignement non mixte est liée à des réflexions sur la façon de lutter contre l'échec scolaire et les problèmes comportementaux. Au Danemark, cette initiative n'est toutefois pas récente, bien que la motivation pour mettre en place de tels dispositifs semble avoir évolué.

Certaines écoles primaires séparent à titre d'expérience les filles des garçons pendant de courtes périodes durant la journée, sans organiser de classes non mixtes fixes. L'idée est d'offrir plus d'espace à la fois aux garçons et aux filles. Le fait que l'école primaire ait recours à l'enseignement non mixte n'est pas un phénomène nouveau. Cependant, les raisons pédagogiques associées à la ségrégation par le genre en usage aujourd'hui sont différentes par rapport au passé et ont ébranlé les idées sur le genre, l'école et l'apprentissage pédagogique. Dans les années 1970 et 1980, les avis sur les rôles sociaux des sexes dominaient le débat, mais aujourd'hui, des considérations biologiques sont mises en avant pour expliquer pourquoi il existe des écarts de résultats scolaires entre les garçons et les filles.

Cependant, comme le souligne le Royaume-Uni (Écosse), les avis sur le succès final des classes non mixtes sont partagés.

*

* *

L'introduction de l'enseignement mixte dans le système scolaire public a été considéré par de nombreux pays comme un pas vers l'égalité, accompli il y a moins de cinquante ans à peine. La réintroduction de l'enseignement non mixte dans l'enseignement public ne semble donc pas une option très attrayante dans les pays européens. De plus, les résultats des études sur les effets positifs de la séparation des sexes ne sont pas concluants (Smithers & Robinson, 2006).

Enfin, l'aspect de la rentabilité de l'offre d'enseignement peut également justifier la réticence des pays à mettre en œuvre un enseignement non mixte: la mise en place d'un enseignement non mixte peut être considérée comme une option non viable au plan économique.

CHAPITRE 7. ENSEIGNANTS, CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET QUESTIONS DE GENRE

Les enseignants jouent un rôle crucial dans le développement de la compréhension par les jeunes des rôles des sexes. Dans le cadre de leurs travaux, les enseignants ont la possibilité d'encourager la pensée critique et la remise en question des stéréotypes de genre. Il est donc important de s'assurer que les futurs enseignants et les enseignants en poste reçoivent une formation sur ces questions et qu'ils aient accès à des informations suffisantes sur les questions de genre. La compréhension de leur propre rôle de genre a également une grande influence et peut contribuer à maintenir ou à casser les stéréotypes de genre au sein des écoles.

L'objectif du présent chapitre est de présenter quatre questions essentielles liées au personnel enseignant. Il examine d'abord les données statistiques montrant une féminisation de l'enseignement qui contraste fortement par rapport à l'absence relative de femmes dans les postes de direction d'école. Il évoque ensuite les campagnes et les initiatives au niveau national visant à attirer un plus grand nombre d'hommes dans la profession enseignante. Enfin, il observe dans quelle mesure le thème de la dimension de genre est abordé dans la formation initiale des enseignants et dans le cadre du développement professionnel continu pour le personnel éducatif.

7.1. La féminisation de la profession enseignante

Les femmes représentent la vaste majorité des enseignants des écoles primaires et secondaires inférieures. Cependant, la proportion varie selon le niveau d'enseignement: plus les enfants sont jeunes, plus le nombre de femmes enseignantes est élevé. Dans l'ensemble des pays européens, à l'exception de la Turquie, les femmes sont majoritaires parmi les enseignants du primaire (CITE 1), avec des proportions variant entre 65 % en Grèce et 98 % en Slovaquie. La République tchèque, l'Italie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie et la Slovaquie comptent très peu d'hommes enseignant à ce niveau: les enseignants de sexe masculin représentent environ 5 %, voire moins.

L'enseignement au niveau CITE 2 demeure statistiquement une profession féminine, bien qu'il y ait sensiblement plus d'hommes enseignants qu'au niveau du primaire. À ce niveau d'enseignement, la proportion de femmes enseignantes varie entre 52 % au Liechtenstein et 86 % en Lettonie.

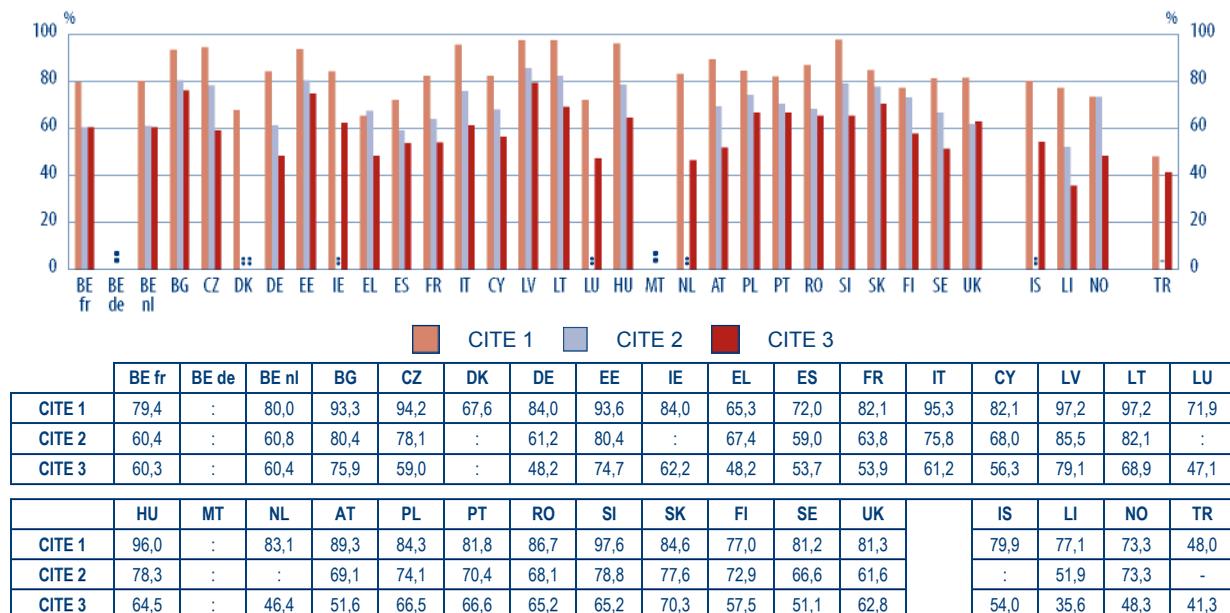
Cependant, la représentation féminine diminue nettement avec l'élévation du niveau d'enseignement dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles.

C'est notamment le cas dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) en République tchèque, en Allemagne, en Grèce, en Lituanie, en Autriche, en Finlande, en Suède, au Liechtenstein et en Norvège où la représentation féminine diminue fortement entre les niveaux CITE 2 et 3. Globalement, l'enseignement au niveau CITE 3 est relativement plus équilibré entre les femmes et les hommes. Dans 11 pays ⁽²²⁾ (sur l'échantillon total de 31), la proportion de femmes enseignantes varie entre 45 et 56 %.

Ceci contraste fortement par rapport à la représentation féminine dans les niveaux de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6 – voir chapitre 8). Dans la moitié de tous les pays considérés, les femmes enseignantes représentent moins de 40 % de l'ensemble des enseignants à ces niveaux.

⁽²²⁾ Allemagne, Grèce, Espagne, France, Chypre, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche, Suède, Islande et Norvège.

Figure 7.1. Proportion de femmes enseignantes dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé confondus, 2007.



Source: Eurostat, UOE (données extraites en septembre 2009).

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux exerçant dans des établissements indépendants privés ne sont pas inclus. Le niveau CITE 3 comprend le niveau CITE 4.

Irlande, Finlande, Royaume-Uni: le niveau CITE 3 comprend le niveau 4.

Luxembourg: ce chiffre ne concerne que le secteur public.

Pays-Bas: le niveau CITE 1 comprend le niveau CITE 0.

Islande: le niveau CITE 3 comprend une partie du niveau CITE 4.

Note explicative

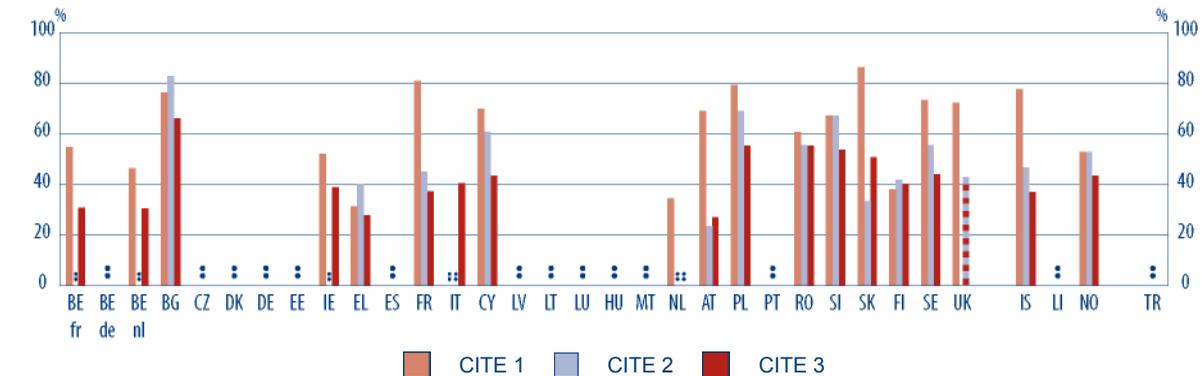
Seuls les enseignants affectés à des tâches d'enseignement sont pris en compte. Les données incluent les enseignants dans l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui travaillent avec une classe entière dans une salle de classe, avec de petits groupes dans une salle de documentation ou dans le cadre d'un enseignement individuel que ce soit au sein ou en dehors d'une salle de classe traditionnelle. Les enseignants à temps plein et à temps partiel du secteur public et du secteur privé sont pris en compte. Les enseignants stagiaires et les assistants d'enseignement ne sont pas inclus.

En ce qui concerne la participation féminine aux postes de chefs d'établissement, la situation dépend également du niveau d'enseignement. Selon les données disponibles, les femmes sont souvent surreprésentées parmi les chefs d'établissement du primaire. De fait, en Bulgarie, en France, en Pologne, en Slovaquie, en Suède, au Royaume-Uni et en Islande, plus de 70 % des chefs d'établissement du primaire sont des femmes.

Toutefois, cette proportion diminue rapidement dans l'enseignement secondaire avec des différences particulièrement marquées entre les niveaux en France, en Autriche, en Slovaquie, en Suède et en Islande. En Autriche, par exemple, moins de 30 % des chefs d'établissement du secondaire (inférieur et supérieur) sont des femmes. Dans les autres pays, pour lesquels les données sont disponibles, cette proportion est également inférieure à 55 % dans les établissements secondaires supérieurs. C'est également le cas en France et en Finlande en ce qui concerne les établissements du secondaire inférieur.

Selon, l'enquête récente TALIS de l'OCDE, en moyenne, dans les pays participant, seulement 45 % des chefs d'établissement du niveau CITE 2 sont des femmes. Elle a conclu qu'un «plafond de verre» pourrait exister dans une grande majorité des pays enquêtés (OCDE 2009b, p. 28). Parmi ces pays participant à l'enquête de l'OCDE également couverts par le présent rapport, cette faible proportion de femmes parmi les chefs d'établissement est nette en Belgique (Communauté flamande), en Irlande, en Italie, en Lituanie, en Autriche et au Portugal où la proportion de femmes parmi les chefs d'établissement est inférieure de plus de 30 points de pourcentage à celle des femmes enseignantes dans les classes.

Figure 7.2. Proportion de femmes parmi les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé confondus, 2007.



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
CITE 1	54,7	:	46,4	76,3	:	:	:	:	52,0	31,3	:	80,7	:	69,8	:	:	:
CITE 2	:	:	:	82,8	:	:	:	:	:	40,2	:	45,0	:	60,5	:	:	:
CITE 3	30,7	:	30,5	66,0	:	:	:	:	38,7	27,7	:	37,2	40,4	43,3	:	:	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
CITE 1	:	:	34,4	68,9	79,3	:	60,6	67,1	86,1	37,9	73,3	72,2	77,5	:	52,7	:
CITE 2	:	:	:	23,3	68,9	:	55,4	67,0	33,3	41,6	55,6	42,8	46,7	:	52,7	:
CITE 3	:	:	:	26,9	55,3	:	55,1	53,7	50,7	40,1	43,9	42,8	37,0	:	43,4	:

Source: Eurostat, UOE (données extraites en septembre 2009).

Note complémentaire

Belgique: concernant l'enseignement secondaire, les données n'incluent pas l'enseignement de promotion sociale.

7.2. Stratégies visant à améliorer l'équilibre des genres parmi les enseignants et les chefs d'établissement

7.2.1. Initiatives visant à attirer un plus grand nombre d'hommes dans la profession enseignante

Si la majorité des pays font état d'une féminisation de la profession enseignante notamment aux niveaux de l'enseignement préprimaire et primaire, seuls quelques pays signalent que cette question est considérée comme un sujet de préoccupation au niveau politique (Belgique (Communauté française), Allemagne, Danemark, Lituanie, Finlande et Royaume-Uni (Écosse)). Des inquiétudes sont

exprimées quant au manque de modèles de rôles masculins pour les enfants et au risque potentiel de pénurie d'enseignants. Cependant, seuls quelques pays ont développé des initiatives concrètes visant à attirer un plus grand nombre d'hommes dans la profession. L'Irlande et les Pays-Bas ont lancé des campagnes spécifiques afin d'attirer les hommes dans l'enseignement au niveau primaire et d'éviter que les hommes abandonnent la formation d'enseignant.

En **Irlande**, depuis les années 1970, on observe une diminution significative et continue du nombre d'hommes intégrant la profession enseignante, notamment au niveau primaire. Une commission de l'enseignement primaire a été instaurée ayant pour mission de formuler des recommandations sur des stratégies et des initiatives visant à augmenter le nombre d'hommes dans l'enseignement primaire. Le rapport final de la commission a recommandé de mettre en œuvre une campagne de promotion coordonnée, encourageant les hommes à s'engager dans l'enseignement primaire. La campagne MATE (*Men as Teachers and Educators* – des hommes en tant qu'enseignants et éducateurs) a été lancée en janvier 2006. Elle vise à mettre en lumière la grande variété de compétences qu'un enseignant du primaire utilise. Elle met en avant par ailleurs l'aspect gratifiant de la profession d'enseignant: bénéfices pour la société, équilibre entre vie professionnelle et vie privée, satisfaction de carrière, diversité de qualifications, développement professionnel, conditions de travail et sécurité de l'emploi. À ce jour, plusieurs mesures ont été mises en place: annonces dans les journaux nationaux, à la radio et sur internet, production et diffusion d'affiches dans tous les établissements secondaires. La rubrique du DVD *eQuality Measures*, destiné aux conseillers d'orientation et aux étudiants, comprend des entretiens avec des hommes qui travaillent dans les professions liées aux soins.

Aux **Pays-Bas**, plusieurs initiatives ont été mises en œuvre récemment dans le but de motiver les hommes à commencer le «*pabo*» (*pedagogische academie basisonderwijs* – établissements de formation des enseignants du primaire). Tant le gouvernement que les organisations relevant du domaine de l'éducation sont impliqués dans ces initiatives. Une étude a été réalisée sur la participation et l'abandon des étudiants de sexe masculin concernant le *pabo* («*Paboys wanted*» – jeu de mots sur les termes «*pabo*» et «*boys*»). Il apparaît que bon nombre d'étudiants de sexe masculin arrêtent prématurément leurs études dans le cadre du *pabo*. En 2005, par exemple, 44,6 % des étudiants de sexe masculin ont arrêté à l'issue de la première année, contre 28,2 % des étudiantes. Une fois qu'ils ont débuté leur carrière d'enseignant, une proportion relativement importante de nouveaux enseignants de sexe masculin abandonne la profession au cours des cinq premières années. Suite à ces résultats, le *sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt* (centre d'expertise en matière de personnel enseignant, mis en place par les employeurs et les employés) a soutenu des projets pilotes dans ces établissements, en mettant l'accent sur la prévention de l'abandon pendant et après la formation⁽²³⁾. Ces projets pilotes concernent le développement d'activités visant à un changement de culture dans la formation. Il s'agit notamment de créer un environnement accueillant pour les hommes et les femmes; de développer les conseils pour les étudiants de sexe masculin (débutants) en multipliant les contacts entre les hommes dans le *pabo* et les enseignants de sexe masculin; d'encadrer les étudiants de sexe masculin, et de mettre en place des pratiques de formation qui correspondent mieux aux souhaits et aux besoins des étudiants de sexe masculin.

En dehors de ces deux pays avec leurs campagnes spécifiques, plusieurs autres pays ont lancé diverses initiatives visant à attirer les hommes dans l'enseignement.

En **République tchèque**, la «Ligue des hommes ouverts» (*Liga otevřených mužů*) a mis en œuvre en 2008 le programme «Des hommes dans l'école» (*Muži do školy*). L'objectif de ce programme est d'attirer l'attention sur l'absence des hommes dans l'enseignement en tant qu'enseignants et autre personnel éducatif. En 2009, une conférence s'est tenue sous les auspices du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports où des expériences qui soutiennent les hommes dans les écoles à l'étranger ont été présentées. Sur la base de cette conférence, une stratégie est en cours de développement.

En **Lituanie**, parmi d'autres mesures, le plan d'action pour la mise en œuvre du programme 1998-2000 «Progrès des femmes», prévoit d'instaurer, dans le domaine de l'éducation, une discrimination positive en faveur des hommes à titre de mesure palliative temporaire en ce qui concerne les admissions dans les établissements d'enseignement supérieur pédagogique.

⁽²³⁾ Voir: <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/projecten/2007/paboys-meer-mannen-in-het-onderwijs/>

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, la *Training and Development Agency for Schools* (TDA – Agence de formation et de développement pour les écoles) finance des cours d'initiation visant à encourager les hommes à devenir enseignants à l'école primaire. Ces cours d'initiation durent trois jours et comprennent une journée de stage pratique en école.

L'Agence nationale **suédoise** pour l'enseignement supérieur a pour mission d'analyser les différences de genre dans les choix d'études en ce qui concerne les diverses spécialisations de formation des enseignants, et d'étudier les questions suivantes: pour quelles raisons plus d'hommes que de femmes abandonnent la formation des enseignants; quels sont les établissements d'enseignement supérieur qui ont mis en œuvre des stratégies visant à augmenter la proportion d'hommes dans les programmes de formation des enseignants et parmi ces stratégies, quelles sont celles qui ont été efficaces; quelle proportion d'hommes exercent en tant qu'enseignants à l'issue de leur formation d'enseignant; et quels sont les facteurs qui influencent les décisions des femmes et des hommes de devenir enseignants. L'Agence a présenté son rapport final en mars 2009. Le rapport identifie trois causes principales expliquant le fait que des hommes abandonnent la formation d'enseignant. Tout d'abord, les hommes qui intègrent cette formation peuvent être moins sûrs de leur choix éducatif car ils optent pour un métier qui n'est pas typiquement masculin et donc, où on ne les attend pas. Leur choix peut donc être contesté et remis en question dès le départ. Deuxièmement, les hommes dans l'enseignement sont confrontés à une culture traditionnellement féminine à laquelle ils doivent s'adapter ou contre laquelle ils doivent se rebeller, ce qui dans un cas comme dans l'autre peut présenter des difficultés. Troisièmement, les hommes dans l'enseignement manquent souvent de modèles de rôle masculin.

Les actions mises en œuvre dans le cadre des programmes de formation d'enseignant pour encourager les étudiants de sexe masculin comprennent des projets de tutorat, le travail en réseau et des conseillers de sexe masculin pour les étudiants de sexe masculin durant le stage d'enseignement.

S'agissant des mesures prises au sein des universités et des instituts universitaires pour attirer davantage d'hommes dans la formation d'enseignant, le rapport constate que des initiatives sont consacrées au recrutement d'hommes tandis que d'autres sont destinées à maintenir les stagiaires de sexe masculin dans les programmes d'enseignement. Certaines activités prennent la forme de programmes de coopération avec des écoles.

Améliorer l'équilibre entre les genres parmi le personnel de l'éducation des jeunes enfants, de l'enseignement primaire et secondaire constitue l'un des objectifs majeurs du plan d'action **norvégien** en faveur de l'égalité des genres. L'une des initiatives prises dans ce domaine consiste à créer des équipes au niveau du comté chargées de recruter davantage d'hommes dans l'éducation des jeunes enfants. Des crèches pilotes mettant l'accent sur le recrutement d'hommes sont également mises en place. Les principaux groupes cibles du plan d'action sont les propriétaires, les directeurs et le personnel des crèches, les établissements de formation continue et les étudiants dans les programmes de formation d'enseignant.

De nombreux pays signalent que le problème des salaires peu élevés et le manque d'évolution de carrière pourraient décourager les hommes à envisager une carrière dans l'enseignement. Certains pays tentent de traiter ce problème à un niveau général.

Le gouvernement **néerlandais**, par exemple, cherche à accroître l'attrait de la profession dans l'enseignement (primaire): en améliorant la qualité de l'enseignement et la profession, en assurant une meilleure rémunération et de meilleures opportunités de carrière. Un plan de formation des enseignants a été mis en place et devrait se traduire par un niveau de qualifications plus élevé, une amélioration de la structure et de la spécialisation et plus de diversité dans les cours de formation.

Cependant, dans les pays où le métier d'enseignant jouit d'une notoriété apparemment élevée (par exemple, en Finlande) et/ou est raisonnablement bien rémunéré (par exemple, au Luxembourg), les enseignants au niveau de l'enseignement obligatoire sont encore, selon les statistiques, majoritairement des femmes. Ceci suggère que l'enseignement est fortement associé à la notion de «soin», en particulier dans les niveaux inférieurs de l'éducation qui se rapportent traditionnellement davantage aux femmes qu'aux hommes (voir chapitre 1).

7.2.2. Initiatives visant à attirer un plus grand nombre de femmes aux postes de direction des établissements

Au même titre que les efforts ci-dessus déployés pour les hommes, on pourrait s'attacher à encourager la participation des femmes aux postes de direction des établissements. Cependant, il apparaît que seuls quelques pays proposent des initiatives spécifiques pour remédier à cette situation.

Aux **Pays-Bas**, l'objectif du programme «Plus de femmes dans les postes de direction» (*Meer vrouwen in het management*) est d'attirer un plus grand nombre de femmes aux postes de direction dans l'enseignement. Ce programme s'inscrit dans le cadre d'un accord conclu en 2006 entre le gouvernement et les syndicats et les organisations patronales prévoyant neuf objectifs concernant le personnel des établissements d'enseignement.

En **Irlande**, une initiative spéciale s'adresse aux femmes qui souhaitent occuper des postes de direction. Le ministère de l'éducation et de la science a financé une formation continue (*Women into Educational Management*) destinée aux femmes désireuses d'évoluer vers des postes de direction dans l'enseignement. Cette formation a été introduite suite à une recommandation résultant d'une étude sur les femmes aux postes de direction dans l'enseignement commanditée par le ministère en 1999. Cette formation, aujourd'hui organisée par l'un des centres nationaux d'enseignement, fait l'objet de demandes continues. Elle a été intégrée dans un programme international concernant les femmes aux postes de direction dans l'enseignement (IPWEM) cofinancé par la Commission européenne (COMENIUS Action 3.1).

Un projet sous-régional, mis en œuvre avec la participation du **Liechtenstein** et des régions environnantes, vise à accroître la proportion de femmes occupant des postes de direction dans le secteur public en général.

À **Chypre** et en **Roumanie**, l'objectif d'améliorer la représentation des femmes dans les organes de décision ou de parvenir à un équilibre des genres dans les postes de direction dans l'enseignement fait partie des stratégies nationales qui doivent encore être mises en œuvre.

7.3. Le genre, un thème inclus dans la formation des enseignants

7.3.1. Formation initiale des enseignants

Dans bon nombre de pays, les établissements de formation des enseignants jouissent d'une entière autonomie en ce qui concerne le contenu des programmes qu'ils proposent. Cela suppose que l'organisation de cours spécifiques sur des thèmes liés au genre est laissée à la discrétion de l'établissement de formation. Les autorités éducatives de nombreux pays savent simplement que le genre peut être un thème en option dans la formation initiale des enseignants et signalent l'existence d'un ou deux cours dispensés dans quelques universités ou établissements de formation des enseignants.

Certains pays incluent le thème du genre parmi des questions générales liées à l'égalité qui s'inscrivent à part entière dans la formation initiale des enseignants. C'est le cas en Belgique (Communauté flamande), en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). En Belgique (Communauté française), au Danemark, en France, en Autriche et aux Pays-Bas, la dimension de genre en tant que telle doit être prise en compte dans la formation des enseignants. Elle fait partie de la politique générale de genre (Autriche), des exigences relatives aux compétences des enseignants (Pays-Bas), du décret relatif à la formation initiale des enseignants (Belgique – Communauté française), du programme de licence pour les enseignants de la *Folkeskole* (Danemark)

ou des missions relatives à l'égalité des genres des établissements de formation des enseignants (France).

En Espagne, au Luxembourg et au Portugal, les divers plans d'action relatifs à l'égalité entre les sexes mis en œuvre actuellement prévoient l'intégration de la dimension de genre dans la formation initiale des enseignants.

En **Espagne**, le plan stratégique pour l'égalité des chances 2008-2011 a pour objectif premier la promotion de la formation initiale appropriée des enseignants et d'autre personnel éducatif dans l'enseignement mixte, la prévention de la violence et du harcèlement fondés sur le sexe et l'égalité des chances. Pour atteindre ces objectifs, une série de lignes directrices sont proposées, notamment: encourager la création de départements d'études sur le genre conçus pour la formation spécifique, la recherche et le développement de matériels didactiques dans les facultés d'enseignement, les établissements de formation des enseignants et les centres de formation continue; promouvoir la mise en place de formations de troisième cycle avec une spécialisation sur le thème de l'égalité des chances pour les femmes et les hommes dans l'enseignement, l'enseignement mixte, l'enseignement non sexiste et la prévention de la violence contre les femmes; et intégrer des thèmes liés à l'égalité entre les sexes dans les processus de recrutement.

Au **Portugal**, le plan national d'action pour l'égalité entre les genres (2007-2010) prévoit, comme domaine d'intervention stratégique, de promouvoir l'intégration de la dimension de genre non seulement dans les spécifications des profils de compétence mais également dans les profils de formation des professionnels de l'éducation, notamment des enseignants, des assistants d'enseignement et des personnes responsables des lignes directrices éducatives et professionnelles.

En **Finlande**, un projet de recherche a été lancé en 2008 concernant «l'égalité et l'adaptation aux spécificités des genres dans la formation des enseignants» (TASUKO) ⁽²⁴⁾ visant à fournir aux futurs enseignants des informations plus théoriques et pratiques sur la façon dont ils peuvent promouvoir l'égalité entre les genres et évoluer dans leur travail en étant plus sensibles à la dimension de genre. Dans le cadre de ce projet, des programmes, des méthodologies ainsi qu'un programme de recherche seront développés et les résultats de recherche seront intégrés dans la formation des enseignants.

Les questions de genre ne semblent pas occuper une place importante au sein des programmes de formation initiale des enseignants. Leur intégration dans les programmes dépend des établissements eux-mêmes et de la motivation individuelle des étudiants à participer à des cours couvrant ce sujet. Certains pays ont néanmoins mis en place des plans visant à donner à la dimension de genre une place plus importante au sein de la formation des enseignants.

7.3.2. Développement professionnel continu

La situation est identique en ce qui concerne les activités de développement professionnel continu destinées au personnel de l'enseignement. Dans bon nombre de pays, l'offre de développement professionnel continu est fortement centralisée et assurée par une grande variété d'établissements publics et privés. Il est donc très difficile d'identifier les types de formations disponibles. Les institutions publiques ne prévoient que de façon relativement sporadique les questions de genre en tant que sujet de cours de formation continue ou de séminaires. Seule Malte signale des activités de développement professionnel continu obligatoires pour les enseignants qui couvrent des aspects liés au genre.

Le thème du genre est souvent inclus dans des activités liées à des sujets généraux sur l'égalité. La contribution d'ONG est à nouveau dans ce cas particulièrement importante dans les pays d'Europe centrale et orientale.

⁽²⁴⁾ Voir: <http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Artikkeleita>

Comme pour la formation initiale, les activités de développement professionnel continu pour les enseignants sont également liées à des plans d'action spécifiques dans certains pays. En Autriche, par exemple, l'intégration de la dimension de genre est également appliquée aux centres de formation continue des enseignants. En Espagne et au Portugal, des plans pour l'égalité entre les sexes prévoient également l'intégration de la dimension de genre dans les activités de développement professionnel continu destinées au personnel éducatif.

Plusieurs pays font état d'initiatives intéressantes dans le domaine du développement du personnel éducatif liées à des questions telles que les choix de carrière, les résultats scolaires et le décrochage scolaire chez les garçons.

En **France**, un séminaire national sur l'égalité filles-garçons dans le système éducatif a été organisé en 2008 à l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN) dont l'objectif était de fournir matière à réflexion aux gestionnaires de l'éducation nationale sur la diversification des carrières des filles et des garçons et l'impact de la scolarisation mixte sur le comportement des élèves.

En **Autriche**, suite aux résultats tout à fait insatisfaisants de l'enquête TIMSS, le projet IMST (*Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching* – innovations dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie) a été mis en œuvre en 1998. Le projet IMST vise à améliorer l'enseignement dans ces disciplines. Dans le cadre de ce projet, un «réseau-genre» a été mis en place pour améliorer l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles, élargir les perspectives d'apprentissage et les choix d'action pour les filles et les garçons, et réduire l'écart de genre. Ce projet propose des conseils et des informations sur les développements récents ainsi que des formations sur les questions de genre.

Au cours de la période 2008-2010, l'Agence nationale **suédoise** pour l'éducation a pour mission de proposer une formation interne dont l'objectif général est de promouvoir l'égalité et de réduire le taux d'abandon des programmes d'enseignement secondaire supérieur chez les garçons. La formation s'adresse aux enseignants et aux conseillers scolaires du préprimaire, de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement secondaire supérieur, de l'éducation des adultes et de l'enseignement supérieur. L'Agence est également chargée de diffuser les informations sur cette formation auprès des municipalités et des établissements scolaires et de les soutenir dans leur travaux pour remettre en question les disciplines et les choix de carrière traditionnels et promouvoir l'égalité entre les sexes.

*

* *

Dans l'ensemble, la profession enseignante dans les pays européens est très féminisée, notamment dans les niveaux d'enseignement inférieurs. Bien que cela soit considéré comme problématique dans de nombreux pays, les stratégies visant à attirer plus d'hommes dans la profession, dans les niveaux d'enseignement obligatoire, demeurent sporadiques. La direction d'écoles est toutefois laissée dans une large mesure à l'initiative des hommes, et les actions visant à encourager un rééquilibrage de genre dans ce domaine semblent être tout à fait insuffisantes. Les politiques relatives à la formation des enseignants ne prennent pas spécifiquement en considération la perspective de genre, que ce soit dans la formation initiale ou dans le cadre des activités de développement professionnel continu des enseignant(e)s ou des chefs d'établissements. La formation aux questions d'égalité des genres dépend largement de l'initiative individuelle des prestataires de formation.

CHAPITRE 8. POLITIQUES D'ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Ce chapitre aborde les problèmes liés à l'égalité des genres dans l'enseignement supérieur et examine les politiques d'égalité des genres introduites dans les pays européens. Les différences de genre apparaissent au niveau de l'enseignement primaire et secondaire en partie car les rôles et les stéréotypes de genre traditionnels ont tendance à se reproduire dans les écoles. Ces différences se reflètent donc aux niveaux supérieurs de l'enseignement et de la formation professionnelle et sont renforcées par les choix et les opportunités offertes aux femmes et aux hommes à ces niveaux là. Par conséquent, il est important d'examiner si et comment les pays européens tentent de lutter contre ces inégalités.

Une majorité de pays européens ont élaboré des politiques ou ont soutenu des projets ciblant l'inégalité de genre dans l'enseignement supérieur. Plusieurs pays intègrent des dispositions spécifiques liées à l'égalité des genres dans leur législation ou dans des stratégies gouvernementales et certains imposent aux établissements d'enseignement supérieur de développer leur propre politique d'égalité des genres (voir chapitre 3). Comme mentionné au chapitre 3, en Europe, deux grandes préoccupations concernant l'égalité des genres dans l'enseignement supérieur se distinguent: la ségrégation horizontale et verticale. Tout d'abord, la plupart des pays sont préoccupés par la ségrégation horizontale, c'est-à-dire le fait que les femmes et les hommes choisissent des domaines d'études différents au niveau de l'enseignement supérieur, les femmes étant sous-représentées dans l'ingénierie et les sciences. Deuxièmement, plusieurs pays – notamment la Communauté flamande de Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Grèce, l'Espagne, la France, les Pays-Bas, l'Autriche, la Slovaquie, la Suède, le Royaume-Uni et la Norvège – sont également préoccupés par la ségrégation verticale. Ce problème est lié au «plafond de verre» qui existe actuellement dans l'enseignement supérieur: alors que les femmes sont plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, elles sont légèrement sous-représentées dans les études de doctorat, et parmi le personnel académique des universités. Ces deux problèmes ainsi que les politiques destinées à y remédier sont examinés tour à tour.

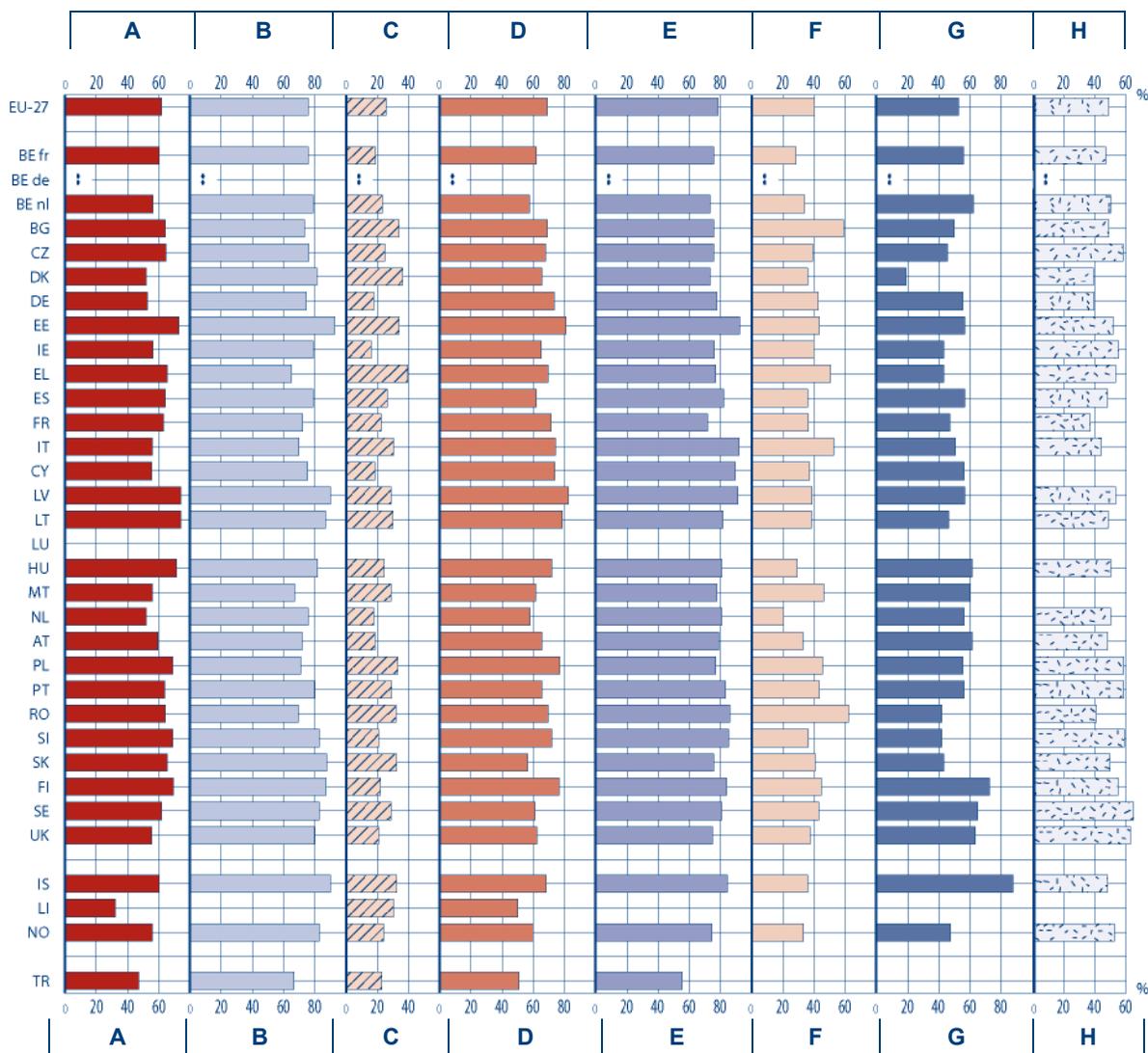
8.1. Ségrégation horizontale

Presque tous les pays se soucient du fait que la proportion d'hommes et de femmes varie considérablement selon les différents domaines d'études dans l'enseignement supérieur. Malgré les écarts relativement faibles en termes de résultats scolaires entre les filles et les garçons, notamment en mathématiques et en sciences, comme l'ont révélé les enquêtes internationales (voir chapitre 2), ce schéma d'inégalité se répète parmi les étudiants et les diplômés et il est relativement uniforme à travers l'Europe. Les différences dans le choix des disciplines académiques par les jeunes peuvent résulter des perceptions traditionnelles des rôles et des identités de genre et du fait que les valeurs culturelles associées à des domaines d'études particuliers sont largement acceptées. Par exemple, alors que certains domaines, notamment les sciences et l'ingénierie, sont largement considérés comme «masculins» et appropriés pour les hommes, d'autres domaines d'études, surtout ceux liés aux soins, comme l'éducation ou la santé, sont définis comme étant «féminins» et appropriés pour les

femmes, ce qui rend difficile pour les membres du sexe minoritaire l'intégration de ces domaines sans remettre en question la culture dominante ou leur propre perception de soi (voir également le chapitre 1).

La figure 8.1 illustre les différences entre les diplômés hommes et femmes par domaine d'études. Les domaines où il existe une large prédominance féminine sont l'éducation et la formation, la santé, le bien-être, les sciences humaines et les arts. L'exception est la Turquie où en raison du faible nombre de femmes diplômées, les seuls domaines où les femmes sont majoritaires sont l'éducation et la formation (55 % de femmes), les arts et les lettres, et les sciences humaines (67 %).

Figure 8.1. Proportion de femmes diplômées (CITE 5-6) dans divers domaines d'études par rapport au nombre total de diplômés dans ces domaines, 2007.



A Sciences sociales, commerce et droit **B** Santé et bien-être **C** Ingénierie, fabrication et construction **D** Sciences humaines et lettres et arts

E Éducation **F** Sciences, mathématiques et informatique **G** Services **H** Agriculture et sciences vétérinaires

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
A	61,8	60,2	:	56,5	64,4	64,7	52,0	52,9	73,1	56,4	65,3	64,3	63,1	55,9	55,5	74,3	74,1
B	75,9	75,8	:	79,0	73,3	76,0	81,2	74,6	92,7	79,1	65,0	78,9	72,4	69,8	75,4	90,1	86,7
C	25,5	18,9	:	23,5	33,9	24,8	36,2	17,9	34,2	16,2	39,5	26,6	22,5	30,4	18,7	28,7	30,2
D	68,9	61,8	:	57,7	68,9	67,8	65,5	73,3	80,8	65,0	69,3	61,9	71,3	74,1	74,0	82,5	78,7
E	78,3	75,5	:	73,4	75,7	75,5	73,3	77,8	92,4	76,2	76,8	81,9	71,8	91,9	89,5	91,1	81,7
F	40,2	28,3	:	33,9	58,9	38,9	35,7	42,5	43,2	39,7	50,4	35,9	36,1	52,5	37,1	38,8	38,4
G	52,6	55,6	:	62,2	49,8	45,2	18,9	55,3	56,3	42,9	43,0	56,6	47,0	50,6	55,9	56,3	46,3
H	48,7	46,7	:	50,1	48,8	57,9	39,0	39,3	51,5	54,9	53,1	47,8	36,9	43,9	0,0	53,0	48,3
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	:	71,6	55,8	52,0	59,4	68,9	64,0	64,3	69,1	65,5	69,5	62,0	55,7	60,4	32,3	55,8	47,2
B	:	81,6	67,1	75,6	71,8	71,2	79,8	69,4	83,1	87,5	87,3	83,0	79,6	90,0	0,0	83,1	66,7
C	:	24,7	28,7	17,8	18,5	33,4	29,2	32,2	21,1	32,4	22,1	28,9	21,1	32,5	30,4	24,3	22,8
D	:	71,8	61,5	58,1	65,7	77,1	65,6	69,4	71,8	56,4	76,5	61,3	62,4	68,2	50,0	59,8	50,9
E	:	80,6	77,5	80,9	79,0	76,7	83,3	86,1	85,0	75,6	84,1	80,6	74,8	84,4	0,0	74,5	55,3
F	:	29,3	46,1	20,2	32,5	45,4	43,5	61,9	36,4	40,5	44,5	42,9	37,5	35,7	0,0	32,9	45,2
G	:	61,1	60,0	56,0	61,1	55,2	56,0	41,7	41,7	42,8	72,2	64,8	63,3	87,5	0,0	47,4	27,0
H	:	49,8	0,0	50,1	48,1	58,3	58,4	40,9	58,5	49,7	54,7	64,6	62,5	48,1	0,0	52,4	52,7

A Sciences sociales, commerce et droit **B** Santé et bien-être **C** Ingénierie, fabrication et construction **D** Sciences humaines et lettres et arts

E Éducation **F** Sciences, mathématiques et informatique **G** Services **H** Agriculture et sciences vétérinaires

Source: Eurostat (données extraites en septembre 2009).

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE nl): les données n'incluent pas les deuxièmes qualifications de l'enseignement supérieur non universitaire dans la Communauté flamande, ni les données de la Communauté germanophone.

Italie: les données n'incluent pas les deuxièmes diplômes et les diplômes suivants du niveau CITE 5A, ni le niveau CITE 6.

Chypre: les étudiants qui étudient à l'étranger représentent plus de la moitié du total des étudiants chypriotes de l'enseignement supérieur. Les domaines d'études à Chypre sont limités.

Liechtenstein: il n'existe pas de données sur certains domaines d'études car la plupart des élèves/étudiants étudient et obtiennent un diplôme à l'étranger, essentiellement en Suisse et en Autriche (niveaux CITE 3 à 6 après la scolarité obligatoire).

Dans l'Europe des 27, dans les domaines de l'**éducation** et de la **formation**, en moyenne, 80 % des diplômés sont des femmes, et les femmes sont majoritaires dans tous les pays analysés. En Estonie, en Italie et en Lettonie, la proportion de femmes est particulièrement élevée et à peine un diplômé sur dix dans ces domaines est un homme. Dans le domaine de la **santé** et du **bien-être**, 76 % des diplômés sont des femmes et celles-ci sont majoritaires dans tous les pays (à l'exception de la Turquie), notamment en Estonie, en Lettonie et en Islande (environ 90 %, voire plus). Le domaine des **sciences humaines** et des **arts et lettres** enregistre également une majorité de diplômés de sexe féminin, soit environ 70 %. En Estonie et en Lettonie, les hommes ne représentent qu'un diplômé sur cinq dans ce domaine.

Dans le domaine des **sciences sociales, du commerce et du droit**, qui comptent de loin le plus grand nombre d'étudiants et de diplômés, les femmes sont en légère majorité. Dans l'Europe des 27,

en moyenne, environ 60 % des diplômés sont des femmes. Dans les pays baltes et en Hongrie, la proportion de femmes diplômées dans ces domaines est supérieure à 70 %.

En revanche, dans le domaine de l'**ingénierie, de la fabrication et de la construction**, les hommes sont nettement dominants et seulement un diplômé sur quatre est une femme. Les hommes sont surreprésentés dans tous les pays, notamment en Allemagne, en Irlande, à Chypre, aux Pays-Bas et en Autriche, où la proportion de femmes diplômées est inférieure à 20 %. Le domaine des **sciences, des mathématiques et de l'informatique** est légèrement dominé par les hommes – environ 60 % des diplômés sont des hommes. Il est à noter, toutefois, qu'en Bulgarie et en Roumanie, la tendance générale est inversée avec une majorité de femmes diplômées dans ce domaine.

Il existe de grandes disparités entre les pays en ce qui concerne la répartition par sexe des diplômés dans le domaine des **services**, alors que le domaine de l'**agriculture et des sciences vétérinaires** enregistre une répartition à peu près égale des hommes et des femmes. Cependant, ces domaines sont relativement peu importants et produisent moins de 5 % de l'ensemble des diplômés.

Politiques et projets ciblant la ségrégation horizontale

La plupart des pays dotés de politiques d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur ont pour objectif principal de lutter contre la ségrégation horizontale et le déséquilibre entre les sexes dans le choix de la discipline académique par les hommes et les femmes. La quasi-totalité de ces politiques et projets ciblent les filles ou les femmes; seule une minorité de programmes met l'accent sur les choix faits par les garçons ou les hommes.

Il existe deux principaux instruments politiques visant à modifier les choix traditionnels faits par les femmes (et parfois par les hommes). Tout d'abord, une orientation scolaire et professionnelle est assurée dans les établissements secondaires (voir chapitre 4). Deuxièmement, des projets de sensibilisation impliquant des établissements d'enseignement supérieur sont mis en œuvre. Ces projets peuvent être lancés ou soutenus financièrement par les ministères ou les gouvernements. Dans la plupart des cas, ces projets visent à attirer plus de femmes dans les domaines des sciences, des mathématiques et de l'informatique ainsi que dans l'ingénierie, la fabrication et la construction. Les pratiques les plus courantes consistent à organiser des portes ouvertes à l'université ou à accorder des prix spéciaux aux étudiantes.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, le ministère de l'économie, des sciences et de l'innovation finance actuellement un projet visant à augmenter le nombre de femmes dans les études d'ingénierie. Ce projet a pour objectif de fournir des modèles de rôle aux étudiantes et d'éradiquer les conceptions stéréotypées de genre des ingénieurs. Ce projet est mis en œuvre pour la période 2008 à 2010.

En **République tchèque**, le Centre national de contact – femmes et sciences (*Ženy a věda*) a été créé en 2001 dans le cadre d'un projet de l'institut de sociologie de l'académie des sciences de la République tchèque, financé par le ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports. Ce centre a pour mission de contribuer à influencer le débat sur le genre dans la recherche et le développement et à concevoir des politiques relatives aux ressources scientifiques et humaines en République tchèque, notamment en ce qui concerne la position des femmes dans les sciences. En outre, sous le nom de «Barrières», un projet de système de tutorat pour les étudiantes du secondaire a été expérimenté en 2009.

En **Allemagne**, le Pacte national pour la promotion des femmes dans les métiers MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et technologie) a été instauré en 2008 dans le cadre de la campagne de qualification «Promotion par l'éducation» lancée par le gouvernement fédéral. L'objectif est d'encourager plus de jeunes filles et de femmes à suivre une formation, préparer des

diplômes universitaires et des carrières dans les domaines des mathématiques, de l'informatique, des sciences naturelles et de la technologie. Elle implique plusieurs partenaires de l'industrie, des sciences, de la recherche, de la sphère politique et des médias et est mise en œuvre sous le slogan «Come on, do MINT» (Allez, lancez-vous dans les MINT). En présentant des modèles de rôles positifs, les partenaires du pacte contribuent à réduire les stéréotypes associés à ces domaines d'activité. Dans le même temps, ils ont convenu d'intensifier leurs efforts afin de faciliter l'équilibre entre la vie professionnelle et les obligations familiales.

En **France**, la Mission pour la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche développe chaque année un plan annuel d'actions spécifiques ayant pour objectif d'inciter plus de jeunes filles à s'orienter vers les sciences, de veiller à l'équilibre entre les hommes et les femmes dans les carrières scientifiques et de s'assurer que la dimension de genre soit prise en compte dans les institutions, les programmes et les politiques de recherche en France. Elle travaille avec des associations de femmes scientifiques et a signé en 2004 une convention cadre avec trois d'entre elles pour inciter davantage de jeunes filles à choisir des études et des carrières scientifiques. Le développement du site internet www.elles-en-sciences.org en est l'un des résultats. En outre, la mission organise chaque année le prix Irène Joliot-Curie, soutient des initiatives spécifiques et publie régulièrement des indicateurs chiffrés, des statistiques et des études. Par ailleurs, en 2005, les écoles d'ingénieur se sont fixées des objectifs auto-imposés en vertu d'une Convention pour la promotion de l'égalité entre hommes et femmes signée par les conférences des *grandes écoles* et le ministère chargé de la parité et de l'égalité professionnelle.

En **Irlande**, le projet sur le «modèle de rôle» visait à encourager plus de filles à envisager d'étudier et de travailler dans les domaines non traditionnels des sciences, de l'ingénierie et de la technologie. Il a été mis en place par «Women in Technology and Science» (WITS – les femmes dans la technologie et les sciences), un réseau non gouvernemental de femmes travaillant dans les domaines des sciences, de l'ingénierie et de la technologie, et a été financé par le ministère de l'éducation et des sciences. Ce projet prévoyait également de soutenir au niveau national six établissements de troisième cycle dans l'organisation d'une journée sur les «modèles de rôles» dans le but d'augmenter la participation des femmes aux cours de sciences, d'ingénierie et de technologie au niveau du troisième cycle. En outre, la *Science Foundation Ireland* (SFI) a lancé quatre programmes afin de traiter la sous-représentation des femmes dans la recherche en sciences et en ingénierie en Irlande. Ces programmes visent à encourager et à soutenir le développement de mécanismes et de pratiques durables garantissant que les femmes chercheurs ont les mêmes chances de participer en fonction de leur expertise scientifique, de leurs connaissances et de leur potentiel.

En **Lituanie**, la Stratégie visant à garantir l'égalité des chances hommes-femmes dans les sciences élabore plusieurs objectifs et mesures afin d'établir l'égalité des genres dans l'enseignement supérieur lituanien. Bien que cette stratégie soit d'abord et avant tout destinée à garantir l'égalité des genres au sein de la communauté scientifique lituanienne, les résultats de la mise en œuvre de la stratégie devraient avoir, à l'avenir, un impact positif non seulement pour atteindre l'équilibre des genres dans différents domaines d'études mais également pour créer un environnement d'apprentissage non discriminatoire pour les étudiants des deux sexes.

Aux **Pays-Bas**, dans les années à venir, le ministère de l'éducation, de la culture et de la science et la *Platform Beta Techniek* comptent investir davantage d'argent dans des activités visant à informer et à encourager les filles. La *Platform Beta Techniek* souhaite que des objectifs soient fixés en 2009 en ce qui concerne l'enseignement professionnel secondaire et l'enseignement universitaire. En outre, tout en se consacrant aux filles dans tous les secteurs de l'enseignement, les garçons sont également ciblés, notamment en ce qui concerne les programmes d'enseignement (voir chapitre 7).

En **Autriche**, l'égalité des genres est l'un des principes directeurs des universités établis dans le cadre de la loi 2002 sur les universités. Le FIT (*Frauen in die Technik* – femmes en ingénierie) est un programme majeur en Autriche. L'objectif du FIT est d'informer les étudiantes sur les options d'études et d'encourager les jeunes filles intéressées à s'engager dans un domaine d'études non traditionnel. Le programme FIT est coordonné par le ministère fédéral de l'éducation, des arts et de la culture et mis en œuvre dans six villes universitaires autrichiennes. Les étudiantes en ingénierie ou en sciences naturelles se rendent dans les écoles afin de promouvoir les opportunités en ingénierie et en sciences naturelles auprès des étudiantes intéressées. Ces étudiantes ont également la possibilité de participer à des journées d'information dans les universités, à des cours magistraux d'essai, et à des ateliers ou à des tables rondes, etc.

En **Pologne**, en 2008, une campagne coordonnée sous le slogan «Filles, inscrivez-vous dans les universités techniques!» (*Dziewczyny na politechnikil!*) a été lancée par la Fondation pour l'éducation *Perspektywy* et la Conférence des recteurs des universités techniques dans le but de promouvoir les programmes d'ingénierie et de technologie auprès des jeunes femmes. Dans le

cadre de la journée portes ouvertes «Réservé aux filles», 14 universités techniques ont préparé des programmes spécifiques, comprenant des cours dans des laboratoires, des débats, des rencontres avec des femmes chercheurs et des étudiantes poursuivant des programmes sanctionnés par un diplôme en ingénierie ou en sciences. La campagne a été répétée avec succès en 2009.

Au **Royaume-Uni**, des initiatives nationales sont mises en œuvre avec pour objectif de lutter contre le déséquilibre entre les sexes dans certaines disciplines de l'enseignement supérieur, notamment en sciences et en ingénierie. L'une des initiatives les plus connues est «Women into Science and Engineering» (WISE – les femmes dans la science et l'ingénierie). La campagne WISE travaille en collaboration avec une série de partenaires pour inciter les filles scolarisées à apprécier et à choisir des cursus en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et la construction et à s'orienter vers des carrières connexes.

En **Norvège**, attribuer des points supplémentaires pour l'entrée dans des universités et des instituts universitaires constitue un outil utilisé en rapport avec les domaines d'études concernés par un déséquilibre des genres. Le ministère a instauré des centres nationaux en mathématiques et en sciences, qui de concert avec d'autres partenaires, ont pour mission d'encourager et de recruter des étudiants, notamment des jeunes femmes, dans les disciplines scientifiques.

8.2 Ségrégation verticale

Il existe des différences de genre notables en ce qui concerne la participation et l'obtention de diplômes dans l'enseignement supérieur (CITE 5-6). D'une manière générale, plus de femmes que d'hommes participent à l'enseignement supérieur (voir EACEA/Eurydice 2009a, figures C16 et F6). L'exception est la Turquie, où seulement 43 % des étudiants sont des femmes. Dans l'Europe des 27 les femmes représentent en moyenne 55 % des étudiants inscrits en troisième cycle. En Islande, cette proportion atteint 64 %. À travers l'Europe, les proportions de femmes qui terminent leurs études et obtiennent un diplôme sont encore plus élevées: 59 % des diplômés sont des femmes. En Estonie et en Lettonie, la proportion de femmes qui obtiennent un diplôme est encore plus élevée et atteint environ 70 %.

La proportion moyenne de femmes participant à l'enseignement supérieur augmente progressivement depuis ces dernières années dans l'Europe des 27 (hausse de 2 % de 1998 à 2006). Le même schéma se retrouve dans la plupart des pays européens, avec une augmentation supérieure à 5 % en République tchèque, à Malte, en Roumanie et en Slovaquie. La Bulgarie et Chypre sont les seuls pays où les taux de participation des femmes ont diminué entre 1998 et 2007 (7 % et 4 % respectivement). La proportion de femmes diplômées a augmenté encore plus rapidement, avec une augmentation de 4 % en moyenne dans l'Europe des 27 entre 1998 et 2006. En Allemagne, en Hongrie et en Islande, l'augmentation a été supérieure à 8 %.

La vaste majorité des pays n'ont pas jugé cette hausse de la proportion des femmes diplômées comme problématique, principalement car les écarts entre les taux de participation des femmes et des hommes ne sont pas très importants dans la plupart des pays. Néanmoins, un rapport élaboré par le *Higher Education Policy Institute* (HEPI), un groupe de réflexion indépendant au Royaume-Uni, met en lumière d'éventuels domaines de préoccupation pour l'avenir, estimant que cette tendance pourrait «donner lieu à des stéréotypes négatifs, notamment chez les hommes issus de milieux socio-économiques défavorisés» (HEPI 2009, point 101). Au niveau national, la Finlande et la Suède sont quelque peu préoccupés par cette question.

En **Suède**, en janvier 2009, la Délégation pour l'égalité des genres dans l'enseignement supérieur a été chargée de soutenir et de proposer des mesures favorisant l'égalité des genres dans l'enseignement supérieur. Cet organisme a été invité à prêter une

attention particulière à la question du choix des cursus universitaires liés au genre et à la diminution de la proportion de candidats de sexe masculin aux programmes et cours universitaires. La délégation soumettra son rapport au gouvernement suédois au plus tard le 1^{er} janvier 2011.

Néanmoins, malgré ces tendances générales, si l'on compare la proportion de femmes parmi les diplômés des niveaux CITE 5 et 6 (niveau doctorat), on note que les femmes sont encore légèrement sous-représentées parmi les diplômés de doctorat. Comme le montre la figure 8.2, la proportion de femmes titulaires d'un doctorat est en moyenne de 44 % dans l'EU-27, et de 50 % voire plus en Bulgarie, en Estonie, en Italie, à Chypre, en Lettonie, en Lituanie, en Roumanie, en Finlande et en Islande. La proportion de femmes titulaires d'un doctorat est inférieure à 40 % dans la Communauté française de Belgique, en République tchèque, à Malte et au Liechtenstein. Néanmoins, en ce qui concerne Chypre, Malte, l'Islande et le Liechtenstein, en raison du nombre absolu très faible de titulaires d'un doctorat, les données sur la proportion de femmes doivent être interprétées avec prudence. En Turquie, fait intéressant, la proportion de femmes titulaires d'un doctorat n'est pas beaucoup plus faible (41 %) que celle des femmes diplômées au niveau CITE 5. Globalement, ces proportions demeurent relativement stables depuis 2004 mais avec une légère tendance à la hausse. Le Danemark, la Slovénie et la Finlande ont enregistré une augmentation supérieure à 10 %, alors que l'Estonie est le seul pays où la proportion de femmes titulaires d'un doctorat est en diminution depuis 2004.

**Figure 8.2. Proportion de femmes titulaires d'un doctorat
au niveau CITE 6, 2007.**

EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
44,1	37,4	:	40,1	54,8	37,1	40,8	42,5	51,6	46,0	39,9	47,6	41,8	51,3	68,8	59,6	59,9
LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
:	42,1	33,3	41,8	42,4	49,4	48,2	49,9	45,8	46,4	50,6	46,4	44,1	60,0	25,0	42,2	41,4

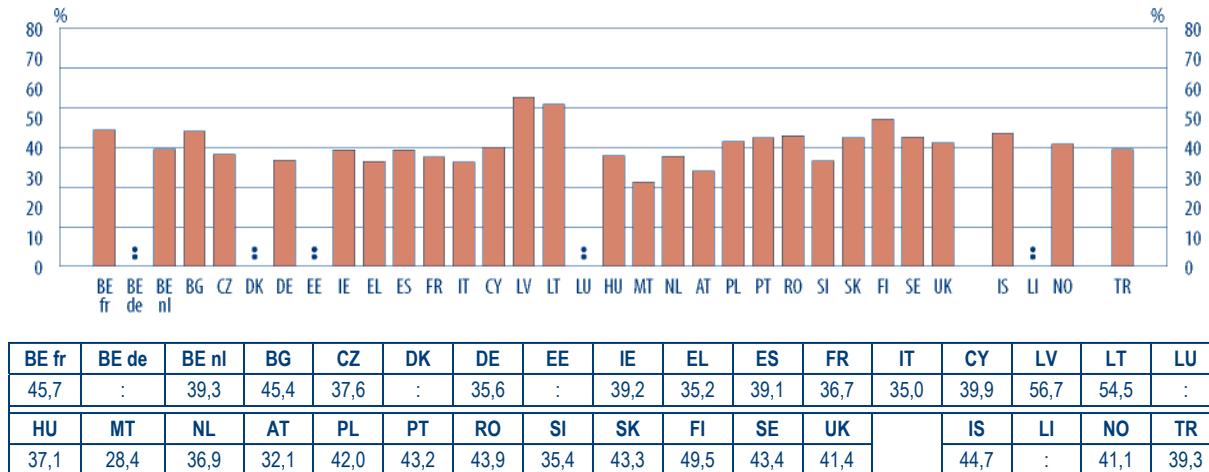
Source: Eurostat (données extraites en septembre 2009).

Note complémentaire

Italie, Liechtenstein: les données sont de 2006.

Les femmes sont encore plus sous-représentées parmi les professeurs et le personnel académique des universités. La figure 8.3 montre que la proportion de femmes parmi le personnel enseignant aux niveaux CITE 5-6 est inférieure à 50 % dans tous les pays, à l'exception de la Lettonie et de la Lituanie. La proportion de femmes enseignantes et de professeurs est particulièrement faible en République tchèque, en Allemagne, en Grèce, en France, en Italie, en Hongrie, à Malte, aux Pays-Bas, en Autriche et en Slovénie. À noter cependant que dans la plupart des pays, la proportion de femmes parmi le personnel académique augmente lentement depuis 1998. Les Pays-Bas, l'Autriche, la Slovaquie, la Slovénie et le Royaume-Uni ont enregistré une hausse supérieure à 30 %. Les pays où la proportion relativement faible de femmes parmi les enseignants de l'enseignement supérieur est demeurée assez stable sont la Grèce, la France et la Hongrie. Cette proportion s'est stabilisée à un niveau relativement plus élevé en Pologne et en Islande. En République tchèque et en Estonie (données de 2004 pour ce dernier), la proportion de femmes parmi le personnel académique diminue depuis 1998 (calculs Eurydice basés sur Eurostat, 2009).

Figure 8.3. Proportion de femmes parmi les enseignant(e)s/le personnel académique aux niveaux CITE 5-6, 2007.



Source: Eurostat (données extraites en septembre 2009).

Notes complémentaires

République tchèque, Malte: les données sont de 2006.

Finlande: aux niveaux CITE 5-6, les données sur le personnel académique ne comprennent que le personnel enseignant. Le personnel de recherche n'est pas inclus. Auparavant, le personnel de recherche était également inclus dans le personnel académique aux niveaux CITE 5-6.

Suède: les doctorants enseignant sont inclus dans le personnel académique.

La figure 8.3 représente le personnel académique indépendamment de leur grade universitaire. Les données relevées à travers l'Europe sur l'ancienneté du personnel académique montrent que la proportion de femmes est beaucoup plus faible dans les postes académiques élevés: en 2007, dans l'Europe des 27, les femmes représentaient 44 % du personnel académique jeune, 36 % du personnel académique de niveau moyen et 19 % du personnel de niveau supérieur (Commission européenne 2009b, p. 75). Les dernières statistiques nationales disponibles illustrent ce phénomène en se référant aux catégories nationales de grade universitaire.

Dans la **Communauté flamande de Belgique**, alors que la proportion de femmes parmi le personnel académique assistant est de 52 %, parmi le personnel scientifique, elle est de seulement 44 %, et les femmes représentent moins d'un cinquième (19 %) du personnel académique autonome (*zelfstandig academisch personeel*, comprenant l'ensemble des enseignants) (VLIR 2008a, p. 11).

En **Espagne**, selon les données concernant l'année universitaire 2006/2007, seulement 36 % du personnel enseignant dans les universités publiques sont des femmes, et la proportion de femmes professeurs – poste le plus élevé et le mieux rémunéré – n'est que de 14 % (IFIIE et Instituto de la Mujer, 2010).

Aux **Pays-Bas**, selon les données de 2007, dans les universités, 30 % des maîtres de conférence, 17 % des maîtres de conférences seniors et seulement 14 % des professeurs sont des femmes (Ministère néerlandais de l'éducation, de la culture et de la science 2009, p. 131).

En **Autriche**, à peine 17 % des professeurs d'université sont des femmes alors que les femmes représentent 40 % des assistants universitaires (semestre d'hiver 2008) (BMWF, 2009).

Au **Royaume-Uni**, durant l'année universitaire 2007/2008, seulement 14 % des recteurs d'université et 19 % des professeurs étaient des femmes (HESA, 2009).

Ainsi, plus on monte dans la hiérarchie des carrières de l'enseignement supérieur, plus la proportion de femmes a tendance à diminuer. Cela peut sans doute s'expliquer en partie par le fait que des effectifs importants de femmes sont entrés relativement récemment à l'université et ont choisi une carrière universitaire, mais il convient aussi de noter que le «plafond de verre» résulte en partie de la culture masculine dominante qui existe généralement en milieu universitaire. Mais seule une minorité de pays sont concernés par ce phénomène.

8.2.1 Politiques et projets ciblant la ségrégation verticale

Les politiques ou les projets ciblant la ségrégation verticale au niveau de l'enseignement supérieur n'existent que dans un tiers environ des pays analysés. Dans ce cas, les instruments politiques prévoient d'assurer un soutien au personnel académique de sexe féminin. Ce soutien peut être financier, avec des ressources supplémentaires accordées aux universités dans le but de promouvoir le recrutement de femmes à des postes de chercheurs et de professeurs. Ces instruments peuvent inclure des solutions de financement qui prennent en compte la proportion de femmes professeurs ou les contrats de performance qui font la corrélation entre la réalisation des objectifs stratégiques et le financement (pour plus de détails, voir Eurydice, 2008a). En outre, une orientation et des conseils en matière de carrière peuvent être proposés aux jeunes femmes universitaires. Enfin, les pays peuvent également mettre en œuvre des politiques ou accorder des fonds pour faciliter l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée en proposant des services de garderie ou en appliquant des politiques de discrimination positive encourageant les femmes à reprendre le travail après une interruption de carrière.

Les mesures politiques les plus complètes sont prises par la **Communauté flamande de Belgique**. En général, les universités de la Communauté flamande de Belgique mettent en œuvre plusieurs politiques abordant les inégalités de genre par le biais de mesures allant de l'accompagnement de carrière à des méthodes de recrutement transparentes ainsi que des politiques visant à améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée (promotion d'horaires de travail flexibles, services de garderie, et retour des femmes au travail après une interruption de carrière). En outre, à la lumière de la sous-représentation des femmes dans les postes académiques de direction et plus élevés, le ministère de l'éducation et de la formation recommande que les femmes chercheurs soient encouragées à participer aux conseils de recherche, aux conseils de la faculté et aux commissions de nomination. Une autre action consiste à concevoir et à mettre en œuvre un système d'évaluation qui prend en compte la qualité de la recherche plutôt que des indicateurs quantitatifs. Enfin, un nouveau système de financement des universités a été mis en place en 2008, selon lequel l'attribution de ressources financières dépend d'une augmentation de professeurs femmes (VLIR, 2008b).

S'agissant de projets spécifiques, en 2008, dans le cadre du groupe de travail sur l'égalité des chances du Conseil interuniversitaire flamand, des partenaires nationaux ont mis au point leur propre thème de ressources humaines. Ils ont produit un «Guide sur l'égalité – instruments en matière de RH pour la promotion de l'égalité des chances dans les universités» qui comprend un manuel visant à lutter contre les inégalités en proposant des instruments de gestion des ressources humaines adaptée aux spécificités des sexes et à promouvoir l'égalité des chances dans les carrières et la gestion du personnel dans les universités.

En **Allemagne**, afin d'augmenter la proportion de femmes scientifiques aux postes de haut niveau dans les universités, le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche soutient des projets ciblés dans le cadre de sa stratégie d'intégration de la dimension de genre dans les sciences. Ces projets comprennent la création d'un «Center of Excellence Women and Science» (CEWS – centre d'excellence des femmes dans le domaine des sciences) qui agit en tant qu'Agence nationale de coordination, d'information et de conseil pour les établissements et institutions scientifiques et politiques, les femmes scientifiques, et les entreprises. Le ministère fédéral soutient également les instituts de recherche qui proposent à leurs employées des services de garderie.

Par ailleurs, depuis 2007, dans le cadre du «Programme en faveur des femmes professeurs» mis en œuvre par le gouvernement fédéral et les Länder, un financement n'est accordé aux établissements d'enseignement que s'ils sont dotés d'une politique d'égalité

des chances qu'ils doivent présenter dans leur demande de financement et si cette politique est approuvée. Près de la moitié de tous les établissements d'enseignement supérieur public en Allemagne ont soumis leur politique d'égalité des genres dans les deux séries de demandes, et à ce jour, plus de 100 d'entre elles ont été approuvées.

En **Grèce**, tout établissement d'enseignement supérieur est tenu d'élaborer un plan stratégique qui régit horizontalement les domaines tels que la mission de l'établissement, le recrutement du personnel, la gestion du personnel, la politique de recherche et d'autres aspects liés aux programmes, à l'infrastructure et à l'organisation. Dans ces domaines, une des questions majeures que les établissements d'enseignement supérieur doivent prendre en compte est la promotion de l'égalité des chances et de l'égalité entre les sexes.

En **Autriche**, afin de briser le fameux «plafond de verre», le ministère responsable a commencé à prendre une série de mesures comprenant notamment des bourses destinées aux femmes, un soutien financier pour les publications, la mise en place de services de garderie au sein des universités et des bureaux de coordination pour les études féminines et les études de genre. En outre, des mesures légales ont été instaurées telles que la Commission de travail sur l'égalité de traitement dans les universités ou le décret relatif au plan d'action positive dans la sphère du ministère fédéral, ainsi que des programmes tels que le livre blanc sur les actions positives dans le domaine des sciences. En 2005, un programme a été lancé pour accroître le nombre de femmes professeurs dans les universités («Excellentia»). L'objectif de ce programme est de doubler la proportion de femmes professeurs et de la faire passer de 13 % (2003) à 26 % en 2010. Les universités reçoivent une prime de 33 000 euros pour chaque femme professeur supplémentaire (pour les nouvelles nominations qui augmentent le nombre absolu et la proportion des femmes).

Aux **Pays-Bas**, le ministère de l'éducation, de la culture et de la science a lancé l'*Aspasia Programme*, piloté depuis 2004 par le NWO (Organisation néerlandaise pour la recherche scientifique). Ce programme propose des subventions de 100 000 euros aux conseils universitaires assurant la promotion de femmes lauréates spécifiques parmi les enseignants ou les professeurs à l'université. En outre, le ministère a également accordé une subvention pour renforcer le réseau national de femmes professeurs (LNVH)⁽²⁵⁾. L'objectif du LNVH est de promouvoir une représentation féminine proportionnelle au sein de la communauté universitaire et il a développé une série d'activités à cette fin. Le LNVH surveille la représentation des femmes dans les postes scientifiques et de direction et diffuse les résultats.

En **Slovénie**, les mesures politiques ciblent à la fois l'amélioration de la place des femmes dans les domaines scientifiques et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Par exemple, les règles de (co)financement des projets de recherche fondamentale, applicatifs et post-doctoraux tiennent compte de la période du congé maternité dans le cas des demandes de chef de projet, par exemple comme un facteur influençant le nombre de publications ou l'âge des candidats (il y a souvent un âge limite dans le cas des projets post-doctoraux, qui est reporté pour prendre en compte la période du congé maternité).

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse)**, la loi sur l'égalité des genres (*Gender Equality Duty*) et en **Irlande du Nord**, la loi sur l'égalité (*Equality Duty*) s'appliquent à l'ensemble des fonctions des établissements d'enseignement supérieur concernant à la fois le personnel et les étudiants.

Au **Liechtenstein**, en 1999, un bureau pour l'égalité des chances a été mis en place à la *Hochschule Liechtenstein*. Son objectif est de promouvoir l'équilibre entre les sexes dans les postes de direction, d'administration, d'enseignement et de recherche. Il propose des conseils sur les questions de genre et aide les femmes à résoudre des problèmes liés au genre (grossesse, garde d'enfant, carrière scientifique, soutien financier, harcèlement sexuel, etc.). Bien que les femmes soient la priorité, les services du bureau sont également ouverts aux hommes.

En **Norvège**, tous les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'adopter des plans en faveur de l'égalité des genres. En outre, la Commission pour l'intégration des femmes dans le domaine des sciences créée par le ministère de l'éducation et de la recherche soutient et formule des recommandations sur les mesures pouvant contribuer à intégrer des efforts en matière d'égalité des genres au sein des établissements d'enseignement supérieur et du secteur de la recherche. Par ailleurs, le gouvernement a également mis en place un système d'incitation pour augmenter la proportion de femmes dans les postes académiques de haut niveau dans les mathématiques, les sciences naturelles et la technologie. Le but est de récompenser les universités et les instituts universitaires lorsqu'ils recrutent des femmes à ces postes. Le gouvernement va également se pencher sur des mesures visant à

⁽²⁵⁾ Voir: <http://www.lnvh.nl/>

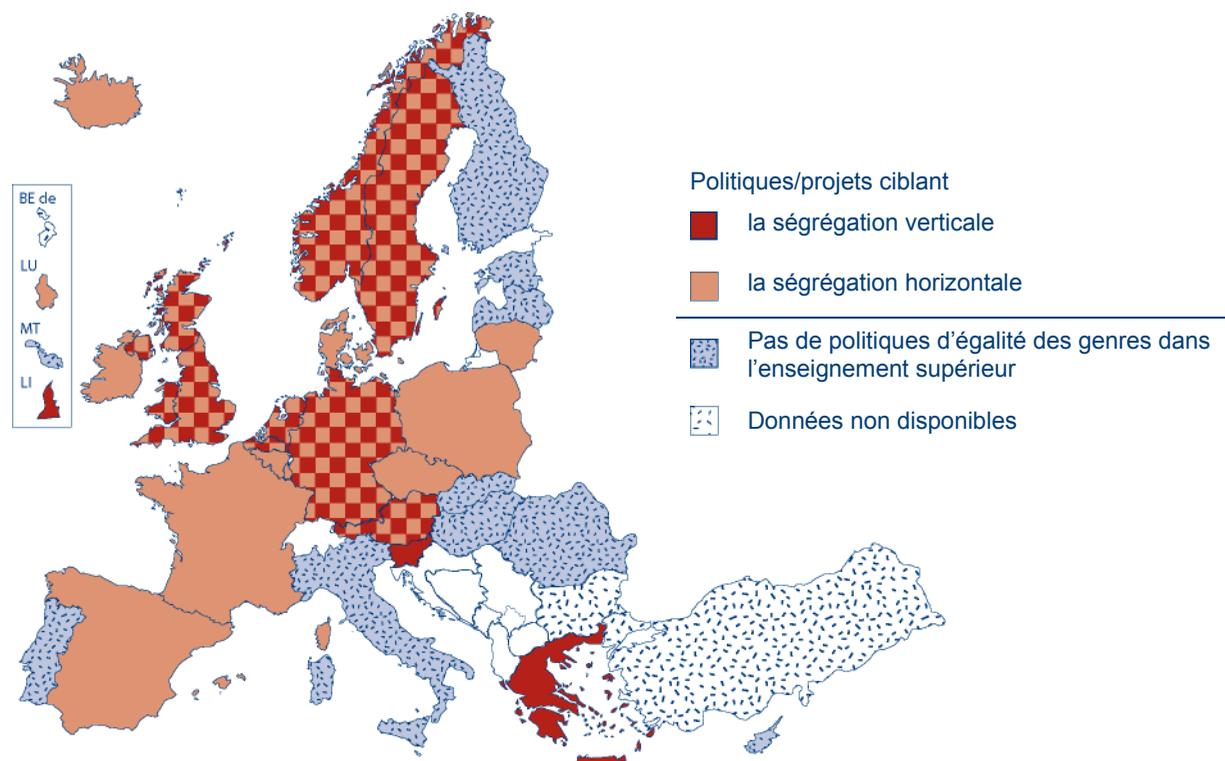
maintenir et à développer l'expertise des femmes qui travaillent dans des milieux professionnels à dominante masculine de façon à ce qu'elles puissent prétendre à des postes de niveau supérieur.

*

* *

Pour résumer, la figure 8.4 représente les pays qui abordent les problèmes de la ségrégation horizontale et verticale. Les pays dotés de politiques relatives aux deux problèmes sont la Communauté flamande de Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas, l'Autriche, la Suède, le Royaume-Uni et la Norvège.

Figure 8.4. Politiques ou projets d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Irlande: informations non vérifiées au niveau national.

CONCLUSION

Depuis l'émergence de la deuxième vague féministe dans les années 1970, différentes politiques et stratégies ont été proposées pour stimuler le changement de climat et des mentalités dans les écoles et les pratiques éducatives à l'égard des questions de genre (chapitre 1). Bon nombre d'entre elles ont été mises en œuvre à petite échelle et de façon sporadique mais, considérées globalement et grâce à l'appui de la législation et de réformes, elles ont eu un impact considérable. Ces stratégies et ces initiatives, souvent axées sur les désavantages des femmes dans le domaine de l'éducation, dans de nombreux pays, ont certes modifié de façon significative les modèles de genre dans l'éducation au cours des 30 dernières années. Néanmoins, l'inégalité de genre est toujours d'actualité, même si on ne peut plus considérer que ce problème concerne uniquement les filles et les femmes. Les discussions récentes sur le genre ont le mérite d'avoir déplacé le centre du débat du questionnement initial sur les stéréotypes féminins vers le questionnement sur le concept de la masculinité.

Cette étude a examiné si et comment les pays européens abordent la question de l'égalité des genres dans le cadre de leurs politiques en matière d'éducation. Elle a montré que si la plupart des pays ont les mêmes préoccupations, ils ciblent des questions différentes et à des degrés différents. Cette conclusion résume d'abord les priorités majeures des politiques d'égalité des genres en Europe, puis présente les orientations possibles que les mesures politiques pourraient prendre afin de contrebalancer les inégalités existantes.

Problèmes d'égalité des genres ciblés par les pays européens

L'égalité des genres a plusieurs définitions et a été adaptée à divers contextes. La présente étude montre que l'égalité des genres est abordée différemment dans les pays européens: elle est intégrée dans la législation de plusieurs façons et à des degrés différents et elle a plusieurs définitions. Dans la plupart des pays européens, on entend par égalité des genres dans l'enseignement, un traitement égal et des chances égales d'une part, et une égalité de résultats d'autre part.

L'analyse des politiques d'égalité des genres dans les pays européens a montré que leur objectif principal et prioritaire est de **remettre en question les rôles et les stéréotypes de genre** traditionnels et persistants (chapitre 3). Les pays européens appliquent différentes mesures pour atteindre cet objectif telles que l'orientation professionnelle, l'enseignement soucieux d'égalité des sexes ou la révision des programmes (chapitres 4 et 8). Cependant, aujourd'hui, les écoles en Europe sont loin d'utiliser tous les moyens possibles pour éradiquer les rôles de genre traditionnels. Les garçons et les filles sont encore fortement conditionnés par les concepts traditionnels des rôles de genre en ce qui concerne ce qu'ils peuvent et doivent faire dans leur future vie professionnelle (et privée).

Le point faible des mesures actuelles résiderait dans le fait qu'elles se concentrent essentiellement sur les filles. Ainsi, alors que l'intérêt des filles pour la technologie suscite beaucoup d'attention, on s'intéresse moins aux garçons et à leur éventuel accès aux professions liées aux soins. Cependant, les rôles de genre ne peuvent être remis en question de façon efficace que si le changement se fait dans les deux sens.

Dans la lutte contre les stéréotypes de genre traditionnels, la démarche visant à **cibler des profils de résultats liés au genre** relève d'une priorité politique spécifique. Ceci est particulièrement lié à la sous-performance scolaire des garçons à l'école. Cependant, comme le montre le chapitre 5, peu de stratégies nationales sont directement concernées par ce problème.

La deuxième priorité politique importante définie spécifiquement dans plusieurs politiques concerne la lutte contre la **violence et le harcèlement fondés sur le sexe**. Cependant, la plupart des actions semblent limitées aux projets et aux initiatives individuels souvent liés à la participation d'ONG et non à des stratégies nationales spécifiques (chapitre 4).

Enfin, le renforcement de la **représentation des femmes dans les postes décisionnels** dans l'enseignement est une autre priorité politique majeure. Il ne s'agit pas vraiment d'une question nouvelle car la participation des femmes à des postes de direction en général est depuis un certain temps une préoccupation politique et qui a son importance dans la société. Les politiques mises en œuvre dans ce sens visent à augmenter le nombre de femmes aux postes de chefs d'établissement et à leur faciliter l'accès à plus de postes de niveau élevé dans l'enseignement supérieur (chapitres 7 et 8). Si l'on examine les statistiques, la plupart des pays ont encore un long chemin à parcourir avant de parvenir à l'égalité des genres à cet égard.

Certes, il existe des différences entre les pays européens dans le degré d'importance qu'ils accordent à ces différentes priorités politiques. Cela est en partie dû au fait que différents pays ont commencé à se préoccuper de l'égalité des genres et à élaborer des politiques dans ce sens à des moments différents, les nouveaux États membres de l'Europe centrale et orientale étant parmi les derniers à adhérer à cette question. En conséquence, bon nombre de ces pays ne sont pas dotés de cadres politiques relatifs à l'égalité des genres dans l'éducation ou bien leurs cadres sont moins complets, mettant souvent l'accent sur des politiques visant à lutter contre l'inégalité de genre sur le marché du travail. En revanche, certains pays qui se soucient de l'inégalité de genre depuis des décennies se sont depuis orientés vers des questions relatives à des inégalités plus spécifiques ou plus générales. Par exemple, le Danemark a évolué vers une intégration plus large de l'égalité plutôt qu'une intégration de la dimension de genre, ce qui reste à mettre en œuvre au Royaume-Uni (chapitre 3). Ces développements montrent que l'égalité des chances est une question à multiples facettes nécessitant des réponses politiques multiples.

Mesures possibles pour lutter contre les inégalités de genre

Les questions mentionnées ci-dessus font partie de tout un modèle complexe où le genre et ses connotations culturelles interagissent. La recherche a exploré les moyens d'aborder ces questions d'égalité à la fois au niveau de l'école et au niveau politique. Le rôle de cette section est de mettre en lumière les mesures susceptibles de répondre à ces questions politiques.

Méthodes d'enseignement, enseignants et organisation scolaire

Remettre en question les rôles et les stéréotypes de genre existant dans les écoles n'est une tâche aisée ni pour les décideurs politiques ni pour les praticiens sur le terrain (enseignants, chefs d'établissement, conseillers, etc.). La mesure la plus souvent citée dans la littérature concerne l'élimination des stéréotypes sexistes par la révision des manuels scolaires, du matériel de lecture et

d'affichage, des questions d'examen, etc. D'autres mesures consistent à renforcer le travail dirigé par l'enseignant, à alterner le travail en binôme mixte et en groupe non mixte selon le cas, ou à proposer une offre plus importante de soutien d'apprentissage. Enseignants et chefs d'établissement ont également besoin de conseils pratiques sur le contexte juridique de l'égalité des genres et sur la façon de développer un climat scolaire approprié ainsi que des informations sur l'enseignement, le contenu des disciplines et l'évaluation (Myers et al., 2007).

En termes d'organisation des disciplines et d'élaboration des emplois du temps dans les écoles, les études montrent que la façon dont les disciplines sont proposées aux étudiants peut changer les modèles de genre en matière de participation. Le caractère obligatoire des disciplines «typiquement» masculines ou féminines ou un choix restreint peut influencer les modèles de participation (Smyth & Darmody, 2007).

Instaurer de bonnes relations entre les enseignants et les élèves est un facteur clé pour générer des changements de perception des genres dans les écoles et, en particulier, pour encourager les enseignants à avoir une attitude non discriminatoire et respectueuse à l'égard de leurs élèves. Cet objectif peut être atteint de plusieurs façons: par exemple, par le développement de politiques d'égalité des genres appliquées à l'ensemble de l'établissement scolaire, la surveillance de la dynamique de classe et les niveaux d'attention et de soutien apportés aux élèves.

Cependant, comme l'a souligné une revue des recherches récentes sur le genre et l'éducation, les attitudes des enseignants et des formateurs d'enseignants à l'égard des questions de genre sont souvent conservatrices et reproduisent les conceptions et les attentes traditionnelles stéréotypées des rôles. La plupart des enseignants ne sont pas formés sur la façon de promouvoir l'égalité des genres à l'école. En conséquence, tous les programmes de formation des enseignants devraient contenir un module de base sur l'égalité des genres. Les enseignants devraient être évalués sur leurs pratiques en matière d'égalité pendant les programmes de formation initiale et continue (Commission européenne 2009, p. 81).

S'agissant des avantages potentiels liés au fait de compter plus d'enseignants de sexe masculin dans les écoles, il n'y a aucune preuve claire de l'influence bénéfique d'une répartition plus équilibrée des sexes en termes numériques parmi les enseignants sur les performances des élèves. Seuls les enseignants (femmes et hommes) qui remettent en question leur propre rôle de genre et celui de leurs élèves peuvent générer un changement (DCSF, 2008). Les chercheurs critiquent la forte féminisation de la profession d'enseignant car cette tendance favorise les filles et risque finalement d'être responsable des sous-performances scolaires des garçons (Skelton, 2002). Toutefois, le fait de coller une étiquette «féminine» sur le métier d'enseignant, notamment aux niveaux préprimaire et primaire, signifie souvent que la profession manque de statut et de reconnaissance, ce qui se reflète dans le salaire et les conditions de carrière (Mills et al., 2004). Cependant, le fait d'attirer plus d'hommes dans les professions liées aux soins et donc de contrebalancer les déséquilibres de genre est encore une orientation potentielle que les responsables politiques, les écoles et les conseillers devraient envisager. Cela va de toute évidence de pair avec la promotion des femmes aux postes de direction des établissements et la remise en question des rôles de genre traditionnels en ce qui concerne les deux sexes.

Analyse et interprétation des données de performance

La collecte et l'analyse des informations les plus récentes sur les profils de genre actuels, notamment compte tenu de la rapidité à laquelle les rapports de genre évoluent depuis récemment, ont été considérées comme bénéfiques pour l'égalité des genres (Arnot et al., 1999, Sukhmandan et al., 2000). Ainsi, le gouvernement, les autorités locales et les écoles sont invités à collecter et à analyser les données de performance, telles que les schémas de sous-performance, d'autres schémas où des différences de genre interviennent (par exemple, rupture scolaire, exclusions ou absentéisme), les élèves à risque et à identifier les autres facteurs contribuant aux différences de genre.

D'une manière générale, les données montrent qu'il existe peu d'initiatives en place visant à aborder les profils de genre en matière de résultats scolaires. Ceci pourrait être dû au fait que la relation de cause à effet est complexe dans ce contexte car la réussite scolaire dépend de plusieurs facteurs. Fait intéressant, de nombreux pays ont développé des mesures ciblées sur des groupes d'élèves ayant un faible statut social. Bien que ces initiatives prises seules pourraient ne pas suffire à combattre toutes les formes de sous-performance scolaire, elles sont néanmoins cruciales. Les résultats des enquêtes internationales et nationales (chapitres 2 et 5) montrent dans quelle mesure l'impact du statut social est important dans ce contexte.

L'interaction entre le genre, la classe sociale et l'ascendance allochtone influe sur le comportement de l'élève et par conséquent sur ses performances. Une politique centrée sur une seule source d'inégalité sociale pourrait masquer la complexité des expériences au sein d'un groupe spécifique et conduire à des solutions trop simplistes (Tinklin et al., 2003).

Améliorer la sous-culture scolaire

Tenter de transformer l'impact négatif de certaines sous-cultures scolaires et attitudes négatives à l'égard du travail scolaire des garçons ou de certains groupes de garçons (et parfois de filles) pourrait également influencer de façon positive sur l'égalité des genres. Les stratégies consistent notamment à encourager un comportement et des attitudes plus mûrs vis-à-vis des études, et à faciliter une culture scolaire où les élèves (de sexe masculin) peuvent réussir à l'école sans craindre un comportement ridicule ou perturbateur. Warrington et al. (2006) identifient les éléments clés pour les écoles. Par exemple, ces dernières doivent exiger des niveaux élevés d'autodiscipline, s'engager à valoriser la diversité à travers le contenu des programmes et les activités scolaires, et susciter le sentiment de fierté au travail et dans le comportement. Les membres du personnel doivent faire prendre conscience aux élèves que leurs progrès scolaires et leur satisfaction à l'égard de leur école sont valorisés.

Participation des parents

Le soutien des parents est essentiel à la promotion de l'égalité des genres dans les écoles. On a constaté que l'égalité des genres est renforcée lorsque les parents s'impliquent dans les travaux généraux des écoles, participent à des projets spécifiques liés au genre et aident au développement d'une culture scolaire plus orientée vers l'égalité (Condie et al., 2006). Il est également important de créer des espaces et des opportunités où les parents moins privilégiés ont une voix et une représentation. Cet objectif pourrait être atteint par la mise à disposition de différentes formes de soutien telles que des brochures d'information, des permanences sans rendez-vous et des groupes

de discussion (Maguire, 2007). Ceci est particulièrement important car, comme déjà souligné dans le chapitre 1, les parents sont un lien avec le monde extérieur, ce qui n'assure pas nécessairement une égalité des chances.

Établir un lien entre l'évaluation et le financement et les critères d'égalité de genre

Les questions d'égalité des genres pourraient être incluses dans les listes de critères concernant l'évaluation des écoles. L'inclusion de la perspective de genre dans les plans de développement des écoles, par exemple, ou l'amélioration de la représentation des femmes dans les organes de gestion des écoles pourraient être considérées comme des critères.

Établir un lien entre l'égalité des genres en termes numériques et le financement des établissements d'enseignement supérieur, comme c'est le cas dans certains pays européens, pourrait constituer une approche efficace pour améliorer la représentation des femmes (voir Eurydice, 2008a). Cela peut se traduire par l'introduction de critères liés à l'égalité des genres dans les formules de financement pour calculer le montant des subventions publiques destinées aux établissements d'enseignement supérieur, ainsi que dans les «contrats de performance» (Eurydice 2008a, p. 57). Par exemple, les établissements doivent inclure la répartition par sexe de leur personnel dans leurs objectifs stratégiques en rapport avec le financement.

*

* *

Il existe bien entendu beaucoup plus de mesures visant à promouvoir l'égalité des genres dans les écoles et les établissements d'enseignement supérieur. Toutes les mesures n'ont pas le même degré d'importance dans tous les pays et dépendent largement de la situation de l'égalité des genres dans un pays donné. De toute évidence, toute stratégie ou mesure expérimentée ou adoptée dans ce domaine doit être surveillée et évaluée régulièrement et adaptée aux contextes changeants.

Si l'on se penche sur le tableau comparatif des préoccupations politiques identifiées et des mesures prises, on constate que même s'il existe une multitude d'initiatives individuelles dans les pays européens, une stratégie générale et des plans de mise en œuvre qui feraient partie d'une politique d'égalité des genres efficace font défaut dans bon nombre de pays.

L'éducation est un instrument puissant permettant de changer les attitudes et les comportements. Les systèmes éducatifs jouent par conséquent un rôle majeur dans la promotion de l'égalité des chances pour tous et dans la lutte contre les stéréotypes. Les écoles ont le devoir d'offrir à tous les enfants l'opportunité de découvrir leur propre identité, leurs forces et leurs intérêts indépendamment des attentes traditionnelles liées au genre masculin ou féminin.

GLOSSAIRE

Codes des pays

UE/EU-27	Union européenne	NL	Pays-Bas
		AT	Autriche
BE	Belgique	PL	Pologne
BE fr	Belgique – Communauté française	PT	Portugal
BE de	Belgique – Communauté germanophone	RO	Roumanie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SI	Slovénie
BG	Bulgarie	SK	Slovaquie
CZ	République tchèque	FI	Finlande
DK	Danemark	SE	Suède
DE	Allemagne	UK	Royaume-Uni
EE	Estonie	UK-ENG	Angleterre
IE	Irlande	UK-WLS	Pays de Galles
EL	Grèce	UK-NIR	Irlande du Nord
ES	Espagne	UK-SCT	Écosse
FR	France		
IT	Italie	Pays de l'AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
CY	Chypre		
LV	Lettonie	IS	Islande
LT	Lituanie	LI	Liechtenstein
LU	Luxembourg	NO	Norvège
HU	Hongrie		
MT	Malte		

Symbole statistique

: Données non disponibles

Glossaire

Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997)

La classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques sur l'éducation au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisée: les domaines d'étude et les niveaux d'enseignement avec les dimensions complémentaires d'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et la transition éducation/marché du travail. La version actuelle, CITE 97 (UNESCO-UIS, 2006), distingue sept niveaux d'enseignement. De façon empirique, la CITE suppose qu'il existe plusieurs critères qui peuvent aider à indiquer le niveau d'éducation où il convient de classer un programme éducatif donné. Suivant le niveau et le type d'éducation concerné, il est nécessaire de définir une hiérarchie entre les critères principaux et subsidiaires (titres généralement exigés pour l'admission, conditions minimales d'admission, âge minimal, qualifications du personnel, etc.).

CITE 0: éducation préprimaire

Ce niveau est défini comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adresse aux enfants âgés de trois ans au moins.

CITE 1: enseignement primaire

Ce niveau commence entre 5 et 7 ans, est toujours obligatoire et dure en général de 4 à 6 ans.

CITE 2: enseignement secondaire inférieur

Ce niveau complète l'éducation de base commencée au niveau primaire en faisant appel à une structure davantage orientée vers les matières enseignées. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

CITE 3: enseignement secondaire supérieur

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement 15 ou 16 ans. Des qualifications (accomplissement de l'enseignement obligatoire) et autres conditions minimales d'admission sont généralement exigées. L'enseignement est souvent plus orienté sur les matières qu'au niveau secondaire inférieur. La durée typique de ce niveau varie de deux à cinq ans.

CITE 4: enseignement postsecondaire non supérieur

Ce niveau regroupe des programmes qui se situent de part et d'autre de la limite entre l'enseignement secondaire supérieur et le supérieur. Ceux-ci permettent d'élargir les connaissances des diplômés du niveau CITE 3. Des exemples typiques sont les programmes qui permettent aux étudiants d'accéder au niveau CITE 5 ou ceux qui préparent à une entrée directe sur le marché du travail.

CITE 5: enseignement supérieur (premier niveau)

L'admission à ces programmes requiert généralement la réussite du niveau CITE 3 ou 4. Ce niveau inclut des programmes à orientation académique (type A) largement théorique et des programmes de

formation pratique et technique (type B) généralement plus courts que les premiers et préparant l'entrée sur le marché du travail.

CITE 6: enseignement supérieur (deuxième niveau)

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (Ph.D ou doctorat).

Définitions

Coefficient de corrélation: indice d'association entre deux variables, dont les valeurs peuvent varier entre -1 et +1. Les valeurs négatives du coefficient de corrélation traduisent une relation inverse entre les deux variables: lorsque les valeurs d'une variable croissent, les valeurs de l'autre variable décroissent. Ainsi, le coefficient de variation entre l'âge d'un individu et son espérance de vie restante tend vers -1. Lorsque les valeurs des deux variables croissent ou décroissent plus ou moins simultanément, le coefficient de corrélation est positif. Ainsi, il existe une corrélation positive entre la taille d'un individu et la taille de son pied. Plus la corrélation tend vers -1 ou vers +1, plus la relation entre les deux variables est forte. Un coefficient de corrélation de 0 traduit l'absence de toute relation entre les deux variables.

Écart type: mesure la dispersion ou la largeur de la distribution autour de la moyenne. Dans les enquêtes PISA, la moyenne des pays de l'OCDE est fixée à 500 points, alors que l'écart type est de 100. Un écart de 50 points indique donc une différence de 0,5 dans l'écart type.

Erreur standard: l'erreur standard correspond à l'écart-type d'un échantillon aléatoire d'une population. Associée à une estimation, elle traduit l'ampleur de cette incertitude liée à l'échantillonnage. En effet, en raison du caractère aléatoire de la procédure d'échantillonnage, un autre échantillon aurait pu être obtenu, donnant un résultat plus ou moins différent. Supposons qu'au départ d'un échantillon, la moyenne de la population soit estimée à 10 et que l'erreur standard associée à cette estimation soit égale à 2. On peut dès lors affirmer, avec 5 chances sur 100 de se tromper, que la moyenne de la population est comprise entre (10 -2 erreurs standards) et (10 +2 erreurs standards), c'est-à-dire entre 6 et 14.

Genre: les rôles, comportements et activités qui sont déterminés socialement, et les attributs qu'une société considère comme appropriés pour les hommes et les femmes (WHO, 2009).

Harcèlement: situation dans laquelle un comportement non désiré lié au sexe d'une personne survient avec pour objet ou pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne et de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant ⁽²⁶⁾.

Intégration de la dimension de genre: la (ré)organisation, l'amélioration, l'évolution et l'évaluation des processus de prise de décision, aux fins d'incorporer la perspective de l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines et à tous les niveaux, par les acteurs généralement impliqués dans la mise en œuvre des politiques (Conseil de l'Europe, 2007).

⁽²⁶⁾ Directive 2002/73/CE du Parlement européen et du Conseil du 23 septembre 2002 modifiant la directive 76/207/CEE du Conseil relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, et les conditions de travail, JO L 269, 5.10.2002, p. 17.

Modèles de régression multiniveaux: permettent d'analyser l'écart des variables des résultats à plusieurs niveaux hiérarchiques, alors que dans la régression linéaire simple et linéaire multiple, tous les effets sont modélisés pour se produire à un seul niveau. Les données sur les étudiants sont considérées comme étant imbriquées au sein des classes et des écoles. Ces modèles reposent sur l'hypothèse que les performances des élèves au sein de la même classe ou école pourraient être corrélées. Ces corrélations doivent être prises en compte pour corriger les interprétations. En utilisant ces modèles, il est possible de faire la différence entre l'impact des variables contextuelles selon qu'elles sont liées aux écoles ou aux élèves dans ces écoles. Ces modèles, sous leur forme la plus simple, sont utilisés pour subdiviser l'écart total en matière de performances des élèves en écart entre écoles et écart entre élèves dans les écoles.

Régression linéaire simple: une régression linéaire dans laquelle il n'existe qu'une seule covariable (variable explicative). La relation entre une variable et une autre variable, dite variable dépendante, est modélisée par une fonction des moindres carrés. La régression linéaire simple sur des variables nominales doubles montre des différences dans les valeurs moyennes de la variable dépendante. Ainsi, la régression linéaire prévoyant le taux de réussite par genre montre les différences de genre dans les taux de réussite moyens.

Ségrégation horizontale: se rapporte au phénomène selon lequel les femmes et les hommes sont concentrés dans différents types de formation professionnelle ou dans différents domaines d'études de l'enseignement supérieur.

Ségrégation verticale: désigne le phénomène selon lequel les femmes sont plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, alors qu'elles sont légèrement sous-représentées au niveau doctoral, et qu'il y a encore moins de femmes parmi le personnel académique dans les postes de haut niveau dans les universités. Ainsi, la ségrégation verticale concerne la sous-représentation des femmes à des niveaux plus élevés de la hiérarchie professionnelle.

Sexe: se réfère aux caractéristiques biologiques et physiologiques qui différencient les hommes des femmes (WHO, 2009).

Signification statistique: se réfère à un niveau de confiance de 95 %. Ainsi, une différence significative signifie que la différence est statistiquement significative à partir de zéro et jusqu'à un niveau de confiance de 95 %.

Variance: mesure de dispersion, soit la moyenne de la distance carrée de ses valeurs possibles à partir de la valeur attendue (moyenne). L'unité de variance est le carré de l'unité de la variable originale. La racine carrée positive de la variance, dite **écart type**, a les mêmes unités que la variable originale et c'est la raison pour laquelle elle peut être plus facile à interpréter.

TABLE DES FIGURES

Chapitre 2. Profils de genre dans les enquêtes internationales d'évaluation

Figure 2.1.	Différence de genre (G-F) dans l'importance attachée à l'obtention de bons résultats en lecture, en mathématiques et en sciences chez les élèves de 15 ans, 2006.	44
Figure 2.2.	Différence de genre moyenne « brute » (G-F) et différence de genre moyenne « nette », en contrôlant l'année d'études et la filière d'enseignement, dans les résultats en lecture, en mathématiques et en sciences, obtenus par les élèves de 15 ans, 2006.	46
Figure 2.3.	Pourcentage de variance expliquée des résultats de lecture, de mathématiques et de sciences en fonction du genre, de l'indice de statut économique, social et culturel, de l'indice d'ascendance allochtone et des indices combinés pour les élèves de 15 ans, 2006.	49

Chapitre 3. Cadres politiques et législatifs pour l'égalité des genres en matière d'éducation

Figure 3.1.	Types de cadres législatifs pour l'égalité des genres en matière d'éducation, 2008/2009.	56
Figure 3.2.	Politiques d'égalité des genres visant à remettre en question les rôles traditionnels des genres et les stéréotypes dans l'enseignement primaire et secondaire, 2008/2009.	59
Figure 3.3.	Intégration de la dimension de genre dans l'éducation dans les pays européens, 2008/2009.	60
Figure 3.4.	Dispositifs de suivi de la mise en œuvre des politiques d'égalité des genres en matière d'éducation, 2008/2009.	62

Chapitre 4. Égalité des genres et organisation des écoles: programme d'études, orientation et climat scolaire

Figure 4.1.	Éducation sexuelle et éducation aux relations interpersonnelles dans les programmes d'études, 2008/2009.	66
Figure 4.2.	Orientation professionnelle spécifique visant à remettre en question les choix de carrière traditionnels en Europe, 2008/2009.	69
Figure 4.3.	Existence de lignes directrices spécifiques sur les questions de genre pour les auteurs de textes éducatifs et de matériels pédagogiques et approbation/évaluation des manuels scolaires dans une perspective de genre, 2008/2009.	71

Chapitre 5. Profils de genre dans les résultats scolaires

- Figure 5.1. Proportion de garçons et de filles encore scolarisés en CITE 1 à l'âge où au moins 80 % de leur tranche d'âge sont scolarisés en CITE 2, 2007. 80
- Figure 5.2. Proportion de garçons et de filles encore scolarisés en CITE 2 à l'âge où au moins 80 % de leur tranche d'âge sont scolarisés en CITE 3, 2007. 81
- Figure 5.3. Jeunes en rupture scolaire – proportion de la population féminine/masculine âgée de 18 à 24 ans ayant atteint un niveau maximum d'études secondaires inférieures et ne poursuivant pas d'études post-secondaires ou de formation, 2007. 84

Chapitre 6. Enseignement mixte et non mixte

- Figure 6.1. Existence d'établissements publics non mixtes en Europe, CITE 1, 2 et 3, 2008/2009. 92

Chapitre 7. Enseignants, chefs d'établissement et questions de genre

- Figure 7.1. Proportion de femmes enseignantes dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé confondus, 2007. 96
- Figure 7.2. Proportion de femmes parmi les chefs d'établissement de l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé confondus, 2007. 97

Chapitre 8. Politiques d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur

- Figure 8.1. Proportion de femmes diplômées (CITE 5-6) dans divers domaines d'études par rapport au nombre total de diplômés dans ces domaines, 2007. 104
- Figure 8.2. Proportion de femmes titulaires d'un doctorat au niveau CITE 6, 2007. 109
- Figure 8.3. Proportion de femmes parmi les enseignant(e)s/le personnel académique aux niveaux CITE 5-6, 2007. 110
- Figure 8.4. Politiques ou projets d'égalité des genres dans l'enseignement supérieur, 2008/2009. 113

RÉFÉRENCES

- Adler, S., 2007. Libraries. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, ed. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, p. 138-140.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G., 1999. *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Babanová, A. & Miškolci, J., ed., 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* [pdf] Prague: Žába na prameni. Disponible sur: www.rppp.cz/index.php?s=file_download&id=85 [Page consultée le 22 octobre 2009].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) [Ministère fédéral autrichien de l'éducation, des arts et de la culture], 2007. *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: BMUKK.
- BMWF (Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung) [Ministère fédéral autrichien de l'éducation, des arts et de la culture], 2009. *Datawarehouse Hochschulbereich*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.bmwf.gv.at/unidata> [Page consultée le 19 octobre 2009].
- Boaler, J., 1997. *Experiencing School Mathematics: teaching styles, sex and setting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, C. & Bennett, C., 2002. Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *The European Journal of Women's Studies*, 9(4), p. 430-446.
- Brickhouse, N.W., 2001. Embodying science: a feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), p. 282-295.
- Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G.F., Beller, M. & Gafni, N., 1997. Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national surveys. *Educational studies and documents 65*. Paris: UNESCO.
- Butler, J., 1990. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Casa-Nova, M.J., 2002. *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Casa-Nova, M.J., 2004. *Etnicidade e educação familiar - o caso dos ciganos. Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, p. 94-102.
- Chetcuti, D., 2009. Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), p. 81-99.
- CIDE & Instituto de la Mujer (Centro de Investigación y Documentación Educativa) [Centre de recherche et de documentation pédagogique & Institut de la femme (ES)], 2006. *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O. Colección de estudios Mujeres en la Educación*, 9. [pdf] Madrid: CIDE et Instituto de la Mujer. Disponible sur: <http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/> [Page consultée le 27 octobre 2007].
- Close, S. & Shiel, G., 2009. Gender and PISA Mathematics: Irish results in context. *European Educational Research Journal*, 8(1), p. 20-33.
- Corrin, C., 1999. Gender and identity in Central and Eastern Europe. In C. Corrin, ed. *Gender and identity in Central and Eastern Europe*. London: Frank Cass, p. 1-6.
- Conseil de l'Europe, 2007. *Recommandation CM/Rec(2007)13 du Comité des Ministres aux États membres relative à l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'éducation (adoptée par le Comité des Ministres le 10 octobre 2007, lors de la 1006e réunion des Délégués des Ministres)*. Disponible sur: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2007\)13&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&Back](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2007)13&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&Back)

- ColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864 [Page consultée le 28 avril 2010].
- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E., 2005. *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. (Projet TAGS pour l'European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning [EARLALL]). Bruxelles: Commission européenne.
- DBO (Dienst Beroepsopleiding) [Service de formation professionnelle (BEnl)], 2008. *Handboek voor gendercoaching op school*. [pdf] Brussels: DBO. Disponible sur: http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/08_GenBaSec_HL_def_sv.pdf [Page consultée le 22 octobre 2009].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families [Ministère des enfants, des écoles et des familles] (UK), 2007. *Gender and education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: DCSF. Disponible sur: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Page consultée le 23 octobre 2009].
- DCSF, 2008. *The Gender Agenda: Interim Report December 2008*. [pdf] London: DCSF. Disponible sur: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/13193/gair.pdf [Page consultée le 23 octobre 2009].
- DCSF, 2009a. *The National Strategies: Is this a new problem?* [En ligne] Disponible sur: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83600> [Page consultée le 23 octobre 2009].
- DCSF, 2009b. *The National Strategies: Inclusion: Ethnicity, social class and gender achievement*. [En ligne] Disponible sur: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement> [Page consultée le octobre 2009].
- De Beauvoir, S., 1953. *The Second Sex*. Traduite et publié par H.M. Parshley. London: Jonathan Cape.
- Delamont, S. & Duffin, L. ed., 1978. *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*. London: Croom Helm.
- DEPP/DVE (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/ Département de la valorisation et de l'édition), 2008. *L'état de l'École: 30 indicateurs sur le système éducatif français*. [pdf] Paris: DEPP/DVE. Disponible sur: http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf [Page consultée le 26 octobre 2009].
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaeye, J. & Ruprecht, L., 1987. *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO.
- DfES (Department for Education and Skills [Ministère de l'éducation et des compétences] (UK)), 2007. *Gender and Education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: Department for Education and Skills. Disponible sur: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- Dore, R., 1976. *The Diploma Disease*. London: Unwin Educational.
- Drudy, S., 2008. Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe. In B. Hudson & P. Zgaga, ed. *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, p. 43-62.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & van Dorsselaer, Y., 2006. *Wit krijgt schrijft beter. De schoolloopbanen van allochtone jongeren in Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Dweck, C.S. & Sorich, L., 1999. Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder, ed. *Coping*. New York: Oxford University Press, p. 232-251.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.

- EACEA/Eurydice, 2009c. *L'éducation à l'orientation professionnelle dans l'enseignement obligatoire à temps plein en Europe*. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.
- Eder, F., 2007. *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung 20, Innsbruck: Studienverlag.
- Encyclopædia Britannica Online, 2009. *Coeducation*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/124099/coeducation> [Page consultée le 25 juin 2009].
- Epstein, D. Ellwood, J., Hey, V. & Maw, J., 1998. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Commission européenne, 2007a. *Le droit de l'égalité des sexes dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. [En ligne] Disponible sur: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/fr_FR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=KE7807349 [Page consultée le 30 avril 2010].
- Commission européenne, 2007b. *Gender mainstreaming of employment policies. A comparative review of 30 European countries*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. [En ligne] Disponible sur: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=KE8107103 [Page consultée le 30 avril 2010].
- Commission européenne, 2008. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and Benchmarks 2008*. Commission staff working document, SEC(2008) 2293.
- Commission européenne, 2009a. *L'égalité entre les femmes et les hommes* [En ligne] Disponible sur: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=418> [Consulté le 30 avril 2010].
- Commission européenne, 2009b. *She Figures 2009: Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. [pdf] Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. Disponible sur: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [Page consultée le 16 décembre 2009].
- Commission européenne, 2009c. *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. [pdf] Brussels: European Commission (Publié en juillet 2009). Disponible sur: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/gender-report-pdf> [Page consultée le 28 octobre 2009].
- Eurostat, 2009. *Statistiques. Education et formation* [En ligne] Disponible sur: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [Page consultée le 7 mai 2010].
- Eurydice, 2005. *Attitudes des filles et des garçons en Europe face aux technologies de l'information et de la communication. (Eurydice en bref)*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, 2006. *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. État des lieux des politiques et de la recherche*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, 2008a. *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politiques, structures, financement et personnel académique*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, 2008b. *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Fischman, G., 2000. *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman & Littlefield.
- Florin, C. & Nilsson B., 1998. 'Something in the nature of a bloodless revolution...' How new gender relations became gender equality policy in Sweden in the nineteen-sixties and seventies. In: R. Torstendahl, ed. *State Policy and Gender System in Two German States and Sweden 1945-1989*. Lund: Bloms/Lund Press, p. 11-78.

- Fredriksson, U., Holzer, T., McCluskey-Cavin, H. & Taube, K., 2009. Strengths and weaknesses in the Swedish and Swiss education systems: A comparative analysis based on PISA data. *European Educational Research Journal*, 8(1), p. 54-68.
- GAC (Ivan Gabal Analysis & Consulting) 2009 [Analyse et consultance Ivan Gabal]. *Results of the representative measurement of educational disparities of Roma pupils in elementary schools in Roma neighborhoods in the Czech Republic (Selected findings of a specialized analysis of the Czech elementary schools in 2008)*. [pdf] Disponible sur: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Educational_Disparities_of_Roma_Pupils_Summary.pdf [Page consultée le 27 octobre 2009].
- GEPE-ME & INE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística) [Bureau des statistiques et de la planification en éducation – Ministère de l'éducation et Institut national de statistiques Portugal], 2009. *50 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Gipps, C. & Murphy, P., 1994. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goddard-Spear, M., 1989. Differences between the written work of boys and girls. *British Educational Research Journal*, 15(3), p. 271-277.
- Golombok, S. & Fivush, R., 1994. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Bureau central polonais de statistiques], 2008. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/08* [L'éducation au cours de l'année scolaire 2007/2008]. Warszawa: Główny urząd statystyczny.
- Halldórsson, A.M. & Ólafsson, R.F., 2009. The Case of Iceland in PISA: girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), p. 34-53.
- Halsey, A.H., Heath, A.F. & Ridge, J.M., 1980. *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Harding, S., 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Haug, K., 2006. Risikogruppe: Jungen. Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen. In *Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung*. [En ligne] (Publié le 2 août 2006) Disponible sur: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619> [Page publiée le 27 octobre 2009].
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1997. *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht* [L'enseignement de la physique orienté en fonction de l'intérêt des garçons et des filles]. Kiel: IPN.
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1998. *Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht* [Égalité des chances pour les filles dans l'enseignement de la physique]. [En ligne] Disponible sur: <http://lise.univie.ac.at/artikel/hoffmann.htm> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- HEPI (Higher Education Policy Institute (UK)) [Institut de politique de l'enseignement supérieur], 2009. *Male and female participation and progression in higher education*. [pdf] Oxford: HEPI. Disponible sur: <http://www.hepi.ac.uk/files/41Maleandfemaleparticipation.pdf> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- HESA (Higher Education Statistics Agency (UK)) [Agence des statistiques de l'enseignement supérieur], 2009. *Higher education statistics for the UK 2007/08*. Cheltenham: HESA.
- Hill Collins, P., 1990. *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- Hirdman, Y., 1988. The gender system – reflections on the social subordination of women. *Kvinnvetenskaplig tidskrift*. 3.
- Humm, M., 1989. *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.

- Hutt, C., 1972. *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin.
- Hyde, J.S., 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), p. 581-592.
- IFIIE & Instituto de la Mujer (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) [Institut de formation des enseignants, de recherche et d'innovation pédagogique & Institut de la femme (ES)], 2009. *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer.
- IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010. Las mujeres en el sistema educativo II. *Colección de estudios Mujeres en la Educación*, 12. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer [Sous presse].
- INS (Institutul Național de Statistică) [Institut national de statistiques (RO)], 2008a. *Învățământul Primar și Gimnazial la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008b. *Învățământul Liceal la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008c. *Învățământul Profesional, Postliceal și de Maiștri la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- ISTAT (Istituto nazionale di statistica) [Institut national italien de statistiques], 2009. [En ligne] Disponible sur: <http://www.istat.it/> [Page consultée le 27 octobre 2009].
- IZM (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija) [Ministre letton de l'éducation et des sciences], 2009. *Informatīvais ziņojums par pasākumiem, lai samazinātu skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem daudzumu vispārējā izglītībā*. [doc] Disponible sur: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/IZMZino_260408_sekmiba.doc [Page consultée le 27 octobre 2009].
- Kaplan, G., 1992. *Contemporary Western European Feminism*. London: Allen & Unwin.
- Kinser, A.E., 2004. Negotiating spaces for/through third-wave feminism. *NWSA Journal*, 16(3), p. 124-153.
- Kopik, A. ed., 2007. *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce; Bydgoszcz: Wydawnictwo Tekst.
- Kruse, A-M., 1992. We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, 4(2), p. 81-103.
- Lafontaine, D. & Monseur, C., 2009. Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), p. 69-79.
- Lalak, D., 2008. Rodzina i szkoła w systemie wychowania [La famille et l'école dans le système de soin]. In M. Libiszowska-Zóltowska & K. Ostrowska, ed. *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* [Agressions à l'école. Diagnostique et prévention]. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp.z o. o. [Centre de conseil et d'information].
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C. Tzavaras, N. & Xenitidis, K., 2003. Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 23(2), p. 223-231.
- Lloyd, G. ed., 1996. *'Knitting Progress Unsatisfactory'*. *Gender and Special Issues in Education*. Edinburgh: Moray House Publications.
- Lovenduski, J., 1986. *Women and European politics: Contemporary feminism and public policy*. Brighton: Harvester Press.
- Luengo, M.R. & Blázquez, F., 2004. *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N., 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

- Magno, C. & Silova, I., 2007. Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 27, p. 647-660.
- Maguire, M., 2007. Home-school relations. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, ed. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, p. 62-64.
- Martin, M.O. et al., 2000. *TIMSS 1999 International Science Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MCF/ETNIC (Ministère de la Communauté française de Belgique/ l'Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication), 2008. *Les indicateurs de l'enseignement*. [pdf] Disponible sur: <http://www.enseignement.be/indicateursenseignement> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- McNay, L., 2000. *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Melhuish E., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 2008. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), p. 95-114.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B., 2004. Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), p. 355-369.
- Ministère danois de l'éducation, 2009. *Databanken*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.eng.uvm.dk/> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- Ministère néerlandais de l'éducation, de la culture et de la science, 2009. *Key figures 2004-2008: Education, culture and science*. [pdf] The Hague: MINOCW. Disponible sur: <http://www.minocw.nl/documenten/key%20figures%202004-2008.pdf> [Page consultée le 19 octobre 2009].
- Ministerio de Educación [Ministère de l'éducation (ES)], 2009. *Estadísticas de la educación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2007-2008*. (Publié le 4 août 2009) [pdf] Disponible sur: http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativa/s/eenu/result_det/2007/resultados.html [Page consultée le 27 octobre 2009].
- Miroiu, M., 2003. Guidelines for promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe. *UNESCO Papers on Higher Education*, Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Mullis, I.V.S. et al., 2000a. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2000b. *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Mullis, I.V.S. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. ed., 2007. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.
- Neimanis, A., 2001. *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP Regional Gender Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC). New York: UNDP.
- Newbigging, A., 2002. *How can education advisors help to achieve the PSA Gender Equality Targets? Guidance sheets for promoting equal benefits for females and males in the education sector*. DFID Education Department. London: DFID.
- Nilsen, A.P., 1975. Women in children's literature. In E.S.Maccia, ed. *Women and Education*. New York: C. C. Thomas.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2002. *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre - Résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2004. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003*. Paris, OCDE.
- OCDE, 2005. *Regards sur l'éducation – OCDE Indicateurs 2005*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2007a. *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir: Volume 1: Analyse des résultats*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2007b. *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 2: Données*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009a. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009b. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OCDE.
- Öhrn, E., 1998. Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), p. 341-357.
- Paechter, C., 1998. *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Paechter, C., 2000. *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Papastergiou, M. & Solomonidou, C., 2005. Gender issues in Internet use and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside schools. *Computers and Education*, 44(4), p. 377-393.
- Pickering, J., 1997. *Raising boys' achievement*. Stafford: Network Educational Press.
- Renninger, A.K., Hidi, A.S. & Krapp, A., 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Riley, D., 1988. *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan.
- Sammons, P., 1995. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), p. 465-485.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jellicic, H., 2008. *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, London: Department for Children, Schools and Families.

- Scott, J.W., 1988. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Scott, S., 2007. Uniform and dress codes. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, ed. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, p. 82-84.
- Scottish Government, 2009. *SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2007/08*. [En ligne] (Publié en mars 2009) Disponible sur: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2009/03/09154229/13> [Page consultée le 27 octobre 2009].
- SEED (Scottish Executive Education Department) [Ministère de l'éducation de l'Exécutif écossais], 2006. *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. [pdf] Edinburg: Scottish Executive Education Department. Disponible sur: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- Skelton, C. & Francis, B., 2009. *Feminism and the schooling scandal*. London: Routledge.
- Skelton, C., 1997. Revisiting gender issues in reading schemes. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(1), p. 37-43.
- Skelton, C., 2002. The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), p. 77-96.
- Skolverket [Agence nationale suédoise pour l'éducation], 2006a. *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2006b. *I enlighet med skolans värdegrund? Rapport 285*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2009. *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> [Page consultée le 27 octobre 2009].
- Smetáčková, I., ed., 2006. *Gender ve Škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. [pdf] Prague: Nadace Open Society Fund. Disponible sur: www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-komplet.pdf [Page consultée le 22 octobre 2009].
- Smithers, A., & Robinson, P., 2006. *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. [pdf] Buckingham: Carmichael Press, University of Buckingham. Disponible sur: <http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscsd.pdf> [Page consultée le 23 octobre 2009].
- Smyth, E. & Darmody, M., 2007. 'Man Enough to Do It'? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education, *ESRI Working Papers*, WP198. Disponible sur: <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20070711094151/WP198.pdf> [Page consultée le 23 octobre 2009].
- SORS (Office statistique de la République de Slovaquie), 2009. *National statistics*. [En ligne] Disponible sur: http://www.stat.si/eng/drz_stat.asp [Page consultée le 27 octobre 2009].
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) [Rapports officiels du gouvernement suédois], 2005. *Makt att forma samhället och sitt eget liv - jämställdhetspolitiken mot nya mål*. SOU 2005:66. [pdf] Stockholm: Elanders Gotab AB. Disponible sur: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/47912> [Page consultée sur le 22 octobre 2009].
- SOU, 2009. *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det?* [pdf] Stockholm: Fritze. Disponible sur: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/94/34/1994d30d.pdf> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- Środa, M & Rutkowska, E., 2007. *Gender mainstreaming Poland 2007 report*. Poland: United Nations Development Programme.
- State Examinations Commission [Commission des examens d'état] (IE), 2009. *State examinations statistics*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.examinations.ie/> [Page consultée le 26 mai 2009].
- Statistiques Estonie, 2009. *Statistical Database*. [En ligne] Disponible sur: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/dialog/statfile1.asp> [Page consultée le 27 octobre 2009].

- Statistisches Bundesamt Deutschland [Office fédéral allemand des statistiques], 2009. [En ligne] Disponible sur: <http://www.destatis.de> [Page consultée le 26 octobre 2009].
- Stratigaki, M., 2004. The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'. *Social Politics*, 11(1), p. 30-56.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K. & Šahverdov-Žarkovski, B., 2007. *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3/2007. EV Sotsiaalministeerium: Tallinn.
- Sukhmandan, L., Lee, B. & Kelleher, S., 2000. *An investigation into gender differences in achievement*. Berkshire: NFER.
- ŠVIS (Švietimo valdymo informacinė sistema) [Système d'information sur la gestion de l'éducation (LT)], 2009. *ITC Švietimo valdymo informacinė sistema*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.svis.smm.lt/> [Page consultée le 19 mai 2009].
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B., 2003. Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education*, 1(4), p. 640-652.
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. & Lourdes Dionosos, M., 2003. *Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*. Newark, USA: International Reading Association. Disponible sur: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf [Page consultée le 26 octobre 2009].
- Tsouroufli, M., 2002. Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), p. 135-147.
- ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) [Institut tchèque pour l'information sur l'éducation], 2009. *Statistická ročenka školství 2008/2009: Výkonové ukazatele*. Praha: TAURIS.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), 2000. *Égalité et équité entre les genres. Tour d'horizon des réalisations de l'Unesco depuis la Quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995)*. Unité pour la promotion de la condition de la femme et de l'égalité des sexes, UNESCO. [pdf] Disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145fo.pdf> [Accès le 7 mai 2010].
- UNESCO-UIS (UNESCO Institut de Statistique), 2006. *Classification Internationale. Type de l'Education. CITE 1997*. [pdf] Disponible sur: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf [Page consultée le 7 mai 2010].
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A., 2006. Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), p. 293-309.
- Vicinus, M. ed., 1972. *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. Indiana: Indiana University Press.
- VISC (Valsts izglītības satura centrs) [Centre d'éducation de l'État (LV)], 2009. *Valsts pārbaudes darbi 2007/2008. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums)*. [En ligne] Disponible sur: <http://isec.gov.lv/eksameni/statistika/2008/stat2008.shtml> [Page consultée le 27 octobre 2009].
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministère flamand de l'éducation et de la formation], 2009. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs Schooljaar 2007-2008*. Brussel: Vlaamse overheid. Disponible sur: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm> [Page consultée le 27 octobre 2009].
- VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Conseil interuniversitaire flamand], 2008a. *Personeelsstatistieken 2008: Het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 Februari 2008 en de personeelsevolutie sinds 1992*. [pdf] Brussels: VLIR. Disponible sur: <http://www.vlir.be/media/docs/Personeelsstatistieken/personeelsstatistieken2008-a.pdf> [Page consultée le 29 juin 2009].

- VLIR, 2008b. *Equality guide. HR instruments for equal opportunities at universities*. [pdf] Brussels: VLIR. Disponible sur: http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/Equality_Guide_Basisboek_EN.pdf [Page consultée le 19 octobre 2009].
- Walby, S., 1999. The new regulatory state: The social powers of the European Union. *British Journal of Sociology*, 50(1), p.118-140.
- Walby, S., 2005. Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), p. 321-343.
- Warrington M., Younger, M. & Bearne, E., 2006. *Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Weeks, J., 2000. *Making sexuality history*. Cambridge: Polity Press.
- Weiner, G. & Berge, B.-M., 2001. *Kön och kunskap* [Sex and Knowledge]. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G., 1994. *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G., 2002. Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), p. 273-288.
- WHO (World Health Organization), 2009. *What do we mean by "sex" and "gender"?* [En ligne] Disponible sur: <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html> [Page consultée le 28 octobre 2009].
- Wienholz, M., 2008. Und wo bleiben die Jungs - Jungen gezielt fördern - für viele Schulen noch ein ungewohntes Thema! *Schulverwaltung Bayern*, 12, p. 325-328.
- William, D., 2000. Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), p. 661-663.
- Willingham, W. S., & Cole, N. S. ed., 1997. *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, R., 1987. *Assessment and equal opportunities* [Conférence publique], University of London, Institute of Education, 11 Novembre.
- Yates, L. & Leder, G., 1996. *Student Pathways: a review and overview of national databases on gender equity*. Tungeranong, Australia: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
- Younger, M. & Warrington, M., 2007. Single-sex classes in co-educational schools. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, ed. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, p. 144-147.
- Zaborskis, A., Cirtautienė, L. & Žemaitienė, N., 2005. Moksleivių patyčios Lietuvos mokyklose 1994-2002 m [Le ricanement des élèves dans les écoles lituaniennes de 1994-2002]. *Medicina*, 41(7), p. 614-620.
- Zamfir, C., Mărginean, I., Căce, S., Ilie, S., Surdu, M., Voicu, M., Șerban, M. & Dan, A., 2002. *Indicatori privind comunitățile de rome din România* [Indicateurs relatifs aux communautés roms de Roumanie]. București: Editura Expert.

ANNEXES

Table 1. Risque relatif d'obtenir des résultats situés dans les niveaux de compétence les plus bas (niveau 1 ou inférieur) en lecture, en mathématiques et en sciences, par genre, pour les élèves de 15 ans, 2006.

	LECTURE		MATHÉMATIQUES		SCIENCES	
	Taux	Erreur standard	Taux	Erreur standard	Taux	Erreur standard
EU-27	1,74	0,04	0,90	0,02	1,02	0,02
BE fr	1,91	0,21	1,15	0,15	1,18	0,14
BE nl	1,83	0,21	0,91	0,13	1,06	0,13
BE de	2,10	0,42	1,04	0,18	1,09	0,26
BG	1,51	0,09	1,06	0,05	1,22	0,09
CZ	1,82	0,20	0,83	0,08	0,83	0,09
DK	1,83	0,22	0,79	0,09	0,94	0,07
DE	1,80	0,13	0,81	0,06	0,94	0,09
EE	2,87	0,35	1,14	0,15	1,29	0,18
IE	2,32	0,21	1,02	0,07	1,41	0,12
EL	1,71	0,08	0,97	0,05	0,99	0,06
ES	1,65	0,13	0,99	0,07	1,08	0,08
FR	2,16	0,27	0,89	0,10	1,14	0,11
IT	1,65	0,10	0,85	0,05	1,02	0,06
CY	x	x	x	x	x	x
LV	2,36	0,21	0,94	0,07	1,21	0,09
LT	2,08	0,15	1,00	0,07	1,19	0,10
LU	1,62	0,11	0,86	0,06	0,99	0,08
HU	2,07	0,21	0,97	0,09	1,07	0,12
MT	x	x	x	x	x	x
NL	1,58	0,18	0,77	0,08	0,89	0,09
AT	1,79	0,23	0,76	0,07	0,87	0,11
PL	2,20	0,18	0,93	0,05	1,04	0,06
PT	1,57	0,10	0,87	0,05	0,98	0,07
RO	1,46	0,07	0,94	0,04	1,06	0,05
SI	3,21	0,24	0,94	0,08	1,22	0,09
SK	1,74	0,16	0,83	0,07	0,99	0,10
FI	5,37	1,54	1,00	0,17	1,55	0,28
SE	2,14	0,20	0,96	0,08	1,11	0,10
UK-ENG/WLS/NIR	1,72	0,11	0,87	0,07	1,00	0,08
UK-SCT	1,65	0,19	0,85	0,09	1,05	0,14
IS	2,27	0,22	1,20	0,10	1,19	0,08
LI	1,63	0,54	0,80	0,30	1,06	0,44
NO	1,97	0,14	0,99	0,07	1,14	0,08
TR	1,91	0,16	0,95	0,05	1,18	0,07

Source: OCDE, base de données PISA 2006.

Note explicative

1 indique des chances égales pour les hommes et les femmes, <1 les femmes ont plus de risques, >1 les hommes ont plus de risques.

Les caractères gras indiquent des écarts significatifs ($p < .005$).

Pour plus d'informations sur l'enquête PISA, voir le glossaire.

Tableau 2 (relatif à la figure 2.3). Pourcentage de variance expliquée des résultats de lecture, de mathématiques et de sciences en fonction du genre, indice de statut économique, social et culturel, indice d'ascendance allochtone et indices combinés pour les élèves de 15 ans, 2006.

	LECTURE				MATHÉMATIQUES				SCIENCES			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
EU-27	3,70	13,48	0,54	0,29	0,30	15,93	0,62	0,98	0,01	16,27	0,92	1,03
BE fr	5,28	12,20	2,54	3,71	0,00	12,94	4,77	5,82	0,06	14,86	3,53	4,86
BE de	2,56	5,70	3,10	0,00	0,34	5,14	7,10	0,00	0,29	6,42	5,73	0,00
BE nl	2,52	13,65	3,37	2,56	0,30	15,54	2,76	2,51	0,03	16,93	2,49	2,48
BG	6,02	21,55	0,06	0,59	0,00	22,03	0,17	0,00	0,40	23,42	0,04	0,22
CZ	4,31	12,51	0,67	0,00	0,20	16,06	0,31	0,08	0,04	15,14	0,32	0,21
DK	3,15	7,98	1,33	2,74	0,28	9,44	1,33	3,32	0,14	10,05	1,79	3,85
DE	4,62	13,26	1,99	2,59	0,65	15,51	1,97	3,93	0,02	14,45	3,46	4,61
EE	7,91	9,14	2,90	0,00	0,02	12,51	0,93	0,00	0,10	9,74	1,39	0,00
IE	3,42	12,44	0,38	0,00	0,55	13,53	0,37	0,00	0,00	12,86	0,25	0,00
EL	8,46	11,41	0,21	0,00	0,02	14,57	0,63	1,13	0,61	14,55	0,82	0,83
ES	4,07	9,81	1,46	0,30	0,22	11,75	1,73	1,01	0,05	12,74	1,98	0,89
FR	2,80	14,74	0,00	1,20	0,08	18,56	0,45	2,58	0,00	18,98	0,67	2,48
IT	3,96	7,75	0,76	0,00	0,62	8,24	0,41	0,57	0,01	9,55	0,81	0,61
CY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LV	8,19	10,30	0,00	0,00	0,04	11,37	0,00	0,52	0,28	9,83	0,00	0,17
LT	7,99	13,89	0,00	0,00	0,00	17,11	0,07	0,09	0,32	15,03	0,00	0,00
LU	3,17	15,46	2,24	5,51	0,53	12,93	1,67	4,77	0,08	15,48	2,47	6,48
HU	4,77	19,43	0,00	0,00	0,24	23,79	0,00	0,13	0,09	21,35	0,00	0,14
MT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NL	1,79	11,06	0,58	2,95	0,36	11,70	1,04	3,75	0,10	12,64	1,53	4,15
AT	4,41	11,55	0,89	1,77	1,13	10,83	2,33	2,93	0,12	11,68	4,63	4,16
PL	4,76	14,27	0,00	0,00	0,08	14,37	0,07	0,14	0,00	14,81	0,14	0,00
PT	3,61	18,89	1,90	0,00	0,53	16,36	1,80	0,12	0,01	16,66	2,30	0,00
RO	6,81	12,56	0,09	0,00	0,12	17,72	0,00	0,24	0,06	17,26	0,00	0,10
SI	9,14	14,71	0,02	0,58	0,04	15,43	0,09	1,26	0,15	14,76	0,52	1,86
SK	4,37	15,27	0,00	0,00	0,41	18,34	0,00	0,56	0,02	18,64	0,00	0,30
FI	9,11	7,17	0,06	0,69	0,67	9,41	0,96	0,70	0,00	7,62	1,16	0,78
SE	4,89	7,49	0,87	1,24	0,03	9,31	1,48	2,21	0,00	8,22	1,95	2,40
UK-ENG/WLS/NIR	2,06	12,35	0,00	0,37	0,85	13,83	0,09	0,59	0,22	13,05	0,15	0,71
UK-SCT	1,92	12,39	0,24	0,06	1,08	14,61	0,06	0,00	0,06	15,56	0,10	0,00
IS	6,53	4,73	0,51	0,17	0,11	7,72	0,48	0,31	0,10	5,98	0,67	0,42
LI	4,25	4,39	11,98	4,40	0,00	11,82	3,16	2,51	0,10	15,03	2,49	3,19
NO	5,06	6,94	0,33	0,76	0,15	6,52	0,75	1,15	0,04	6,41	0,76	1,18
TR	4,76	12,96	0,55	0,55	0,18	17,52	0,40	0,00	0,28	16,59	0,42	0,00

Source: OCDE, base de données PISA 2006.

A Genre B Indice de statut économique, social et culturel C Indice d'ascendance allochtone D Combinés

X Pays qui n'ont pas participé à la collecte de données

**AGENCE EXÉCUTIVE
ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE**

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Bernadette Forsthuber (coordination), Anna Horvath, Akvile Motiejunaite

Experts externes

Revue de la littérature:
Gaby Weiner, *Centre of Educational Sociology*, Université d'Edimbourg

Aide à l'analyse secondaire des données PISA:
Christian Monseur, Université de Liège

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: responsabilité collective, coordonné par Nathalie De Bleeckere (membre du personnel de la *Division for Strategic Policy Support* du ministère flamand de l'éducation et de la formation)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: Marcela Máchová;
expert: Irena Smetáčková (faculté d'éducation, Université Charles à Prague)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: expert: Anu Laas (chercheur,
Université Tartu, Institut de sociologie et de politique sociale)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Athina Plessa - Papadaki, Evi Zigra,
Eirini Giannakouloupoulou, Tina Bakopoulou

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver (coordination), Natalia
Gil Novoa, Montserrat Grañeras Pastrana, Manuel González
Perrino, Elisa Ruíz Veerman, Maria Vaíllo Rodríguez

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
 supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribution de l'unité: Nadine Dalsheimer;
 expert: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: Margret Hardardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: Simona Baggiani; experte: Angela
 Martini (chercheuse à l'Institut national d'évaluation du
 système d'enseignement et de formation – INVALSI)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Christiana Haperi;
 experte: Despina Charalambidou-Solomi

LATVIJA

Eurydice Unit
 Valsts izglītības attīstības aģentūra
 State Education Development Agency
 Valņu street 1
 1050 Rīga
 Contribution de l'unité: experte: Evija Caune (maître de
 conférence à l'université lettonne d'agriculture)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution de l'unité: Eva-Maria Schädler; avec l'aide de
 Barbara Ospelt-Geiger (*Office of Education / Schulamt*)

LIETUVA

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation
 Didlaukio 82
 08303 Vilnius
 Contribution de l'unité: experte: Aurelija Novelskaitė;
 consultants: G. Purvaneckienė, E. Uginčienė, A. Šimaitis,
 M. Briedis

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contribution de l'unité: Astrid Schorn, Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution de l'unité: Sára Kun-Hatony (coordination);
 expertes: Éva Thun, Judit Kádárné Fülöp

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Contribution de l'unité: Raymond Camilleri (coordination);
 experte: Josephine Vassallo (directeur adjoint, Département
 de la gestion du programme d'études et du *eLearning*)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.051
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Ref. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: expertes: Angelika Paseka,
Angela Wroblewski

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Magdalena Fells (coordination);
expertes: Marta Zahorska-Bugaj, Dominika Walczak
(Université de Varsovie)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Rosa Fernandes; experts: *Associação
Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres* (APEM) –
Association portugaise d'études sur les femmes, Helena Gil,
Luísa Nunes; et Manuela Perdigão

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Veronica - Gabriela Chirea;
Experts: Mihaela Jigau, Irina Horga, Magdalena Balica et
Ciprian Fartusnic de l'Institut des sciences de l'éducation

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: experte: Valerija Vendramin (Institut de
recherche en éducation)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova;
experte: Daniela Drobna

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Sigrid Boyd, Catherine Higginson

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: Alan Ogg (expert national)

EACEA; Eurydice

Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe

Bruxelles: Eurydice

2010 – 144 p.

ISBN 978-92-9201-081-2

DOI 10.2797/36004

Descripteurs: égalité des sexes, débat, politique en matière d'éducation, législation, résultats de l'éducation, évaluation des étudiants, redoublement, abandon scolaire, programme d'études, matière d'enseignement, sexe, éducation mixte, orientation, pratique pédagogique, profession d'enseignant, chef d'établissement scolaire, formation des enseignants, enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur, analyse comparative, Turquie, AELE, Union européenne

