



Note d'

Numéro 32
Octobre 2007

information

du SRED

Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique - Canton de Genève

A l'occasion
de la Journée des filles

Filles et garçons : une anticipation de leurs rôles
sociaux par des parcours scolaires différenciés

Odile Le Roy-Zen Ruffinen et Daniela Di Mare Appéré (SRED)

La situation des femmes et des hommes dans le système éducatif est une problématique apparue en Suisse dès le début des années 70 et qui reste d'actualité.

Le niveau de formation des femmes s'est considérablement élevé au cours des dernières décennies, mais les parcours de formation sont fortement différenciés pour les garçons et les filles, à Genève comme ailleurs en Suisse ou en Europe. Des inégalités de genre s'observent également sur le marché du travail, les femmes accédant, aujourd'hui encore, moins souvent que les hommes à des postes à responsabilités, même lorsqu'elles sont très diplômées.

Rédigée à l'occasion de la Journée des filles 2007, cette note fait la synthèse de différentes recherches menées ces dernières années au Service de la recherche en éducation¹ et de divers éléments statistiques disponibles sur la problématique du genre dans le système genevois d'enseignement et de formation. Elle replace ces résultats dans le contexte des dernières recommandations de la CDIP *en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation* (voir encadré p. 7) et les met en perspective avec d'autres travaux nationaux et internationaux.

A la fin des années 60, la sous-représentation des filles dans la formation postobligatoire était manifeste en Suisse, en raison notamment, dans nombre de cantons, de plans d'études différents pour garçons et filles qui n'offraient pas à ces dernières les mêmes possibilités d'accès à l'enseignement secondaire. En 1972, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a incité les cantons "à prendre les mesures permettant d'éviter toute discrimination des jeunes filles dans l'enseignement et notamment de leur offrir les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux garçons : [...] développer autant que possible l'enseignement des travaux manuels des garçons dans la même mesure que celui des filles ; veiller à ce que dans les plans d'études et les programmes, l'enseignement des travaux manuels pour jeunes filles et l'enseignement ménager ne soient pas donnés aux dépens des disciplines de promotion"². Depuis cette date, la CDIP a formulé à deux autres reprises (1981, 1993) des recommandations pour venir à bout des stéréotypes sexuels en matière de formation et adapter l'école à l'évolution de la famille.

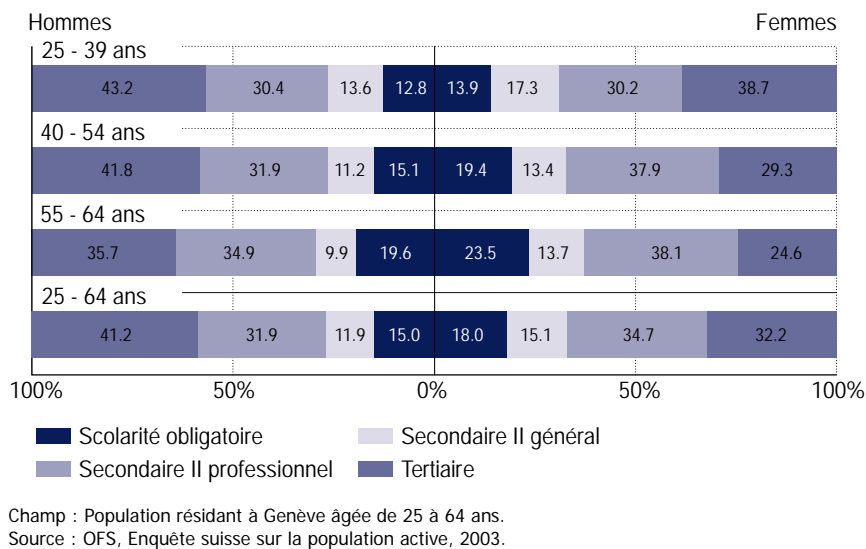
La Loi sur l'instruction publique (LIP) du canton de Genève mentionne quant à elle, à travers l'Art. 4A, que "l'école publique a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun [...] de tendre à corriger les inégalités de chance de

réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école", mais ne fait pas mention expressément de la problématique de genre hormis dans l'Art. 2A, *Egalité entre homme et femme*, qui rappelle que "conformément au principe constitutionnel de l'égalité des sexes, toute désignation de personne, de statut ou de fonction vise indifféremment l'homme ou la femme". La préoccupation du Département de l'instruction publique pour combattre les inégalités de genre est en revanche affirmée en 2005 dans les *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. La priorité 7, *une politique volontariste en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons* énonce en effet que "l'instruction publique entreprendra des actions concrètes pour garantir l'égalité entre filles et garçons à tous les niveaux et dans toutes les filières de formation. Dans ses messages, l'école affirmera l'importance pour les filles d'approfondir leur formation à l'égal des garçons et d'élargir davantage leurs choix professionnels"³.

Une augmentation du niveau de formation des femmes

Le niveau de formation atteint par les femmes résidant dans le canton de Genève a augmenté au fil des générations. En 2003, selon l'Enquête suisse sur la population active (ESPA), les écarts entre hommes et femmes sont nettement plus faibles chez les 25-39 ans que chez leurs aîné-e-s⁴. La proportion de femmes ayant achevé une

Figure 1. Niveau le plus élevé de la formation achevée de la population résidente, selon le genre et le groupe d'âge (2003)



formation de niveau tertiaire est ainsi inférieure de 5 points à celle des hommes pour les résident-e-s âgé-e-s de 25 à 39 ans, alors qu'elle est inférieure de 11 à 13 points environ chez les 40 ans ou plus (figure 1). De même, la proportion de femmes n'ayant pas fait d'études au-delà de la scolarité obligatoire est supérieure d'à peine 1 point à celle des hommes pour les résident-e-s âgé-e-s de 25 à 39 ans et de 4 points chez les 40 ans ou plus.

De gros progrès ont donc été faits en ce qui concerne l'accès à l'éducation pour les femmes au cours des dernières décennies. Cela signifie-t-il que "l'homme et la femme ont également accès à toutes les filières de formation scolaire et professionnelle" (Recommandation 1a de la CDIP) ? Dans son rapport de 2006 sur l'égalité des sexes à l'école, le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) rappelle que "si

l'égalité d'accès à toutes les filières de formation scolaire et professionnelle est aujourd'hui garantie sur le plan formel, des différences subsistent cependant dans la pratique dès le début de la scolarisation"⁵ mais, comme le souligne l'Office fédéral de la statistique (OFS), les disparités "ne se font pas seulement sentir au détriment des filles"⁶.

Des parcours de formation nettement différenciés selon le genre...

A Genève comme ailleurs, les cursus scolaires des élèves sont en effet nettement différenciés selon le genre dès l'école primaire. Selon les derniers indicateurs du système genevois de l'enseignement et de la formation (SGEF), dans l'enseignement primaire public genevois les filles sont plus nombreuses que les garçons à suivre une scolarité linéaire (76% des filles entrées

en 1^{re} primaire en 1997 étaient au Cycle d'orientation [CO] en 2003 contre 70% des garçons⁷) et redoublent un peu moins souvent (7% contre 10%). Ces chiffres sont un indice des meilleures performances scolaires des filles qui s'observent par ailleurs aux autres étapes du parcours scolaire.

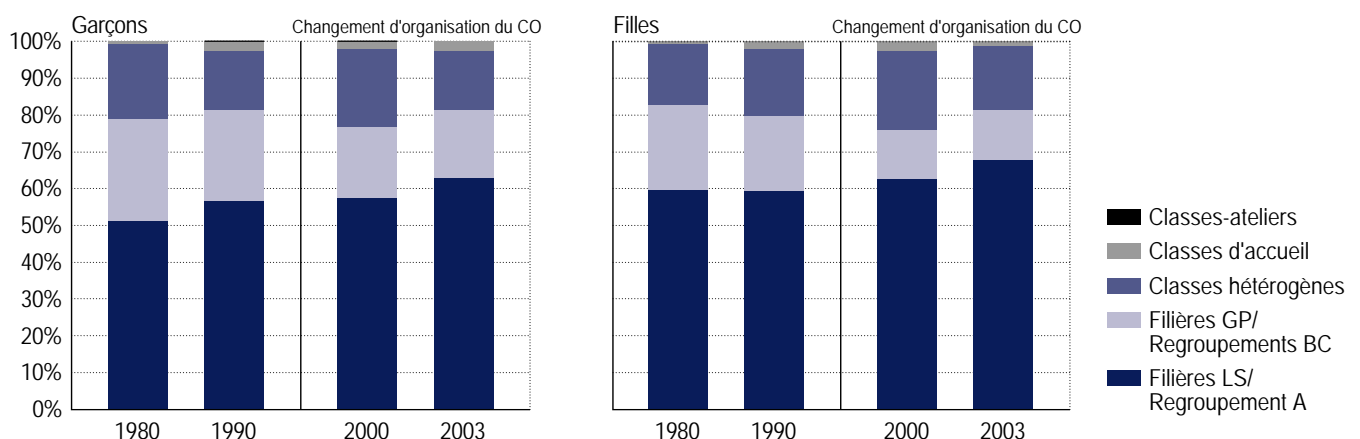
Au CO, les filles sont plus fréquemment orientées dans une filière à exigences élevées que les garçons (68% contre 63% en 2003⁸) (figure 2).

Autre constat, également fait dans d'autres pays, à la sortie du CO, les filles se dirigent plus souvent que les garçons vers les formations générales, et notamment vers le Collège : en 2003, 58% des filles qui étaient au CO l'année précédente fréquentaient le Collège de Genève contre seulement 42% des garçons (figure 3).

Compte tenu de ces parcours différents, il n'est pas surprenant de constater qu'à la fin de l'enseignement secondaire II, les filles obtiennent plus fréquemment une maturité gymnasiale que les garçons et beaucoup moins souvent une maturité professionnelle (figure 4).

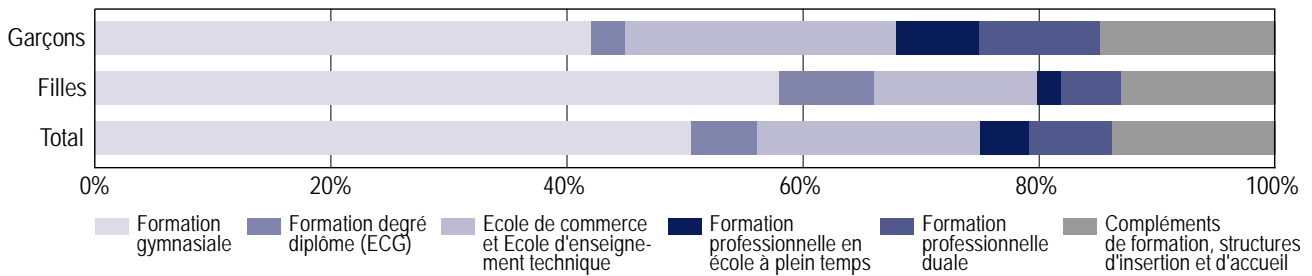
Alors que les femmes représentaient à peine le tiers des étudiant-e-s de l'Université de Genève au début des années 70, elles sont devenues majoritaires en 1984 et représentent aujourd'hui plus de 59% de l'effectif universitaire⁹. Si les femmes sont plus nombreuses à poursuivre leurs études à l'Université, après l'obtention de leur diplôme secondaire II, elles sont toutefois moins nombreuses que les hommes à obtenir un doctorat : en 2006, 45% seulement des doctorats sont obtenus par des femmes, alors qu'elles représentent 61% des nouvelles et nouveaux étudiant-e-s dans les études de base¹⁰.

Figure 2. Évolution de la répartition dans les filières/regroupements de l'enseignement secondaire I public (CO) des élèves scolarisé-e-s en 6^e primaire l'année précédente, selon le genre (1980-2003)



Filières Latine et Scientifique (LS) / Regroupement A : filières à exigences scolaire étendues
Filières Générale et Pratique (GP) / Regroupements BC : filières à exigences scolaires moindres
Source : SRED/BDS/Etat au 31.12.

Figure 3. Répartition dans les filières de l'enseignement secondaire II public des élèves scolarisé-e-s au CO l'année précédente, selon le genre (2003)



Source : SRED/BDS/Etat au 31.12.

...tout comme les choix d'orientation

Autre différence dans les parcours, les femmes ne choisissent pas les mêmes filières que les hommes. Si les orientations universitaires étaient identiques pour les hommes et les femmes, on devrait retrouver environ 60% de femmes dans chaque faculté, or c'est loin d'être le cas. Si la proportion de femmes dans les facultés de médecine et de droit est similaire à celle observée pour l'ensemble de l'Université de Genève (respectivement 56% et 58% en 2006), les femmes sont particulièrement surreprésentées à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (80%) et en lettres (66%)¹¹. A l'inverse, comparativement à leur "poids" dans la population étudiante, elles sont sous-représentées à la Faculté des sciences sans en être toutefois absentes puisqu'elles constituent presque la moitié de l'effectif (46%). On peut par contre relever la faible représentation des femmes à l'École polytechnique fédérale de Lausanne (25%)¹². D'une manière générale, en Suisse les femmes représentent 16% des diplômé-e-s du tertiaire en mathématiques, science et technologie (Hautes écoles et formation professionnelle supérieure)¹³. L'OFS souligne que "la Suisse ne fait ici pas exception : même dans les pays où l'égalité des sexes est non seulement inscrite dans la loi, mais fait l'objet d'une politique volontariste (par ex. la Suède), les femmes sont assez fortement sous-représentées dans ces filières"¹⁴, mais précise toutefois que la Suisse occupe, avec le Japon, la dernière place du classement des pays de référence.

Cette moindre présence des femmes dans les filières scientifiques et techniques s'observe dans un contexte de désaffection générale des études scientifiques qui pose problème pour l'avenir puisque, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le nombre de diplômés scientifiques est un bon indicateur de la

capacité des économies à innover. Par ailleurs, en France, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) rappelle que les diplômes scientifiques sont les plus rentables sur le marché du travail¹⁵.

A Genève, la sous-représentation des filles dans les branches scientifiques s'observe déjà au Collège, voire au CO. L'enquête fédérale EVAMAR sur la nouvelle maturité gymnasiale auprès des élèves de 4^e année a montré que collégiens et collégiennes ne choisissent pas le même type d'option spécifique. Ce type de résultat est constaté également dans bien des pays en ce qui concerne l'enseignement secondaire II, à savoir que les filles se dirigent plutôt vers des classes littéraires et les garçons vers des classes scientifiques. Davaud et Hexel ont pu le confirmer pour Genève. En effet, au Collège de Genève, les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons à choisir une option spécifique parmi les langues modernes (39% des filles contre seulement 17% des garçons) et à l'inverse, l'option *physique et application des mathématiques* est presque exclusivement choisie par les garçons¹⁶ (figure 5). Quant au niveau de mathématiques, il est suivi, en 4^e année du Collège, à un niveau avancé par 40% des garçons contre 18% seulement des filles.

Quelles sont donc les raisons qui amènent filles et garçons à faire des choix différents durant leurs parcours ? Les objectifs et contenus des filières de formation sont depuis longtemps identiques pour garçons et filles avec la généralisation de la mixité, mais certaines disciplines restent, on le voit, fortement connotées masculines ou féminines.

Des compétences différentes à la base de ces choix différents ?

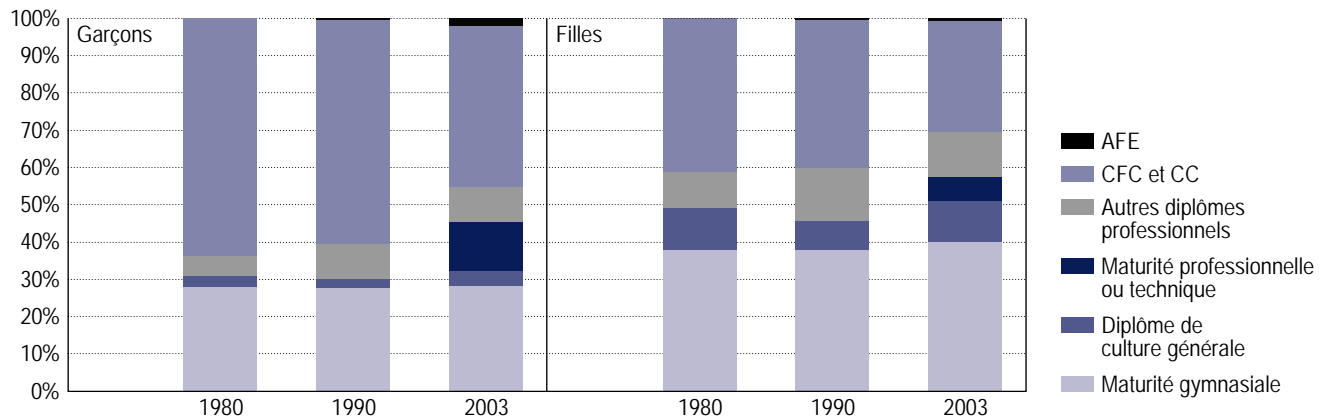
On peut avancer le fait que filles et garçons ont des compétences différentes en lecture et en mathématiques.

L'enquête internationale PISA permet de situer le niveau de compétences des élèves en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences à la fin de la scolarité obligatoire, moment-clé de la poursuite de leur formation scolaire.

L'édition 2000 de l'enquête PISA, qui mettait l'accent plus particulièrement sur le domaine de la compréhension de l'écrit, a montré qu'en Suisse romande comme ailleurs, les filles avaient de meilleurs résultats en lecture que les garçons¹⁷. A Genève, un cinquième environ des élèves de 9^e année testé-e-s avaient un niveau de compétences en compréhension de l'écrit insuffisant pour avoir une scolarité harmonieuse et utiliser la lecture comme un outil pour développer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines¹⁸. Ces élèves se caractérisaient par une plus grande proportion de garçons que de filles. A l'inverse, les filles étaient nettement plus nombreuses parmi les élèves qui avaient un niveau de compétences moyen, voire bon en compréhension de l'écrit. Soussi et al. mentionnaient toutefois que les écarts de scores entre filles et garçons dans PISA étaient liés à une intrication de plusieurs facteurs, comme par exemple la filière suivie (elle-même déterminée notamment par le niveau en lecture à la fin de la scolarité primaire). On trouvait en 2000 à Genève une majorité de garçons en 9^e G, filière à exigences moindres ; la section Latine, filière à exigences élevées, qui obtenait les meilleurs résultats en lecture, comptait 68% de filles¹⁹.

La seconde édition de PISA en 2003 a montré qu'en Suisse romande, comme dans le reste de la Suisse, les performances des garçons en mathématiques étaient meilleures que celles des filles²⁰. Nidegger et Guignard ajoutaient que "les garçons de chaque filière obtiennent systématiquement et de manière significative de meilleures performances en mathématiques que les filles, résultat qui confirmerait le postulat que les garçons réussissent

Figure 4. Évolution de la répartition des diplômes délivrés par les écoles publiques de niveau secondaire II (en %), selon le genre (1980-2003)



AFE : Attestation de formation élémentaire - CFC : Certificat fédéral de capacité - CC : Certificat cantonal de capacité
 Autres diplômes professionnels : diplôme de l'École de commerce, diplôme du Centre horticole de Lullier, diplôme de l'École d'arts appliqués
 Source : SRED/BDS/Etat au 31.12.

mieux que les filles dans ce domaine²¹. Ces deux auteur-e-s rappelaient également que la différence filles/garçons observée en Suisse pour les mathématiques n'existait pas dans tous les pays de l'OCDE²².

Où des représentations différentes ?

En ce qui concerne les disciplines scientifiques, filles et garçons témoignent d'intérêts et de sentiments de confiance différents. Lors de l'étude internationale TIMSS en 1999, des élèves de 8^e année avaient été interrogé-e-s sur la manière dont ils jugeaient leur confiance en eux face aux mathématiques et sur l'intérêt qu'ils portaient à cette discipline. Les réponses des filles et des garçons différaient assez fortement, les filles ayant en moyenne moins confiance en elles et les garçons se disant plus intéressés par cette discipline que les filles²³. Dans l'enquête PISA 2000, les filles indiquaient plus souvent que les garçons aimer lire, alors que les garçons avaient à l'inverse un intérêt plus grand que les filles pour les mathématiques²⁴. Lors de la seconde édition en 2003, comparativement aux garçons, les filles témoignaient encore d'une plus grande anxiété et d'un intérêt moindre vis-à-vis des mathématiques²⁵. Au Collège de Genève, le plus grand intérêt des garçons, comparativement aux filles, pour la physique, l'informatique et dans une moindre mesure pour les mathématiques a également été confirmé par Davaud et Hexel²⁶.

Le fait que les mathématiques et les sciences sont souvent associés au stéréotype masculin a vraisemblablement un impact négatif sur les perfor-

mances, la confiance en soi et l'intérêt des filles pour ces disciplines. De nombreuses études font état d'une moindre estime de soi des filles comparativement aux garçons et tendent à nuancer la question des compétences, voire des intérêts, à l'origine de choix différents des filles et des garçons, en montrant notamment l'importance des représentations, tant celles des enfants eux-mêmes que celles des parents ou des enseignants. Duru-Bellat insiste sur le fait que "ce n'est pas leur niveau académique, mais bien leur confiance dans leurs capacités dans ces matières, qui écartent les filles des filières scientifiques"²⁷.

En 2003, un rapport de tendance du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) s'est intéressé à cette question de la confiance en soi et de son rôle dans les compétences en mathématiques et en sciences. Les auteur-e-s du rapport considèrent que deux groupes de facteurs alimentent les représentations subjectives et influent à la fois directement et indirectement sur les compétences des enfants : des facteurs internes comme par exemple les stéréotypes liés au sexe, l'identification aux rôles sexuels, etc. ; des facteurs externes comme par exemple le comportement et les attentes des parents, l'influence du groupe des pairs et un certain nombre de caractéristiques de l'enseignement²⁸.

Baudelot et Establet dans "Allez les filles" avaient montré au début des années 90 que les attentes des parents, et d'une façon plus large celles de la société, étaient différentes vis-à-vis des filles et des garçons²⁹. Une étude récente de l'INSEE confirme que "les ambitions scolaires des parents sont

inégalement liées à la réussite scolaire selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon : à niveau d'études donné, les filles sont moins poussées vers la filière scientifique lorsqu'elles sont bonnes élèves"³⁰. Gouyon et Guérin ajoutent que la taille de la fratrie, jamais discriminante pour les garçons, influe significativement sur les orientations souhaitées pour les filles. Lorsqu'elles sont filles uniques, elles sont plus souvent poussées vers la filière scientifique, et les auteures font l'hypothèse d'un "rôle de garçon de substitution". Enfin, c'est parmi les parents les plus diplômés que les projets scolaires sont les plus homogènes entre les sexes. Des stéréotypes de genre plus ou moins marqués selon le milieu social ont également été mis en évidence par Davaud et Hexel à Genève : au Collège, les filles de milieu social supérieur témoignent d'un intérêt pour les mathématiques proche de celui des garçons et choisissent plus souvent un niveau avancé de mathématiques³¹.

Rôles masculins et féminins

A la fin de la scolarité obligatoire, au moment où les jeunes doivent faire le choix d'une formation, celui-ci est fonction du niveau scolaire mais est également fortement empreint des représentations que garçons et filles peuvent avoir des rôles masculins et féminins, à la fois professionnellement mais aussi au sein de la famille. Au début des années 90, des élèves de 9^e du CO³² à Genève, proches d'un choix professionnel du fait de leur situation scolaire, ont été interrogé-e-s sur leurs représentations de leur future vie professionnelle (projets, motivations,

connaissance de la profession, représentations des rôles masculins et féminins), mais aussi du mariage, de la maternité et de la question de la prise en charge des enfants³³. Kaiser et Rastoldo ont constaté que filles et garçons avaient le sentiment que les fonctions des hommes et des femmes étaient différentes et que cela semblait se répercuter sur leurs propres choix. Ils ajoutaient que la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle était déjà prégnante pour les jeunes filles, contrairement aux garçons pour lesquels la profession primait dans leur futur. Dans des travaux ultérieurs, ces mêmes auteurs soulignaient qu'il existe une sorte d'idéologisation des caractères "expressifs/féminin" et "instrumentaux/masculin" qui, appliquée au monde du travail, réserverait aux femmes des tâches de nature plus expressive, faisant du travail des femmes "une extension des tâches qu'elles effectuent au sein de la famille. Cette vision stéréotypée, largement reconnue, est devenue une norme sociale qui, si elle tend à devenir moins importante, continue d'exister et dont la transgression a un coût (social, relationnel, identitaire...) que toutes ne sont pas prêtes à payer"³⁴.

Ces représentations peuvent expliquer en partie les différences liées au genre qui s'observent dans la formation professionnelle initiale. Le choix professionnel des jeunes gens et des jeunes filles semble demeurer lié à un modèle traditionnel. En dépit des efforts des autorités cantonales ces dix dernières années pour inciter les filles à s'engager dans la formation professionnelle initiale, la proportion de filles parmi les effectifs de 1^{re} année de Certificat fédéral de capacité (CFC) est passée de 41% en 1970 à 36% en 2003, sans doute parce que la majorité des places d'apprentissage concerne des professions qui attirent fort peu les filles mais également parce qu'à la fin de la scola-

rité obligatoire, leur niveau leur permet de se diriger, plus souvent que les garçons, vers les filières générales et notamment vers le Collège.

Lorsque les filles se dirigent vers la formation professionnelle, elles s'orientent vers une gamme de professions moins large que celle des garçons. Une étude menée au SRED en 2003 sur la place des filles dans la formation professionnelle a montré qu'entre 1992 et 2001, sur l'ensemble des formations menant au CFC, seules 11% étaient des professions dites "féminines", alors que 46% étaient "masculines", les 43% restant étant considérées comme "neutres"³⁵. Les femmes s'orientent vers un nombre plus restreint de métiers que les hommes (commerce et services, santé, coiffure-esthétique). Silver et Tomei ajoutaient qu'il n'y a pas eu de féminisation des professions, mais qu'au contraire "ce sont les jeunes gens qui se sont tournés vers des métiers traditionnellement féminins plutôt que l'inverse". Quatre professions qui pouvaient être qualifiées de "féminines" dans les années 70 (assistant-e/aide en pharmacie, assistant-e en médecine dentaire, coiffeur-euse et employé-e de bureau) sont devenues "neutres" du point de vue du genre trente ans après. La profession d'employé-e de bureau s'est notamment profondément transformée au cours de la dernière décennie avec l'arrivée de la bureautique et de l'informatique et attire un peu plus les jeunes gens³⁶.

En 1998, afin d'inciter les jeunes filles à ne pas se confiner dans des rôles stéréotypés hommes/femmes, la Conférence suisse des déléguées à l'égalité a mis sur pied une série de projets, rassemblés sous le label "16 +" pour améliorer le choix et la situation des jeunes femmes sur le marché des places d'apprentissage³⁷. C'est dans ce cadre qu'est née en 2001 la Journée des filles, organisée en collaboration avec le

Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes. Cette journée, rééditée chaque année, est un "programme de motivation pour les filles, basé sur la constatation que beaucoup d'entre elles ne s'imaginent pas actives professionnellement toute leur vie. Ce qui a des conséquences négatives sur leur choix d'une profession : le choix est restreint, le niveau des salaires et les possibilités de carrière sont moindres"³⁸.

Une parité loin d'être atteinte dans l'enseignement

En dehors de ce type d'action ponctuelle, un autre facteur permettant de lutter contre les stéréotypes sexuels serait, pour certains, la parité hommes-femmes au sein du système éducatif. Les élèves sont en effet confrontés au quotidien à un personnel enseignant dont la structure hiérarchique est très fortement sexuée. Une parité hommes-femmes permettrait alors d'indiquer aux élèves qu'il ne doit pas y avoir de division du travail entre hommes et femmes, que certaines disciplines ne sont pas des domaines typiquement féminins ou masculins. La CDIP, dans ses recommandations, préconise ainsi qu'il "convient de veiller à une représentation équilibrée des deux sexes à tous les niveaux de la profession enseignante et à tous les échelons administratifs" (*Recommandation 1c - Représentation des deux sexes dans la profession enseignante et dans l'administration*). A Genève, la proportion de femmes et d'hommes parmi le personnel enseignant est très différente selon le niveau d'enseignement. Les femmes assurent l'essentiel de l'éducation préscolaire, même si la profession n'est plus exclusivement féminine et que les hommes font leur apparition parmi le personnel de la petite enfance (6% d'hommes, plutôt jeunes³⁹). Cette présence masculine, bien que minoritaire, est le signe d'un changement dans les mentalités.

Dans l'enseignement, la proportion de femmes diminue au fur et à mesure que le niveau d'enseignement s'élève : elles représentent près de 84% du personnel enseignant dans le primaire, 56% au CO et seulement 46% au postobligatoire. Elles sont encore moins nombreuses dans le corps enseignant des Hautes écoles spécialisées et à l'Université (respectivement 39% et 38%).

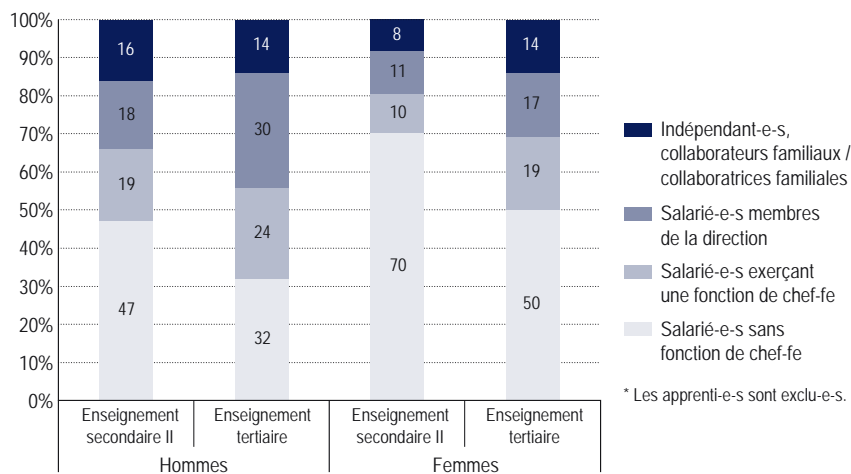
En comparaison européenne, les hommes sont plus présents dans l'enseignement secondaire à Genève et en Suisse que dans la plupart des pays de l'Union européenne. Dans le secondaire II par

Figure 5. Domaine d'étude choisi en option spécifique, selon le genre (2003)

Domaine d'étude	Garçons	Filles
Mathématiques et sciences expérimentales	43.2%	25.0%
Physique et application des maths	19.9%	2.2%
Biologie et chimie	23.3%	22.8%
Langues modernes	16.8%	38.9%
Sciences humaines et économiques	24.9%	14.0%
Arts	7.5%	11.7%
Langues anciennes	7.6%	10.4%
Total	100%	100%

Source : EVAMAR données genevoises, juin 2003.

Figure 6. Répartition des personnes actives occupées*, selon leur situation professionnelle et leur formation achevée, 2005



Champ : Population résidant à Genève âgée de 25 à 64 ans.
 Source : OFS, Enquête suisse sur la population active, 2005.

exemple, les enseignants sont moins nombreux que les enseignantes dans presque tous les pays : ils représentent entre 24% (Lettonie) et 50% du corps enseignant (France, Autriche et Suède). Font exception l'Allemagne, l'Espagne, Malte, l'Islande et la Norvège où ils représentent plus de la moitié du personnel enseignant (entre 53% et 66%)⁴⁰. La CSRE considère cependant que la Suisse s'aligne actuellement sur les autres pays : les hommes se détourneraient ainsi de la profession enseignante car celle-ci n'est plus assez valorisée, n'offre pas de réelle possibilité de promotion et que cette profession répondrait mieux aux projets de carrière des femmes⁴¹.

Chevillard, Benninghoff et Alliata se sont penché-e-s sur les motivations des hommes et des femmes candidat-e-s à l'enseignement. Alors que les hommes ont plus souvent postulé dans l'enseignement par renoncement à une carrière académique ou dans la recherche, les femmes semblent trouver dans cette profession à la fois une reconnaissance professionnelle de leurs titres universitaires, la réalisation d'un certain nombre de valeurs humanistes (pédagogiques et psychologiques, souhait d'améliorer la société, etc.) ainsi que la possibilité d'accorder de l'importance à leur vie extra-professionnelle (flexibilité des horaires et des taux d'activité)⁴².

Des inégalités sur le marché du travail

Les inégalités de genre se retrouvent dans tous les secteurs d'activité. Dans les années 80 déjà, de Singly montrait que les femmes rentabilisent moins bien que les hommes leur bagage scolaire

en arrivant sur le marché du travail, obtenant de moins bonnes situations et de moins bons salaires. A Genève, les femmes sont plus souvent que les hommes dans une situation de salarié-e sans fonction de chef-fe (65% des femmes de 25-64 ans contre 42% pour les hommes) et occupent au contraire beaucoup moins souvent un poste de direction (12% contre 22%). Ces différences d'accès des femmes à des postes à haute responsabilité ne sont qu'en partie liées à la formation achevée. Certes, globalement les femmes de 25-64 ans qui résident à Genève ont moins souvent un diplôme de niveau tertiaire que les hommes, du fait de leur accès relativement récent à ces formations, mais les écarts de situation professionnelle sont encore plus accentués parmi les personnes ayant ce type de diplôme : alors que 30% des hommes ayant un diplôme tertiaire ont une fonction de direction, seules 17% des femmes concernées accèdent à ce type de situation professionnelle (figure 6).

L'accès à des postes à responsabilités est-il plus difficile pour les femmes en raison de barrières sexistes qui existent dans le milieu professionnel ? Une explication peut aussi se trouver dans les stratégies féminines, inconscientes ou non, en réponse aux obligations familiales qui pèsent essentiellement sur elles et qu'elles pressentent à l'avance. Duru-Bellat relève que les filles ont conscience très tôt de la question de la conciliation vie familiale / vie professionnelle : "les filles de manière très réaliste, anticipent un 'besoin en temps libre' spécifique, arbitrent entre des carrières prestigieuses mais pre-

nantes [...] et des 'choix de compromis' pour des professions certes moins valorisées mais où le travail à temps partiel est possible ou les conditions de travail plus souples"⁴³.

Le faible indicateur conjoncturel de fécondité observé en Suisse ou à Genève (1,4 enfant par femme en moyenne en 2005-2006) montre que certaines femmes, surtout si elles sont diplômées, renoncent à la maternité lorsque la société ne leur permet pas de réaliser leurs aspirations légitimes de carrière professionnelle. De rares exceptions de "super femmes", comme les nomme Duru-Bellat, parviennent à cumuler carrière prestigieuse et maternité, en déléguant d'ailleurs un certain nombre de tâches à d'autres femmes, mais la plupart des femmes sont obligées de faire des arbitrages. Si les mères peu qualifiées professionnellement optent souvent pour l'inactivité professionnelle ou le temps partiel, les mères cadres supérieures jouent sur l'autonomie et l'intérêt du travail : "les fonctions précises qu'elles exercent diffèrent de leurs homologues célibataires : plus de postes techniques ou fonctionnels et moins de postes hiérarchiques, plus forte fréquence du salariat là où des alternatives existent (chez les femmes médecins par exemple)"⁴⁴.

Aider les femmes à concilier vie familiale et vie professionnelle

Consciente de la perte de compétences pour le pays que génère la diminution totale ou partielle de l'activité professionnelle lorsque les femmes deviennent mères, la CDIP s'est également intéressée à l'organisation scolaire, préconisant que celle-ci soit "suffisamment souple pour permettre aux mères et aux pères d'exercer leur profession. Au nombre des mesures à prévoir figurent par exemple : horaires compacts, repas de midi, devoirs surveillés, heures d'accueil mobiles, journée continue et flexibilité du cahier des charges du personnel enseignant" (*Recommandation 6 - Organisation scolaire*).

L'aménagement de la journée scolaire est également l'un des articles de l'accord Harnos adopté à l'unanimité par la CDIP le 14 juin 2007. Cet article, clairement en lien avec l'évolution de la société, a pour but de faciliter l'activité professionnelle des femmes en recommandant l'offre de prise en charge extra-familiale, le développement de structures de jour et des horaires blocs⁴⁵.

Contrairement à d'autres cantons, celui de Genève connaît des horaires déjà très uniformisés car, quel que soit le degré de l'école primaire, la classe est ouverte de 8h00 à 11h30 et de 13h30 à 16h00. Dans de nombreuses communes du canton, un accueil des enfants, organisé par le Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP), est proposé le midi et le soir entre 16h00 et 18h00, les restaurants scolaires étant placés sous la responsabilité d'associations privées ou des communes.

Par contre, les problèmes de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle se posent dès la petite enfance. A Genève, la demande de services de garde et d'éducation pour les enfants de moins de 4 ans est forte. Pecorini et Le Roy-Zen Ruffinen ont estimé qu'il manquait en 2001 environ 2500 places de crèches et jardins d'enfants sur l'ensemble du canton pour satisfaire la demande des familles⁴⁶. Ces deux auteures ont également montré que l'amélioration de l'offre de modes de gardes pour la petite enfance était surtout souhaitée par les mères diplômées du tertiaire, les mères ouvrières ou diplômées de l'enseignement secondaire étant plus nombreuses à préférer un salaire parental pour rester à la maison, ceci pouvant être une réponse "à un investissement professionnel peu valorisant (emploi peu qualifié ou contraignant) et une situation socio-économique modeste"⁴⁷. Les auteures soulignent aussi le danger du retrait des

mères du marché du travail car lorsqu'elles veulent reprendre une activité professionnelle, elles ont un risque de chômage plus élevé qu'avant leur interruption d'activité et des marges de manœuvre plus étroites, liées au renforcement du partage inégalitaire des tâches éducatives et domestiques au sein de la famille. Fagnani rappelle en effet que les femmes "ayant intériorisé les normes selon lesquelles ce sont elles qui doivent en priorité s'occuper des enfants, leur champ des possibles en matière d'horaires, de durée de travail ou de localisation du lieu de travail est plus restreint, dès le moment où elles veulent se réinsérer professionnellement"⁴⁸.

Allons-nous vers l'égalité ?

On l'a vu, si l'on prend en considération le diplôme possédé, les jeunes femmes semblent aujourd'hui avoir un meilleur bagage scolaire que les jeunes hommes, puisqu'elles sont proportionnellement plus nombreuses à aller au Collège et à l'Université. Cet avantage s'arrête toutefois à mi-chemin car à l'Université, les hommes sont plus nombreux à obtenir un doctorat et, dans la filière professionnelle, les femmes se restreignent à une gamme beaucoup plus limitée de formations que les hommes.

L'école peut-elle contribuer à établir l'égalité des femmes et des hommes ? Ne reproduit-elle pas elle-même, par un ensemble de mécanismes, des inégali-

tés de genre ? En dépit des efforts déployés ces dernières années, l'école porte certes une part de responsabilité dans les parcours différenciés selon le genre, mais également la famille et l'ensemble de la société qui transmettent aux enfants dès leur plus jeune âge un certain nombre de stéréotypes sexuels et attribuent, aujourd'hui encore, des rôles sociaux différents aux hommes et aux femmes. Comme le rappelle Duru-Bellat, la question de l'égalité des chances à l'école renvoie à l'égalité des chances dans la vie. Les femmes, par les choix qu'elles font durant leurs parcours scolaires, anticipent vraisemblablement le fait que la maternité pèse surtout sur leur propre vie professionnelle. Même s'il est répandu, le travail des femmes ne semble toujours pas aussi naturel et reste accusé de bien des maux. Ainsi, les choix scolaires des femmes apparaissent somme toute assez rationnels pour qu'elles puissent s'adapter au rôle social qu'on leur attribue, et permettre à celles qui deviennent mères d'essayer de concilier vie familiale et vie professionnelle sans trop de casse ou de culpabilité.

Faut-il pour autant renoncer à l'égalité hommes/femmes ? Il faut au contraire faire réfléchir l'école, les élèves et leurs familles, mais aussi les employeurs sur les rôles sociaux assignés aux unes et aux uns. Ceci pour donner aux filles d'aujourd'hui la possibilité de choisir demain leur vie sans compromis imposés par des stéréotypes sexuels. ■

Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation (CDIP, 28 octobre 1993)

Recommandation 1 : Principes

- 1a Accès : l'homme et la femme ont également accès à toutes les filières de formation scolaire et professionnelle.
- 1b Objectifs et contenus : Les objectifs et les contenus des filières de formation sont les mêmes pour les deux sexes.
- 1c Représentation des deux sexes dans la profession enseignante et dans l'administration : il convient de veiller à une représentation équilibrée des deux sexes à tous les niveaux de la profession enseignante et à tous les échelons administratifs.

Recommandation 2 : Coéducation

Les écoles sont mixtes. On peut toutefois déroger au principe de la mixité des classes pour autant que l'égalité des deux sexes soit encouragée.

Recommandation 3 : Equivalence dans l'enseignement

- 3a Environnement quotidien et professionnel dans l'enseignement et les moyens d'enseignement : l'enseignement et les moyens d'enseignement doivent être conçus dans un esprit d'ouverture et dans le respect de la diversité de l'environnement quotidien et professionnel des deux sexes.
- 3b Langage et formes de communication : les enseignantes et enseignants respectent l'équivalence des deux sexes au niveau du langage et de toutes les autres formes de communication.

Recommandation 4 : Formation initiale et perfectionnement des enseignants

L'égalité des sexes est un thème qui doit obligatoirement figurer dans le programme de formation des enseignants. Les enseignants doivent être amenés à reconnaître tout ce qui peut être préjudiciable à ce principe, et à y remédier.

Recommandation 5 : Orientation scolaire et professionnelle

Les jeunes doivent être informés et conseillés de façon à pouvoir opter pour une orientation scolaire et professionnelle indépendamment de tout préjugé lié au sexe.

Recommandation 6 : Organisation scolaire

L'organisation scolaire est suffisamment souple pour permettre aux mères et aux pères d'exercer leur profession. Au nombre des mesures à prévoir figurent, par exemple : horaires compacts, repas de midi, devoirs surveillés, heures d'accueil mobiles, journée continue et flexibilité du cahier des charges du personnel enseignant.

Notes

¹ Ainsi que l'un des centres de recherche genevois qui ont précédé la création du SRED en 1997, à savoir le Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).

² CDIP. *Principes relatifs à la formation des jeunes filles* du 2 novembre 1972.

³ 13 priorités pour l'instruction publique genevoise, présentées le 20 janvier 2005.

⁴ SRED (2005). *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation. Edition 2005.* Genève : Service de la recherche en éducation.

⁵ CSRE (2006). *Vers l'égalité des sexes. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* Rapport de tendance n°10. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

⁶ OFS (2007). *Mosaïque de l'éducation. Les indicateurs de la formation 2007.* Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

⁷ SRED (2005).

⁸ SRED (2005).

⁹ Université de Genève (2007). *Statistiques universitaires 2006-2007.* Genève : Université de Genève.

¹⁰ Université de Genève (2007).

¹¹ Université de Genève (2007).

¹² OFS (2006). Indicateurs du système d'éducation. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/key/ind1.indicator.10301.103.html?open=102#102>

¹³ OFS (2007).

¹⁴ OFS (2007).

¹⁵ Gouyon M., Guérin S. (2006). "L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique", In *Femmes et hommes : différences et inégalités.* Economie et statistique n°398-399. Paris : INSEE.

¹⁶ Hexel D., Davaud C. (2003). *Orientation et intérêts de la première volée d'élèves soumise au nouveau règlement de maturité gymnasiale.* Note d'information n° 14, Juin 2003. Genève : Service de la recherche en éducation.

¹⁷ Nidegger C. et al. (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année.* Neuchâtel : IRDP.

¹⁸ SRED (2005).

¹⁹ Nidegger C. et al. (2005). *PISA 2003 : compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^e année.* Neuchâtel : IRDP.

²⁰ Guignard N., Nidegger C. (2005). *Eclairages sur les résultats genevois de PISA 2003 en mathématiques.* Note d'information n° 23. Genève : Service de la recherche en éducation.

²¹ Nidegger C. et al. (2005).

²² A noter que des performances en numératie meilleures pour les hommes que pour les femmes s'observent également à l'âge adulte. Pour plus de détails, voir Amos J., Jaunin A., Le Roy-Zen Ruffinen O., Lurin J. (coord.), Petrucci F., Pillet M. (2006). *Relever les défis de la société de l'information. Les compétences de base des adultes dans la vie quotidienne. Rapport genevois de l'enquête internationale "TIMSS 1999 Video Study"* Genève : Service de la recherche en éducation.

²³ Ferrez E., Floris R., De Marcellus O. (2004). *L'enseignement des mathématiques en 8^e année dans sept pays. Résumé des résultats de l'enquête internationale "TIMSS 1999 Video Study"* Genève : Service de la recherche en éducation.

²⁴ Malti T. (2002). "Les filles et les garçons sont-ils vraiment égaux face à la formation ?" In *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes. Rapport national de l'enquête PISA 2000.* Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

²⁵ Moreau J., Nidegger C., Mariotta M., Nicoli M. (2005). "Compétences des élèves et leur contexte : essai d'analyse systémique" In *PISA 2003 : Compétences pour l'avenir. Deuxième rapport national.* Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

²⁶ Hexel D., Davaud C. (2007). *Intérêt pour les disciplines et orientation des filles et des garçons au Collège de Genève.* Note d'information n° 29. Genève : Service de la recherche en éducation.

²⁷ Duru-Bellat M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan (2^e éd. rev. et act.).

²⁸ CSRE (2003). *Les maths et les sciences n'ont-elles plus la cote ? Rendre l'enseignement des mathématiques, des sciences et des branches techniques plus attractif et assurer un traitement équitable aux filles et aux garçons.* Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

²⁹ Baudelot C., Establet R. (1992). *Allez les filles.* Paris : Editions du Seuil.

³⁰ Gouyon M., Guérin S. (2006).

³¹ Hexel D., Davaud C. (2007).

³² 9^e Générale et hétérogène ; les classes hétérogènes accueillent sans distinction de filière l'ensemble des élèves admis-e-s au secondaire I mais comportent toutefois un niveau pour l'allemand et les mathématiques en 8^e et 9^e année.

³³ Kaiser C., Rastoldo F. (1992). "Etude de cas : motivations des choix professionnels de filles et garçons en fin de scolarité obligatoire", In *Filles - Femmes - Formation. Vers l'égalité des droits.* Dossier 22B. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

³⁴ Kaiser C., Rastoldo F. (1995). "Adolescents et adolescentes face au monde du travail", In *Education et recherche.* N°1/1995. Fribourg : Editions universitaires.

³⁵ Silver R., Tomei A. (2003). "Les jeunes femmes dans la formation professionnelle initiale à Genève", In *L'enseignement à Genève. 15 indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation. Edition 2003.* Genève : Service de la recherche en éducation. Le terme de profession "féminine" (resp. "masculine") est employé lorsque le pourcentage de femmes inscrites (resp. d'hommes inscrits) dans une formation professionnelle donnée est d'au moins 88%. On dit qu'une profession est neutre lorsque la proportion de femmes ou d'hommes est inférieure à 88%. Ce taux de 88% a été pris en référence à une étude sur les pionniers-pionnières menée par l'OOPF de Genève : Croisier M. (2002), *Pionniers, pionnières : quelle insertion professionnelle ?* Genève : Office d'orientation et de la formation professionnelle.

³⁶ Silver R., Tomei A. (2003).

³⁷ Le projet "16+" a pris fin en 2004, la journée des filles étant directement organisée par la Conférence suisse des déléguées à l'égalité.

³⁸ http://www.journee-des-filles.ch/cms/front_content.php?idcat=41&changelang=7

³⁹ SRED (2007). *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation. Edition 2007.* Genève : Service de la recherche en éducation.

⁴⁰ Eurydice (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005.* Bruxelles : Commission Européenne.

⁴¹ CSRE (2006).

⁴² Chevillard J., Benninghoff F., Allia R., (2007). "Une majorité de femmes dans la profession enseignante : également une question de motivations", In *L'enseignement à Genève. Indicateurs-clés du système genevois d'enseignement et de formation.* Edition 2007. Genève : Service de la recherche en éducation.

⁴³ Duru-Bellat M. (2004).

⁴⁴ Duru-Bellat M. (2004).

⁴⁵ Commentaire des articles du concordat Harmos. CDIP 2007.

⁴⁶ Pecorini M., Le Roy-Zen Ruffinen O. (2002). *Garde et éducation de la petite enfance dans le canton de Genève. Etat des lieux de l'offre et de la demande de places d'accueil pour les 0-3 ans en 2001.* Groupe de recherche sur la petite enfance. Document de travail n°1. Genève : Service de la recherche en éducation.

⁴⁷ Le Roy-Zen Ruffinen O., Pecorini M. (2005). *Besoins de garde de la petite enfance. Enquête auprès des familles ayant des jeunes enfants. Canton de Genève - 2002.* Genève : Service de la recherche en éducation.

⁴⁸ Fagnani, J. (1996). "Retravailler après une longue interruption : le cas des mères ayant bénéficié de l'allocation parentale d'éducation". In *Revue française des affaires sociales, n° 3.* Paris : DREES.

Informations complémentaires :

odile.leroy@etat.ge.ch, 022 327 71 63

daniela.dimareappere@etat.ge.ch, 022 327 70 77

Edition :

narain.jagasia@etat.ge.ch, 022 327 74 28

Version électronique de cette note :

<http://www.geneve.ch/sred/publications/notesinfo>