

ÉDUCATION & FORMATIONS

► L'égalité entre les
filles et les garçons,
entre les femmes
et les hommes, dans
le système éducatif

n° 96
mars 2018





ÉDUCATION & FORMATIONS



- ▶ **L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif**

n° **96**
mars 2018



Cet ouvrage est édité par :

le ministère de l'Éducation nationale

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaires de rédaction

Aurélie Bernardi
Bernard Javet

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

La revue Éducation & formations comprend des articles publiés, après avis d'un comité d'experts, sur la base de soumissions spontanées, ou de sollicitations qu'elle adresse aux auteurs. La direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), direction de publication de la revue, rappelle que les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-152396-8 / e-ISBN 978-2-11-152397-5
Dépôt légal : mars 2018

AVANT-PROPOS

Caroline Simonis-Sueur

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances entre les filles et les garçons. À cette fin, elle veille à favoriser, à tous les niveaux, la mixité et l'égalité entre les sexes, ainsi qu'à prévenir les comportements sexistes et les violences qui peuvent en résulter. D'ailleurs, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire. La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif (2013-2018) traduit également la conviction selon laquelle la réussite de tous les élèves est liée à la manière dont l'École porte le message de l'égalité, l'incarne et en assure l'effectivité.

Les productions statistiques et les publications de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (MEN-DEPP) sont imprégnées et structurées depuis plus de dix ans par cette question. Ainsi, chaque année depuis 2007, à l'occasion du 8 mars – journée internationale des droits des femmes –, la DEPP publie *Filles et Garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, une série de données statistiques qui renseigne sur la réussite comparée des filles et des garçons depuis l'école jusqu'à l'entrée dans la vie active. Cette publication met en évidence des différences selon les sexes en matière de parcours et de réussite des jeunes, de choix d'orientation et de poursuite d'études entre filles et garçons, qui auront des incidences ultérieures sur l'insertion dans l'emploi ainsi que sur les inégalités professionnelles et salariales entre les femmes et les hommes.

Dans la continuité de ses réflexions et constats, la DEPP a souhaité que la revue *Éducation & formations* ouvre largement ses pages à la publication d'études inédites sur l'égalité entre les sexes dans le système éducatif, tant pour les élèves ou les étudiants que pour les professionnels avec lesquels ils sont en interaction. Pour ce faire, un appel à contributions a été lancé en novembre 2016 auprès de chercheurs en sciences de l'éducation, économistes, sociologues, historiens, etc., et auprès d'acteurs de la statistique publique. L'objectif initial était la réalisation d'un numéro thématique unique à paraître le 8 mars 2018. Fort d'un franc succès, avec la soumission de plus d'une trentaine d'articles issus de la recherche – nationale ou internationale – ou de la statistique publique, le comité de rédaction de la revue a décidé de consacrer l'ensemble des numéros de la revue de l'année 2018 à la valorisation d'un maximum de résultats, constats, analyses, témoignages, sur cette question majeure.

Dans ce premier volume, onze articles permettent déjà de dresser un panorama reprenant une majeure partie des pistes de réflexion énoncées dans l'appel à contributions, tant du point de vue des élèves ou des étudiants, que des pratiques enseignantes, ou encore des enseignants eux-mêmes.

Dans l'article d'ouverture du numéro, Yann FOURNIER et Florence LEFRESNE dressent un état des lieux des inégalités liées au sexe au sein de l'Union européenne, à partir de quatre objectifs chiffrés de la stratégie Éducation et formation 2020 que sont la lutte contre les sorties précoces, la réduction de la part des élèves faiblement performants, le développement de l'enseignement supérieur et l'accès à l'emploi des diplômés. Les auteurs nous montrent ainsi que, en Europe, les femmes ont massivement contribué à l'élévation générale des niveaux d'éducation. Pour autant, l'orientation des filles et des garçons entre les filières, au niveau scolaire ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur, demeure marquée par de profonds déséquilibres. Cet article trouve d'ailleurs écho auprès de trois autres articles du n° 96 [voir CHABANON et STEINMETZ ; BERNARD et MICHAUD ; JAOL-GRAMMARE].

À partir de l'ensemble des dispositifs d'évaluation des acquis des élèves, réalisés par la DEPP depuis le début des années 2000, Léa CHABANON et Claire STEINMETZ ont tenté d'établir les écarts de performance – et leur évolution au cours du temps et au cours de la scolarité – entre les filles et les garçons, par discipline. Ainsi, les auteures passent en revue les écarts de performances des élèves selon le sexe, en maîtrise de la langue, en mathématiques, en sciences, en histoire-géographie, en langues vivantes, du CP au CM2 et de la sixième à la troisième. Elles montrent également la congruence des résultats obtenus à partir de dispositifs d'évaluation nationaux – comme Cedre ou les évaluations de la Journée défense et citoyenneté – et internationaux – comme PISA, TIMSS et PIRLS. L'ensemble des constats établis dans cet article pourra servir de fondement à des travaux ultérieurs considérant par exemple l'environnement social et familial, les pratiques enseignantes, ou les contenus disciplinaires, afin de trouver des solutions de remédiation à ces différences de performances entre les filles et les garçons.

À la suite de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, certaines communes ou communautés d'agglomération ont confié à des équipes de recherche l'évaluation des dispositifs d'activités périscolaires qui avaient été déployés sur leurs territoires. Dans la ville de Nancy, Véronique BARTHÉLÉMY, Benoit DEJAFFE et Gaëlle ESPINOSA ont ainsi interrogé des filles et des garçons de huit écoles élémentaires de la ville. Ils relatent, dans leur article, les expériences différenciées de ces enfants, selon leur sexe et selon le type d'activités suivies. Ils mettent également en lumière les apports en connaissances et en compétences de ces activités périscolaires, pouvant être réinvestis en classe par les enfants.

Muriel EPSTEIN et Nicole ARMOUDON, quant à elles, nous permettent de décentrer nos regards et nos analyses, grâce à l'exploitation des données d'une enquête réalisée dans un collège guyanais ouvert en l'an 2000. Elles interrogent les différences de perception de la réussite par des filles et des garçons vivant dans un territoire isolé géographiquement, dont les parents n'ont pas, ou peu, été scolarisés. Les garçons conçoivent la réussite par la fondation d'une famille, alors que les filles voient la scolarisation et les diplômes comme une source d'émancipation. Ainsi, en creux, peuvent se lire les ressemblances et les différences entre populations, entre filles et garçons, selon leur contexte de vie.

Les différenciations d'expériences scolaires et de réussite entre les filles et les garçons, selon leur environnement social, sont également mises en avant et discutées dans

l'article de Pierre-Yves BERNARD et Christophe MICHAUD. À partir d'une enquête réalisée auprès de près de 3 000 jeunes décrocheurs, les auteurs décrivent les spécificités des filles en situation de décrochage, par rapport aux garçons. Ainsi, les filles intériorisent plus que les garçons les normes et les valeurs de l'école. Elles décrochent plutôt à cause de facteurs externes à l'institution scolaire. D'ailleurs, elles seront plus nombreuses que les garçons à raccrocher en formation. Les garçons, en rupture avec l'ordre scolaire, décrochent pour s'inscrire dans un parcours d'insertion professionnelle.

Les différences constatées dans le premier et le second degrés scolaires, en termes de performances, de réussite, d'orientation, d'attitude face à l'école, entre les filles et les garçons se retrouvent également dans l'enseignement supérieur. Magali JAOUÏ-GRAMMARE propose une évaluation de l'efficacité des réformes ayant pour but de lutter contre les inégalités de sexe dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010. Pour cela, trois dimensions d'analyse ont été retenues : l'accès aux filières prestigieuses, l'accès aux filières « masculines » et l'accès aux diplômes les plus élevés. Au-delà des résultats montrant que l'accès aux filières prestigieuses et aux diplômes d'ingénieurs demeure très sexué, cet article souligne la grande difficulté de mise en œuvre des diverses réformes à cause, là encore, de l'influence des rapports de genre dans la société.

La lutte contre les stéréotypes sexués passe par la prise de conscience par les acteurs de la prévalence de stéréotypes dans la société et au sein de la classe. La conception, le développement et l'usage d'outils spécifiques peuvent aider à cette prise de conscience et à la modification des pratiques enseignantes. Il peut s'agir par exemple d'expositions comme celle qui est présentée par Élise BRUNEL et Sylvie CROMER dans leur article. Cette exposition « des elles, des ils » est dédiée à l'égalité des sexes pour les enfants de 3 à 6 ans. Pour analyser la réception par le public de cette exposition et l'usage qui en est fait, les auteures ont observé les enfants, interrogé par questionnaire et lors d'entretiens les adultes accompagnants, et notamment les enseignants de huit écoles maternelles. Les extraits d'entretiens donnés à lire dans cet article mettent en lumière les contradictions qui sous-tendent la réflexion des enseignants, et pour ceux-ci, leur mise en pratique auprès des élèves de la question de la différence des sexes et de l'égalité à l'école.

Julie DEVIF, Laurence REED, Christine MORIN-MESSABEL et Nikos KALAMPALIKIS interrogent l'usage des contre-stéréotypes dans l'éducation et notamment dans la littérature de jeunesse pour promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons. Ils interrogent ainsi des élèves d'école élémentaire et des enseignants sur leur perception d'illustrations ou d'ouvrages : neutres, stéréotypées ou contre-stéréotypées. Cette étude montre, comme la précédente, à quel point les stéréotypes sexués façonnent la société. Les auteurs soulignent l'intériorisation des normes sociales de sexe tant chez les élèves que chez les enseignants, qui jugent, les uns comme les autres, négativement les images ou les personnages contre-stéréotypés.

La question de l'égalité des sexes se pose également pour les enseignants. Les différences de perception de la qualité de vie au travail, les équilibres entre la vie

professionnelle et la vie personnelle, ou l'impact de la parentalité sur les carrières selon le sexe sont autant d'axes d'analyse des personnels du ministère de l'Éducation nationale. Les deux premiers articles de cette dernière section du numéro permettent de passer en revue en Europe – pour celui de Robert RAKOCEVIC – et en France – pour celui de Marion DEFRESNE, Sophie SAINT-PHILIPPE et Olivier MONSO –, les différences de salaire entre enseignantes et enseignants. Par le prisme des rémunérations, les auteurs de ces articles mettent en évidence les effets de structure des populations enseignantes liés à l'attractivité du métier selon les sexes et selon le niveau d'enseignement, ou liés aux choix qui sous-tendent les déroulements de carrières comme le recours au temps partiel ou aux fonctions offrant des compléments de salaire.

Enfin, Laurent ZAVIDOVIQUE, Nathalie BILLAudeau, Fabien GILBERT et Marie-Noël VERCAMBRE-JACQUOT ont étudié les conditions d'exercice et le bien-être au travail des enseignantes et des enseignants, à partir de l'enquête Qualité de vie des enseignants. Leurs constats sur la structure de la population enseignante française sont conformes à ceux mis en avant dans les articles précédents. Les différences de conditions d'exercice du métier enseignant sont de fait dépendantes du degré d'enseignement. Il en ressort qu'à conditions de travail équivalentes, le bien-être professionnel ressenti est, à quelques exceptions près, comparable entre les femmes et les hommes. Quel que soit le degré d'enseignement, les enseignantes ont davantage tendance à l'épuisement émotionnel alors que les enseignants sont plus enclins à la dépersonnalisation. Les femmes sont plus satisfaites que les hommes de leur relation avec les élèves, les étudiants, ou les parents d'élèves. Les hommes, quant à eux, sont davantage satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues ou la direction de leur établissement.

3 Avant-propos

► **Du côté des élèves et des jeunes**

11 Les inégalités de genre au prisme des objectifs chiffrés de la stratégie européenne Éducation et formation 2020
Yann Fournier, Florence Lefresne

39 Écarts de performances des élèves selon le sexe
Que nous apprennent les évaluations de la DEPP ?
Léa Chabanon, Claire Steinmetz

59 Les nouvelles activités périscolaires
Quelles différences entre filles et garçons ?
Véronique Barthélémy, Benoit Dejaiffe, Gaëlle Espinosa

79 Genre et perception de la réussite en Guyane
Cas d'un collège ouvert en 2000
Muriel Epstein, Nicole Armoudon

97 Pourquoi les filles décrochent-elles ?
L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire
Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut

113 L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010
Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques
Magali Jaoul-Grammare

► **Du côté des pratiques enseignantes et des outils pédagogiques**

135 Égalité des sexes à l'école
Du flou politique aux confusions pédagogiques
Élise Brunel, Sylvie Cromer

153 Les contre-stéréotypes en éducation
Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ?
Julie Devif, Laurence Reeb, Christine Morin-Messabel,
Nikos Kalampalikis

► **Du côté des enseignants**

173 À salaire égal, travail inégal ?
Rémunération des femmes et des hommes enseignants en Europe
Robert Rakocevic

203 Les enseignantes perçoivent 14 % de moins que les enseignants
Analyse des écarts de salaire
Marion Defresne, Olivier Monso, Sophie Saint-Philippe

233 Conditions d'exercice et bien-être au travail des enseignants
Quelles différences hommes-femmes ?
Laurent Zavidovique, Nathalie Billaudeau, Fabien Gilbert,
Marie-Noël Vercambre-Jacquot

The background of the page is a repeating pattern of teal-colored triangles of various shades, creating a geometric, low-poly aesthetic. A large white rectangle is centered on the page, serving as a background for the text.

**▶ Du côté des élèves
et des jeunes**



LES INÉGALITÉS DE GENRE AU PRISME DES OBJECTIFS CHIFFRÉS DE LA STRATÉGIE EUROPÉENNE ÉDUCATION ET FORMATION 2020

Yann Fournier et
Florence Lefresne

MEN-DEPP, mission aux relations européennes et internationales

En donnant la priorité à une éducation inclusive visant l'égalité, l'équité et la non-discrimination, l'Union européenne ainsi que ses États membres s'engagent à combattre les inégalités liées au sexe dans le champ de l'éducation et la formation. Afin de dresser l'état des lieux de ces inégalités dans les pays de l'Union, l'article se concentre sur quatre objectifs chiffrés de la stratégie Éducation et formation 2020 : la lutte contre les sorties précoces, la réduction de la part d'élèves faiblement performants, le développement de l'enseignement supérieur et l'accès à l'emploi des diplômés. Le bilan peut s'énoncer sous la forme d'un paradoxe. Moins décrocheuses, plus performantes en compréhension de l'écrit et surtout plus diplômées, à tous niveaux d'éducation à l'exception des doctorats, les femmes ont massivement contribué à l'élévation générale des niveaux d'éducation en Europe. Pour autant, l'orientation des filles et des garçons entre les filières au niveau scolaire ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur demeure marquée par de profonds déséquilibres. Poids des stéréotypes de genre, autocensure féminine à l'entrée des filières valorisées, notamment des filières scientifiques, difficulté à convertir des compétences scolaires en ressources professionnelles sont autant d'obstacles qui contribuent à expliquer les inégalités de positions, de salaires et de trajectoires professionnelles entre hommes et femmes sur le marché du travail.

L'égalité des sexes est une des valeurs fondatrices de l'Union européenne (UE) affirmée, dès 1957, dans le Traité de Rome qui, dans son article 119, pose le principe « à travail égal, salaire égal ». La législation, la jurisprudence et les modifications successives des traités ont contribué à renforcer au fil du temps le principe d'égalité hommes-femmes (article 2 et article 3, paragraphe 3 du traité sur l'Union européenne), désormais intégré à l'ensemble des politiques de l'UE (article 8 du traité sur le fonctionnement de l'Union

européenne). En 2010, une stratégie pour l'égalité hommes-femmes est adoptée par la Commission européenne, suivie d'un « *engagement stratégique pour l'égalité des sexes 2016-2019* » qui rappelle les cinq grands domaines prioritaires de l'égalité des sexes : la participation des femmes au marché du travail ; la réduction des écarts de salaires, de pensions et la lutte contre la pauvreté des femmes ; l'égalité dans les processus de décisions ; la lutte contre les violences à l'endroit des femmes ; et enfin la promotion de l'égalité des sexes et des droits des femmes à travers le monde.

L'éducation tient bien entendu un rôle majeur dans l'apprentissage de l'égalité des sexes. La priorité donnée par l'Union européenne à une « *éducation inclusive visant l'égalité, l'équité, la non-discrimination et le développement des compétences civiques* »¹ engage explicitement des objectifs de réduction des inégalités liées au sexe, et notamment des inégalités d'opportunité et de choix entre hommes et femmes que l'on observe, par exemple, dans l'orientation entre les différentes filières scolaires ou entre les spécialités de formation au sein de l'enseignement supérieur. Mais comment dresser l'état des lieux de l'égalité des sexes dans le champ de l'éducation et de la formation au sein de l'Union européenne ? Quels sont les instruments de mesure dont on dispose pour y parvenir ?

Le choix qui préside à cet article consiste à comparer le positionnement des filles (femmes) et des garçons (hommes) au regard des objectifs chiffrés – plus souvent appelés *benchmarks*, désormais traduits en français par « critères d'évaluation » – de la stratégie européenne Éducation et formation 2020 ↘ **Encadré 1**. Sur les sept objectifs chiffrés qui ont été fixés, six sont mesurés à ce jour. Chacun d'entre eux a été établi pour l'ensemble de l'UE à l'horizon 2020. En plus de ces objectifs partagés, les États membres se sont parfois donné des objectifs nationaux, plus exigeants ou moins exigeants que la cible commune. Par exemple, dans le cas des sorties précoces, la France visait celui, plus contraignant, de ramener au-dessous de 9,5 % la proportion de jeunes de 18 à 24 ans sortant précocement du système scolaire (objectif aujourd'hui largement atteint), au lieu des 10 % fixés par l'UE, quand l'Espagne avait fixé celui, moins exigeant, mais dans sa situation plus « réaliste », de 15 %. Pour la présente étude, nous laissons volontairement de côté le critère d'évaluation concernant la mobilité d'apprentissage dont les données ne seront disponibles qu'en 2018. De même, nous écartons deux des critères d'évaluation chiffrés : celui qui porte sur la participation à l'enseignement préélémentaire des enfants ayant entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire d'une part, pour lequel il n'existe pas de différences significatives liées au genre ; celui qui porte sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation, d'autre part, afin de concentrer notre propos sur la formation initiale et sur ses effets directs quant à l'accès au marché du travail. L'article examine donc successivement l'objectif de lutte contre les sorties précoces, de performance minimale des élèves, de développement de l'enseignement supérieur et d'accès à l'emploi des diplômés. Il s'appuie sur les données d'Eurostat et sur certaines données de l'OCDE (PISA) et propose, à chaque étape, une sélection articulée des principaux apports de la recherche au plan national et international ainsi qu'une présentation de certains dispositifs politiques originaux centrés sur la question du genre, mis en place dans les États membres.

1. Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Éducation et formation 2020) – Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA STRATÉGIE ÉDUCATION ET FORMATION 2020

Les politiques d'éducation et de formation ont conquis une place nouvelle dans l'Union européenne (UE) depuis l'adoption, en 2000, de la stratégie de Lisbonne identifiant « la connaissance » comme atout central. Un an plus tard, les États membres et la Commission européenne définissent un cadre de coopération dans ce champ, renforcé en 2009 avec le programme Éducation et formation 2020 intégré à la stratégie Europe 2020. L'UE dispose d'une compétence pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres ; si chacun d'eux conserve une souveraineté politique, en application du principe de subsidiarité, les retombées sont fortes sur le pilotage national des systèmes éducatifs et de formation. Les sept objectifs chiffrés (*benchmarks*) sont les suivants (ceux qui ont été retenus dans le présent article pour rendre compte des inégalités liées au genre sont indiqués en gras) :

1. **Les sorties précoces : la part des jeunes de 18 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme et sans suivre de formation après leur sortie du système scolaire ne devrait pas dépasser 10 % ;**
2. **Diplômés de l'enseignement supérieur : la proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur devrait être d'au moins 40 % ;**
3. **Scolarisation précoce : la participation à l'enseignement préélémentaire des enfants**

ayant entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire devrait atteindre au moins 95 % ;

4. **Niveau de maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences : la proportion des jeunes âgés de 15 ans ayant un niveau faible, mesuré par PISA, dans chacune de ces matières devrait être inférieure à 15 % ;**

5. **Apprentissage tout au long de la vie : la participation des adultes (25-64 ans) à des activités d'éducation et de formation tout au long de la vie devrait atteindre au moins 15 % ;**

6. **Mobilité à des fins d'apprentissage : deux objectifs ont été fixés : 1) au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à cet enseignement (y compris des stages), représentant un minimum de 15 crédits ECTS ou une durée minimale de trois mois ; 2) au moins 6 % des 18-34 ans diplômés de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à ce type d'enseignement ou de formation (y compris des stages) d'une durée minimale de deux semaines. Ces deux cibles ne donneront lieu à une mesure par Eurostat qu'à partir de 2018 ;**

7. **Employabilité des jeunes diplômés : le taux d'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement supérieur âgés de 20 à 34 ans ayant quitté le système d'éducation et de formation depuis au maximum trois ans devrait être d'au moins 82 %.**

SORTIES PRÉCOCES ET GENRE DANS L'UNION EUROPÉENNE

Les filles moins décrocheuses : apports de la recherche

La catégorie de sortants précoces concentre un double critère : d'une part, l'absence de diplôme (seuls les diplômés au moins équivalents au second cycle de l'enseignement secondaire sont considérés comme tels) ; d'autre part, la sortie du système scolaire sans

fréquentation d'autres formations². Elle renvoie pour partie à l'échec scolaire, dès l'enseignement primaire ou le début du collège, dont certains travaux démontrent et mesurent l'influence sur le risque de sorties précoces [RUMBERGER, 2004 ; ENTWISLE, ALEXANDER, STEFFEL-OLSON, 2004 ; AFSA, 2013] ainsi qu'aux attitudes et aux attentes à l'endroit de l'école, pouvant aller jusqu'à son rejet ou sa fuite [EKSTROM, GOERTZ *et alii*, 1986 ; BALFANZ, HERZOG, MAC IVER, 2007 ; BERNARD et MICHAUT, 2014]. Or de nombreuses études ont souligné, au plan national comme international, les effets étroitement liés au genre, à la fois sur la réussite scolaire [BUCHMANN, DiPRETE, McDANIEL, 2008 ; OCDE, 2015] et sur les représentations de l'école [ENTWISLE, ALEXANDER, OLSON, 2007 ; UPADYAYA et ECCLES, 2014]. Dans la plupart des pays développés, une fois le retard historique de la scolarisation secondaire des filles résorbé (à un rythme certes inégal selon les pays), c'est un nouveau modèle féminin de trajectoires d'éducation qui émerge à partir des années 1960 [BARRO et LEE, 2013 ; OCDE, 2015]. Les formes de socialisation de ces dernières vont se montrer particulièrement conformes aux attentes de l'école (intériorisation des règles, capacité de réceptivité et d'écoute), souvent confortées par l'attitude des parents témoignant à leur endroit d'une « *sollicitude inquiète* » [BOZON et VILLENEUVE-GOKALP, 1994], tandis que les garçons, moins soumis à cette surveillance, se construiraient davantage en dehors de l'école et sur des valeurs « masculines » mettant culturellement davantage l'accent sur la démonstration de force et d'opposition. Les garçons seraient ainsi dotés de ce que BAUDELLOT et ESTABLET [2007] appellent un « *arsenal antiscolaire* » pour mieux souligner la distance possible à l'institution dont ils disposent. Par ailleurs, les enseignants étant en grande majorité des femmes, les processus d'identification semblent plus faciles pour les filles. Celles-ci ne sont pas seulement socialisées pour les études, mais elles adhèrent positivement à leurs choix. Elles sont plus motivées³ [DJIDER et MURAT, 2003 ; DeMARS, BASHKOV, SOCHA, 2013] et prennent davantage de plaisir qu'eux aux activités culturelles classiques. Selon l'OCDE [2016a] sur des données PISA 2009, à 15 ans, elles sont ainsi 75 % à lire par plaisir, contre 65 % des garçons.

Poussées davantage que par le passé par leur mère à devenir indépendantes, les filles font très tôt l'expérience que grâce à l'école elles peuvent être les égales, voire meilleures que les garçons [MICKELSON, 1989 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 2007 ; DiPRETE et BUCHMANN, 2013 ; SCHOON et ECCLES, 2014]. Même lorsque leurs résultats scolaires sont faibles, elles sont moins en butte à la remise en cause de l'institution scolaire que les garçons. En effet, à niveau scolaire constant, le décrochage reste significativement plus faible pour les filles en France [CAILLE, 1999 ; AFSA, 2013]. À partir d'une enquête réalisée sur les motifs déclarés par les jeunes en situation de décrochage, BERNARD et MICHAUT [2014, p. 9]⁴ montrent que, connaissant des difficultés scolaires de même ampleur que celles des garçons dans la même situation, « *les filles en décrochage attribuent leur rupture plus fréquemment à des facteurs qui ne mettent pas en cause l'institution scolaire : problèmes personnels, peur de l'échec, difficultés relationnelles avec les autres élèves... les garçons dénoncent plus souvent l'école en lui attribuant l'origine de leur échec, d'où un fréquent sentiment d'injustice, une mésentente avec les enseignants et l'impression que l'école est inutile* ». Ce résultat n'est nullement propre à la France. Dans une étude économétrique sur données états-uniennes (NELS – *National Education Longitudinal Survey*) ajoutant

2. Jeunes de 18 à 24 ans ayant au maximum un niveau de CITE 2 sortis du système éducatif et hors formation dans les 4 semaines précédant l'enquête (LFS).

3. Les travaux de recherche internationaux montrent toutefois que les différences de motivation entre les sexes sont très variables entre les pays et que la corrélation positive entre la motivation déclarée et la performance dans l'enquête TIMSS peut être plus significative chez les garçons [EKLÖF, PAVESIC, GRØNMO, 2014].

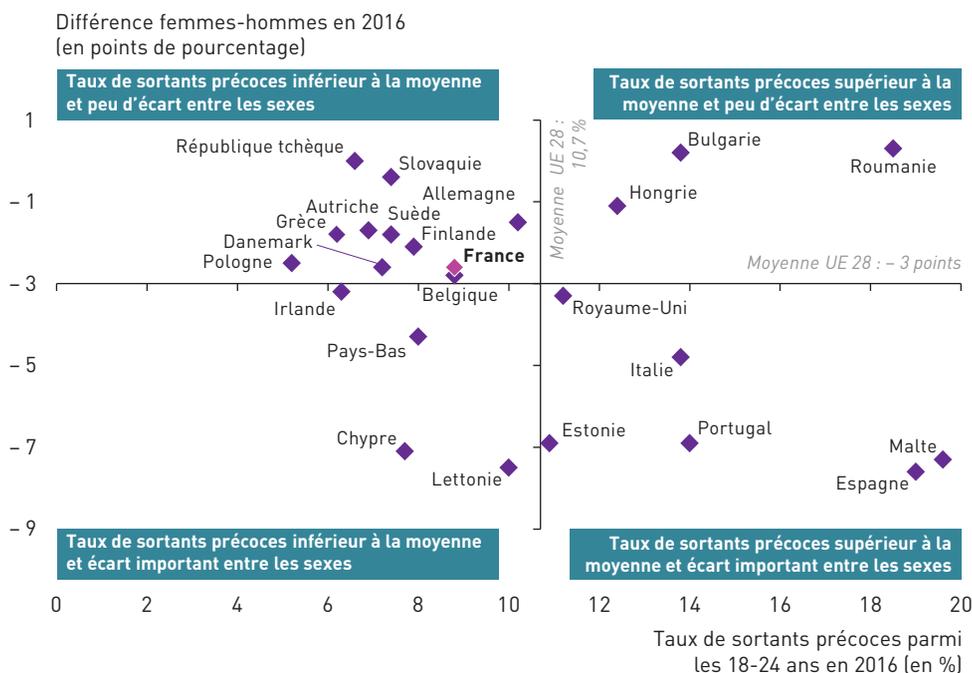
4. Voir aussi BERNARD et MICHAUT [2018].

aux variables de performance scolaire, des variables conatives (locus de contrôle, image de soi, attentes, etc.) et de comportement (travail scolaire à la maison, absentéisme, etc.) dans la modélisation du risque de décrochage, RUMBERGER [1995] conclut à l'absence d'effet de genre.

Si les filles sont moins concernées par les sorties précoces, l'écart entre les sexes varie selon les pays de l'Union européenne

Bien que les filles sortent moins souvent précocement du système éducatif dans presque tous les pays de l'UE, l'écart observé entre les sexes varie sensiblement selon les pays. La **figure 1** permet de positionner les 28 pays⁵ selon deux axes : en abscisse, le taux global de sortants précoces et en ordonnée, la différence filles-garçons pour cette même variable. La Bulgarie, la Roumanie, la République tchèque et la Slovaquie sont les quatre pays où le taux de sorties précoces est équivalent pour les deux sexes, mais avec un taux moyen élevé de sorties précoces dans le cas de la Roumanie (18,5 %) ou de la Bulgarie (13,8 %) et faible dans le cas de la République tchèque ou de la Slovaquie (7,4 %). À l'opposé, l'Espagne et la Lettonie, ainsi que Malte, le Portugal, l'Estonie et Chypre sont les pays où les écarts entre les deux sexes sont les

Figure 1 Taux de sorties précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne en 2016 : moyennes par pays (abscisses) et écarts entre les sexes (ordonnées)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

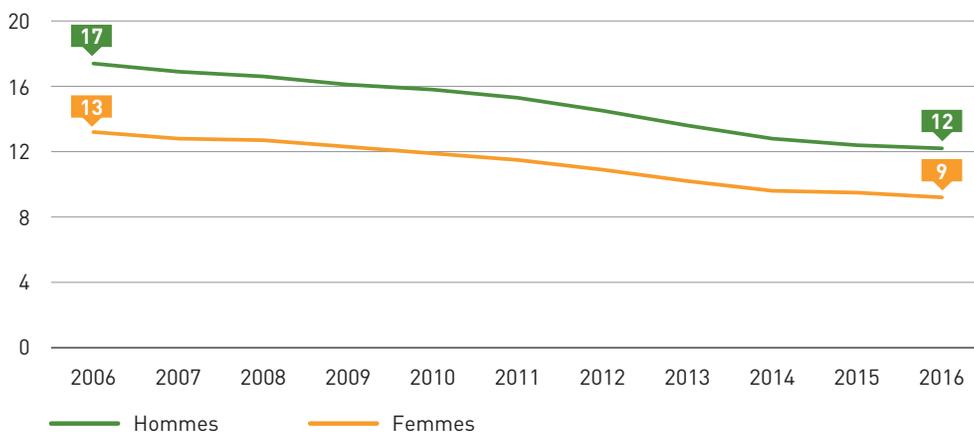
Lecture : en 2016, en France, le taux de sortie précoces est de 9 % ; les filles ont un taux de sorties précoces inférieur de 3 points à celui des garçons.

Note : les données de la Croatie, de la Lituanie, du Luxembourg et de la Slovénie ne sont pas disponibles.

Source : Eurostat, *edat_lfse_14*, LFS.

5. Le Royaume-Uni est inclus dans les données présentées dans cet article, les négociations officielles encadrant son retrait de l'Union européenne ne devant s'achever que le 29 mars 2019, comme prévu par les traités.

📉 **Figure 2 Taux de sortants précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne – Évolution entre 2006 et 2016 (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : Eurostat, *edat_lfse_14*, LFS.

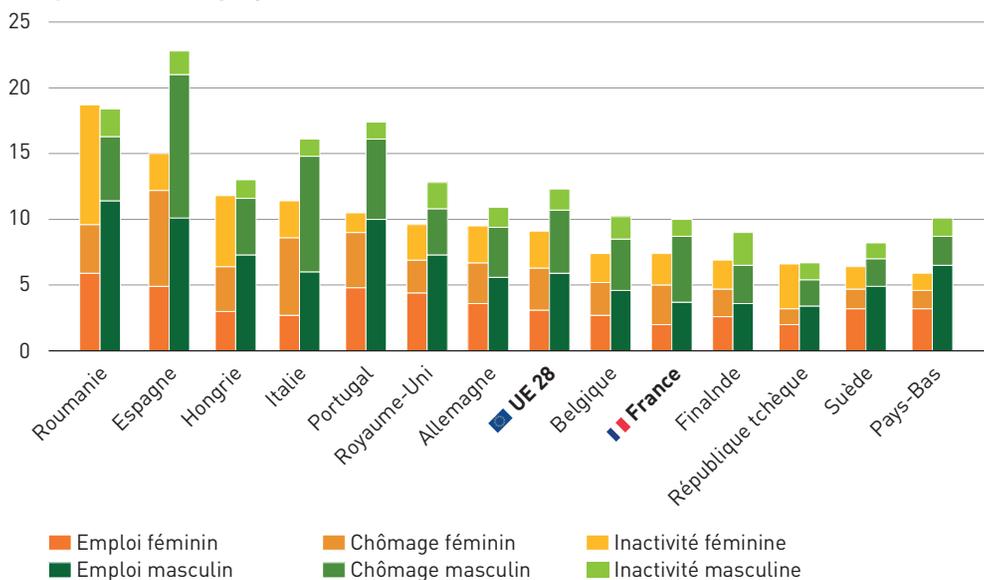
plus élevés, avec un taux de sorties précoces élevé dans le cas de l'Espagne (19,0 %) ou de Malte (19,6 %), et sensiblement plus faible dans le cas de la Lettonie (10,0 %) ou de Chypre (7,7 %). La France se situe dans le quadrant qui concentre à la fois un faible taux de sorties précoces (8,8 %) et relativement peu d'inégalités liées au sexe (2,7 points de différence, à l'avantage des femmes).

Pour mieux comprendre la variété des écarts observés entre les sexes quant au décrochage scolaire dans les configurations nationales, il convient de prendre en compte dans l'analyse non seulement les facteurs internes à l'école (ce que la littérature appelle le « *push effect* », *i.e.* ce qui pousse le jeune à quitter l'école) – mais aussi les facteurs externes qui incitent ce dernier à entrer plus tôt sur le marché du travail (le « *pull effect* », *i.e.* ce qui tire le jeune vers l'emploi) [BRADLEY et RENZULLI, 2011]. À partir de données issues de deux enquêtes de l'ISFOL⁶ (*Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori*), une étude italienne montre que le maintien d'un taux de sorties précoces sensiblement plus élevé pour les jeunes hommes que pour les jeunes femmes s'explique en partie par de meilleures opportunités d'emplois sur le marché du travail formel et surtout informel [BORGNA et STRUFFOLINO, 2017]. En effet, dans les pays marqués par un haut niveau de décrochage, un taux de chômage des jeunes élevé et des différences de sexe marquées sur le marché du travail, le secteur d'activité informel joue un rôle important pour expliquer cet effet d'attraction plus fort pour les garçons. Cet effet est par nature difficilement appréhendable par la statistique publique, ces jeunes travailleurs du secteur informel pouvant être tout aussi bien « dissimulés » dans le chômage, l'inactivité ou l'emploi. Les estimations du secteur informel réalisées par l'ISFOL varient entre 8,9 % de l'emploi en 2007 dans les régions du Nord de l'Italie et 18,5 % au Sud ; la présence des femmes parmi les travailleurs informels étant sensiblement plus élevée au Nord (64 %) qu'au Sud (32 %). Cette configuration expliquerait pour une part non négligeable le décrochage scolaire des jeunes hommes particulièrement élevé au Sud.

6. Il s'agit d'une part de l'enquête PLUS (*Participation, Labor, Unemployment Survey*) qui contient de nombreuses informations relatives à différentes cohortes de jeunes entrant sur le marché du travail et l'enquête ESLD (*Early School Leaving Dynamics Survey*), base de données originale sur les trajectoires des étudiants de faible niveau de qualification.

L'accent mis sur la lutte contre le décrochage scolaire au niveau de chacun des pays-membres, fortement encouragé en cela par la Commission européenne, a permis d'impulser une baisse significative des sorties précoces dans l'UE depuis les dix dernières années. Cette baisse est légèrement plus prononcée pour les hommes que pour les femmes ; l'écart entre les sexes a ainsi tendance à se réduire entre 2006 et 2016 ↘ **Figure 2**. Parmi les multiples leviers de lutte contre le décrochage qu'ont mis en place les États membres au cours des dernières années, il est symptomatique de constater que peu sont centrés sur le genre ⁷. Lorsqu'ils existent, ils visent principalement à élargir la palette des choix d'orientation des jeunes garçons décrocheurs, tout en agissant sur les stéréotypes de genre liés à ces choix ↘ **Encadré 2** p. 18. Ces dispositifs méritent d'autant plus d'attention que des travaux montrent, au plan national, que la diversification des choix de formation des jeunes hommes ne les pénalise pas, au contraire : issus de formations où ils sont très peu représentés, ces derniers bénéficient toujours d'un avantage relatif d'insertion professionnelle [COUPPIÉ et ÉPIPHANE, 2015]. La diversification des choix de formation des filles fonctionne quant à elle comme un levier d'égalisation des conditions d'insertion entre les sexes [COUPPIÉ et ÉPIPHANE, 2007].

↘ **Figure 3 Statuts des sortants précoces sur le marché du travail en 2016 – comparaison filles garçons (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en France, 7 % des jeunes filles de 18 à 24 ans sont sortantes précoces ; 2 % des jeunes filles du même groupe d'âge sont à la fois sortantes précoces et en emploi ; 3 % sont sortantes précoces et au chômage ; 2 % sont sortantes précoces et en inactivité.

Source : Eurostat, *edat_lfse_14*, LFS.

⁷ L'ensemble des unités nationales du réseau Eurydice ont été interrogées sur la question de la place du genre dans chaque politique nationale de lutte contre le décrochage. Cette enquête met en évidence un nombre très limité de dispositifs de ce type. Ces derniers sont présentés dans l'**encadré 2** p. 18.

LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE MASCULIN : ÉLARGIR LES CHOIX DE FORMATION ET AGIR SUR LES NORMES CULTURELLES

Dans l'Union européenne, les politiques publiques de lutte contre le décrochage dans l'enseignement scolaire intègrent peu la dimension du genre [Eurydice⁸/Cedefop, 2014]. Cependant, on observe dans certains pays des stratégies politiques qui visent à élargir les choix de formation et à permettre une professionnalisation de l'élève décrocheur en incitant ce dernier (cette dernière) à accepter une spécialité à dominante féminine (masculine) à laquelle il (elle) n'aurait pas spontanément songé. À plus long terme, ces stratégies cherchent également à déconstruire certains stéréotypes de genre et à ouvrir les filières et les métiers massivement liés à un sexe aux élèves de l'autre sexe (métiers de la mécanique ou du bâtiment pour les femmes, métiers de l'esthétique ou la santé pour les hommes, etc.). La Suède développe un programme de ce type. De son côté, l'Union européenne soutient des projets à visée identique dans d'autres États membres. Leur contenu s'apparente à celui de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles

8. Réseau d'information sur l'éducation de l'Union européenne (UE) constitué en 1980 et géré par l'agence exécutive « Éducation, audiovisuel, culture ». Les activités du réseau qui regroupe 42 unités nationales implantées dans les 38 pays participant au programme de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (les États membres de l'UE, l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, l'Islande, le Lichtenstein, la Norvège, la République de Macédoine, le Monténégro, la Serbie, la Suisse et la Turquie) sont centrées sur la mutualisation d'informations concernant les systèmes et les politiques d'éducation, ainsi que sur la production d'analyses comparatives et d'indicateurs d'intérêt communautaire. La DEPP (MIREI) abrite l'unité française du réseau.

et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) mise en place en France.

En Suède, le programme « #jagmed » (littéralement « moi aussi ») a pour principal objectif de repérer et de prévenir les cas de décrochage scolaire, ainsi que d'amener les élèves déjà décrocheurs à reprendre leurs études. Ce programme régional (partenariat de cinq régions du Centre-Est de la Suède repérées pour leur taux élevé de décrochage), subventionné par le Fonds social européen, vise les élèves des deux sexes de 15 à 24 ans et se focalise sur le second cycle de l'enseignement secondaire. L'un des axes d'actions principaux est de développer le conseil en orientation scolaire afin de permettre à chaque élève d'envisager le plus largement possible ces choix de carrière, en « désamorçant » les orientations traditionnellement monopolisées par un sexe ou l'autre.

Financé par la Commission européenne, le projet *Boys in Care* (2017-2019) auquel participent l'Allemagne, l'Autriche, la Bulgarie, l'Italie, la Lituanie et la Slovaquie vise explicitement à encourager les élèves de sexe masculin à s'orienter vers des formations où les filles sont traditionnellement majoritaires, dans la santé, l'aide aux personnes âgées, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et enfin l'enseignement primaire. Le programme propose des modules de formation et des outils pédagogiques à destination des enseignants et des conseillers en orientation, mais aussi des outils d'information en ligne à destination des parents et des élèves eux-mêmes. Il comporte par ailleurs un objectif explicite de lutte contre les constructions sociales de genre telles que la représentation d'une place « naturelle » de la femme dans la famille et d'encouragement d'une « masculinité bienveillante ».

Moins fréquemment en sortie précoce, les femmes qui le sont affrontent davantage des situations d'éloignement du marché du travail

Les difficultés d'insertion professionnelle – risque accru de chômage et de précarité – mais aussi d'insertion sociale – moindre accès à la santé, risque de pauvreté – sont sensiblement accentuées pour les jeunes non diplômés, par comparaison avec les jeunes diplômés. Dans chaque pays européen, le diplôme permet d'accéder à une meilleure situation sur le marché du travail, la dernière crise ayant eu tendance à accroître cet écart. La situation des sortants précoces face au marché du travail laisse apparaître des configurations contrastées selon le sexe ↘ **Figure 3** p. 17. Les jeunes hommes sont ainsi plus fréquemment en emploi et au chômage. Les jeunes femmes sont quant à elles moins en emploi et davantage dans des situations d'inactivité indiquant un éloignement plus grand du marché du travail. La double particularité de la France réside à la fois dans un taux faible de sortantes précoces (inférieur à la moyenne UE et très inférieur à l'objectif des 10 %) mais dans une part de chômage pour ces sortantes précoces plus importante que celle observée dans la moyenne de l'UE.

PART D'ÉLÈVES FAIBLEMENT PERFORMANTS DANS L'UNION EUROPÉENNE : L'ÉCART ENTRE LES SEXES DIMINUE MAIS SOUS L'EFFET D'UNE DÉGRADATION DE LA SITUATION DES FILLES

La cible européenne qui vise à amener au-dessous de 15 % la proportion des jeunes âgés de 15 ans ayant un niveau de compétence faible (inférieur au niveau 2 mesuré par PISA, **encadré 3**), en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et culture scientifique, est loin d'être atteinte. Au sein de l'Union européenne, la situation s'est même aggravée entre PISA 2012 et PISA 2015 : + 4 points de pourcentage d'élèves faiblement performants en culture scientifique, + 1,9 point en compréhension de l'écrit ; + 0,1 point en culture mathématique. Dans ce contexte défavorable, les écarts de genre concernant la proportion d'élèves faiblement performants, globalement à l'avantage des filles, ont eu tendance à se réduire, mais principalement sous l'effet d'une dégradation des résultats en compréhension de l'écrit de ces dernières. Cet écart est ainsi passé de 11,7 points de pourcentage en 2012 à 7,6 points en 2015 pour la compréhension

Encadré 3

LES GROUPES DE NIVEAU DE COMPÉTENCES DANS PISA

Les groupes de niveau dans PISA sont constitués non pas *a priori*, mais à partir des résultats constatés. L'étendue des scores obtenus par les élèves au sein de l'échantillon total (valeur maximale – valeur minimale) est divisée par le nombre de groupes de niveaux défini. Sont établis ainsi des seuils en valeur absolue qui permettent de classer les élèves en fonction de leur score. Un niveau requis de compétences, de connaissances et de

compréhension est associé à chaque groupe de niveau. L'élève est affecté à un niveau en fonction de son score, ce qui lui donne une probabilité de réussite aux items de ce niveau d'au moins 50 %. Selon l'OCDE [2014], le niveau 2 est « *le seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société* ». Il existe huit niveaux de compétence : les bas niveaux (sous le niveau 2), les niveaux moyens (de 2 à 4) et les hauts niveaux (5 et 6).

de l'écrit, toujours à l'avantage des filles (15,9 % d'élèves faiblement performants parmi les filles et 23,5 % parmi les garçons en 2015). Dans les deux autres disciplines, ce même écart de genre, faible en 2012, est resté faible, voire négligeable en 2015. Il y a eu en effet très légèrement plus de filles faiblement performantes en culture mathématique en 2015 (23,2 % d'élèves faiblement performants parmi les filles et 21,2 % parmi les garçons), et une proportion quasi-identique dans le cas des sciences (respectivement 20,4 % et 20,7 %).

La plus faible proportion de filles faiblement performantes peut être reliée aux différences dans les modes d'éducation et de socialisation différenciés selon les sexes qui se traduisent comme on l'a vu par des attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage elles-mêmes marquées par le genre. L'investissement dans le travail scolaire peut être perçu par les garçons comme un risque d'exclusion par la communauté des adolescents masculins de sa tranche d'âge [VAN HOUTTE, 2004]. PISA tente de mesurer ces attitudes différenciées. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles que les filles, avec un écart de 8 points de pourcentage, de se déclarer d'accord avec l'affirmation suivante : « *l'école a été une perte de temps* ». Les garçons se déclarent également plus susceptibles que les filles d'arriver en retard à l'école et de « *sécher* » des cours ou des journées de classe, le pourcentage d'élèves arrivant en retard ayant toutefois diminué entre 2003 et 2012, pour les garçons comme pour les filles [OCDE, 2015]. Ils déclarent consacrer en moyenne une heure par semaine de moins à leurs devoirs que les filles. Or, l'OCDE a estimé à un gain de score de 4 points aux épreuves de PISA, chaque heure consacrée en moyenne par semaine aux devoirs, à ce niveau d'enseignement. Non seulement l'engagement, l'effort consenti, et la motivation intrinsèque sont en moyenne plus élevés chez les filles (voir *supra*), mais la capacité d'autorégulation⁹ [SCHUNK et ZIMMERMAN, 1997] est acquise plus précocement chez les filles, qui semblent moins sensibles aux facteurs contextuels tels que le climat de la classe [WACHS, GURKAS, KONTOS, 2004]. De leur côté, les filles font preuve d'une moindre confiance en elles et sont également plus sujettes au sentiment d'anxiété, notamment vis-à-vis des mathématiques. L'écart de performance entre filles et garçons qui est de 19 points pour les élèves classés comme très performants se résorbe intégralement si l'on compare les deux sexes à niveau d'anxiété égal [OCDE, 2015].

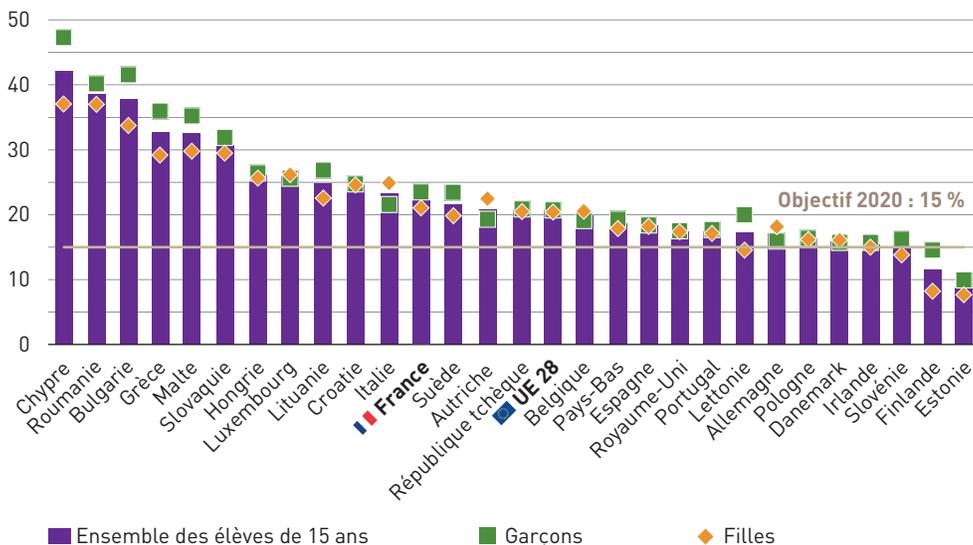
Part d'élèves non performants et genre : des situations très contrastées au sein de l'Union européenne

Le panorama synthétique concernant les élèves classés strictement au-dessous du niveau 2 de compétence à PISA au sein de l'Union masque en réalité des situations très contrastées entre pays. Si l'on retient la part d'élèves faiblement performants en sciences en 2015, seules l'Estonie, la Finlande, l'Irlande et la Slovaquie atteignent l'objectif européen de performance en mathématiques (15 % d'élèves ou moins, au-dessous du niveau 2 de PISA), mais il n'y a que l'Estonie et la Finlande pour lesquels cet objectif est atteint *pour chacun des deux sexes*, avec toutefois une part d'élèves faiblement performants sensiblement plus réduite pour les filles  **Figure 4**. La part d'élèves faiblement performants est plus élevée en France que pour la moyenne UE et la différence filles-garçons (au détriment des garçons) bien que contenue est plus marquée que pour la moyenne UE.

La Finlande est un cas intéressant, car les filles sont en moyenne plus performantes que les garçons en sciences (filles 541 ; garçons 521) alors qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les

9. C'est-à-dire la capacité à contrôler, diriger, organiser sa pensée, ses émotions et ses comportements.

Figure 4 Part d'élèves faiblement performants en sciences selon le sexe (PISA 2015) (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : contrairement aux moyennes OCDE des figures 5 et 6 qui sont non-pondérées, la moyenne UE 28 est ici pondérée.
 Source : OCDE [2016], Commission européenne [2016a].

sexes pour la moyenne OCDE (filles 491 ; garçons 495). C'est aussi le pays où le pourcentage d'élèves très performants (groupes 5 et 6) est plus élevé pour les filles que pour les garçons. Et c'est aussi en Finlande que les garçons déclarent aspirer moins que les filles, et moins que dans d'autres pays, à exercer une profession scientifique (18,7 % contre 15,4 % pour les garçons). C'est l'inverse qui est observé pour la moyenne de l'OCDE (23,9 % pour les filles ; 25 % pour les garçons) ainsi qu'en France (18,7 % pour les filles et 23,6 % pour les garçons) (PISA 2015).

Les filles sensiblement plus résilientes que les garçons en compréhension de l'écrit

Les deux graphiques suivants permettent d'interroger le milieu social dans la distribution des performances entre les sexes Figure 5 et 6 p. 22. Ils portent sur la part des élèves résilients, c'est-à-dire la part d'élèves appartenant à la fois au quartile le plus défavorisé

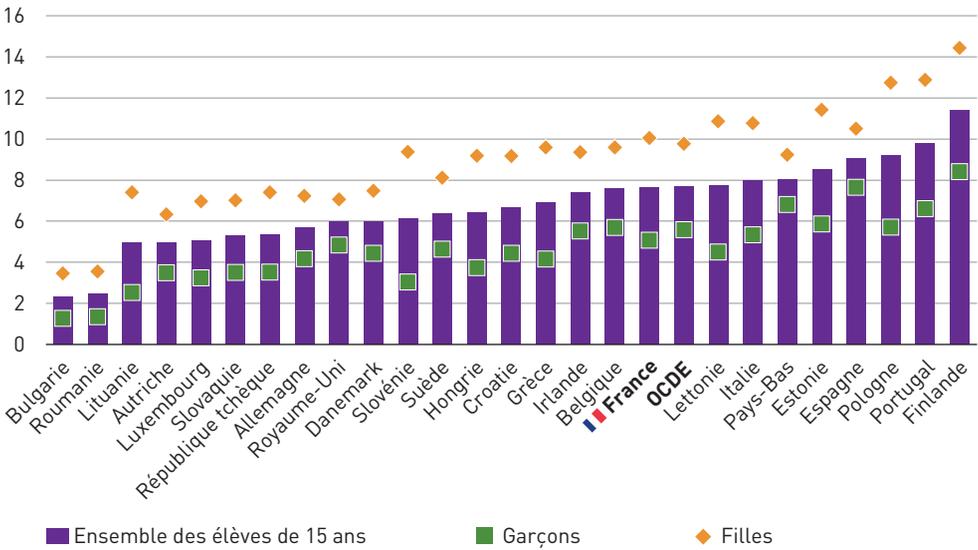
Encadré 4

L'INDICE DE STATUT ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET CULTUREL DE PISA

Afin de mesurer l'influence du milieu socio-économique de l'élève sur les scores de ce dernier aux tests PISA, l'OCDE construit un indice de statut économique, social et culturel (SESC) à partir d'un ensemble d'éléments sur la situation des parents de l'élève (niveau d'éducation, statut professionnel du père et

de la mère) et sur l'accès de l'élève à certains biens ou conditions d'études (chambre individuelle, bureau pour travailler, connexion internet, quantité de livres présents dans le foyer, etc.). Les élèves sont ainsi classés en quatre groupes d'effectifs égaux, les « très défavorisés » regroupant les 25 % d'élèves ayant l'indice SESC le plus faible et les « très favorisés » les 25 % d'élèves présentant l'indice SESC le plus élevé.

📉 **Figure 5** Part d'élèves résilients en compréhension de l'écrit en 2009 (en %)

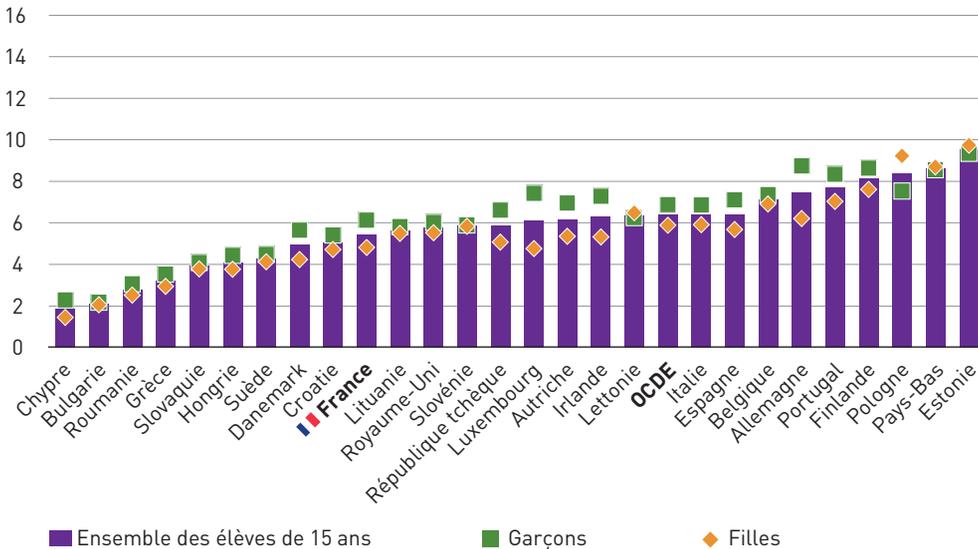


Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2009, en France, 10 % des élèves-filles de PISA appartiennent à la fois au quartile des élèves socialement défavorisés et au groupe des élèves les plus performants en compréhension de l'écrit (groupe 5 et groupe 6), quand 5 % des garçons sont dans ce cas de figure.

Source : OCDE [2011].

📉 **Figure 6** Part d'élèves résilients en culture mathématique en 2012 (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2012, en France, 5 % des élèves-filles de PISA appartiennent à la fois au quartile des élèves socialement défavorisés et au groupe des élèves les plus performants en mathématiques (groupe 5 et groupe 6), quand 6 % des garçons sont dans ce cas de figure.

Source : OCDE [2014].

– mesuré par l'indice de statut économique, social et culturel (**encadré 4** p. 21) – et au groupe 5 ou 6 de performance (**encadré 3** p. 19). Seules les éditions de PISA 2009 et 2012 présentent ce type de données, respectivement pour la compréhension de l'écrit et pour la culture mathématique. Il apparaît clairement que les différences entre garçons résilients et filles résilientes sont très fortement marquées et systématiquement à l'avantage de ces dernières pour la compréhension de l'écrit, domaine dans lequel on sait que les filles obtiennent un score moyen significativement supérieur à celui des garçons. Tout se passe comme si l'appartenance à un milieu social défavorisé affectait moins les filles que les garçons dans leurs performances en compréhension de l'écrit. Dans la moyenne de l'OCDE, ainsi qu'en France, les filles sont deux fois plus résilientes que les garçons.

En culture mathématique, la différence de performance traditionnellement observée à l'avantage des garçons se révèle ici en partie « gommée » lorsque l'on prend en compte le milieu social d'appartenance de l'élève. Dans la moyenne de l'OCDE comme pour la France, la proportion de résilients chez les garçons n'est que d'un point de pourcentage plus élevé que pour les filles. La Pologne connaît une proportion de résilients très élevée et présente une configuration inverse à celle de la moyenne de l'OCDE ou de la France : les filles y sont sensiblement plus résilientes que les garçons en mathématiques (+ 2 points de pourcentage). L'Estonie et les Pays-Bas connaissent une configuration voisine de celle de la Pologne.

Ces données méritent d'être considérées avec une grande prudence compte tenu des erreurs d'échantillonnage ; la mesure de la résilience par sexe dans PISA 2015 n'a d'ailleurs pas été publiée par l'OCDE au moment de la rédaction du présent article. Néanmoins, ces données fournissent des pistes intéressantes qui restent à explorer quant au lien entre le genre et l'origine sociale de performance scolaire.

LES FEMMES PLUS DIPLOMÉES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR QUE LES HOMMES

Les femmes ont fortement contribué à l'élévation du niveau d'éducation des pays européens, au fil des générations depuis l'après-guerre. La participation des femmes à l'enseignement supérieur devient supérieure à celle des hommes dans une grande partie des pays européens dans les années 1990, et même dès les années 1980, en France, en Suède et au Portugal [OCDE, 2008]. En l'absence de séries temporelles longues sur les niveaux de diplômes, une manière de rendre compte de la forte progression des femmes est de mesurer l'écart entre la proportion de diplômées et de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 55-64 ans (générations ayant achevé leur formation secondaire entre le milieu des années 1960 et celui des années 1970) et de le comparer à l'écart entre diplômées et diplômés de l'enseignement supérieur des classes d'âge jeune (25-34 ans). ROSENWALD [2008, p. 3] fait ainsi le constat que « *si les hommes âgés de 55 à 64 ans sont plus souvent que les femmes du même âge diplômés de l'enseignement supérieur en Europe, c'est le contraire pour les générations âgées de 25 à 34 ans* ».

Ce véritable bond en faveur des femmes est particulièrement prononcé pour les pays du Sud de l'Europe connaissant un certain retard de leur enseignement supérieur. En 2016, dans la moyenne de l'UE à 28 pays, cet écart est de 2 points en défaveur des femmes pour la génération des 55-64 ans, alors qu'il est de 10 points en faveur des femmes pour la génération des

25 à 34 ans. Toujours en faveur des femmes, il est supérieur ou égal à 15 points dans 10 pays de l'UE, dont la Grèce, l'Espagne, Chypre, la Pologne, la Slovaquie, la Slovénie, la République tchèque, mais aussi les Pays-Bas. La Grèce, où la poussée de l'enseignement supérieur pour les femmes a été la plus notable avec Chypre, est ainsi passée d'un écart de 7 points en faveur des hommes pour les générations les plus âgées à un écart de 14 points en faveur des femmes, pour les générations les plus jeunes. On prend ainsi la mesure du véritable changement sociétal que représente ce basculement du niveau d'éducation entre les sexes.

Diplômées et diplômés de l'enseignement supérieur : l'écart se creuse au sein de l'Union européenne, mais son intensité varie selon les pays

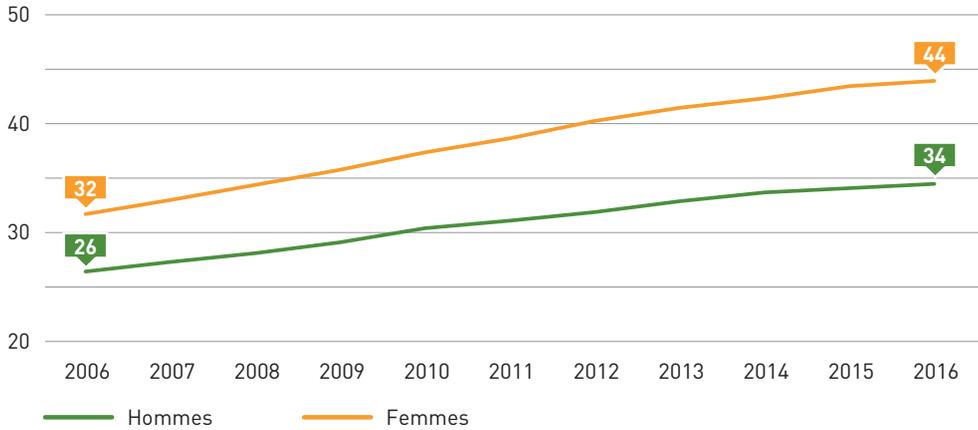
Observé sur la population des 30-34 ans, le critère européen visant la cible d'au moins 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur à l'horizon 2020 doit ainsi beaucoup à la population féminine. En moyenne de l'Union européenne, les femmes de 30 à 34 ans sont à 44 % diplômées de l'enseignement supérieur (contre 34,5 % pour les hommes) ↘ **Figure 7**. Il n'y a que 6 pays dans lesquels les femmes de cette tranche d'âge n'ont pas atteint l'objectif européen, contre 19 (dont la France) dans lesquels les hommes sont au-dessous de la cible des 40 %. Et l'écart se creuse entre hommes et femmes : alors qu'en 2002 la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans cette tranche d'âge était similaire pour les deux sexes, son augmentation jusqu'en 2016 a été presque deux fois plus forte pour les jeunes femmes. En 2016, l'écart moyen dans l'UE à 28 pays entre le taux de diplômées de l'enseignement supérieur de 30 à 34 ans et celui des diplômés de la même tranche d'âge est de 9,5 points.

Si les femmes sont en moyenne sensiblement plus diplômées de l'enseignement supérieur que les hommes, cet écart varie selon les pays. La **figure 8** reprend l'idée d'une présentation en quadrant de la position des pays de l'UE selon, d'une part, le taux global de diplômés de l'enseignement supérieur (en abscisses) et d'autre part, la différence femmes-hommes de diplômés de l'enseignement supérieur (en ordonnée).

C'est en Allemagne et en Autriche que les écarts de genre concernant les diplômés de l'enseignement supérieur sont les plus faibles. En Allemagne, le taux de diplômés de l'enseignement supérieur est également sensiblement au-dessous de la moyenne européenne, ce qui renvoie d'une part, à la segmentation étanche de l'enseignement secondaire, l'accès au supérieur demeurant l'apanage des élèves de la filière académique (*gymnasium*), et d'autre part, à l'emprise du système d'apprentissage concernant plus de la moitié d'une classe d'âge, les certifications de l'apprentissage étant principalement classées au-dessous de l'enseignement supérieur. À l'inverse, l'écart de genre est supérieur à 15 points dans 8 pays de l'UE : Chypre, la Finlande, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie, la Slovénie et la Suède. En Lettonie, il atteint même 26 points. La France se situe dans le quadrant le plus favorable avec, à la fois un taux de diplômés de l'enseignement supérieur élevé (44 % en 2016) et un écart entre les sexes (11 points de pourcentage) qui est voisin de celui de la moyenne de l'UE (10 points).

Jusqu'au niveau master ou équivalent, les femmes diplômées sont plus nombreuses que les hommes. Mais ce n'est plus le cas au niveau du doctorat : le déséquilibre en défaveur des femmes est surtout sensible en Belgique (43,4 % des diplômés de doctorats l'année 2015 sont des femmes, selon Eurostat) ; en Autriche (43,6 %), en République tchèque (43,9 %) et en Allemagne (44,7 %). En France, cette proportion est de 44 %. En revanche, en Lituanie (59,5 %), en Slovénie (56,8 %) et en Croatie (56,6 %), les femmes sont plus nombreuses dans la population des diplômés de doctorats de l'année 2015.

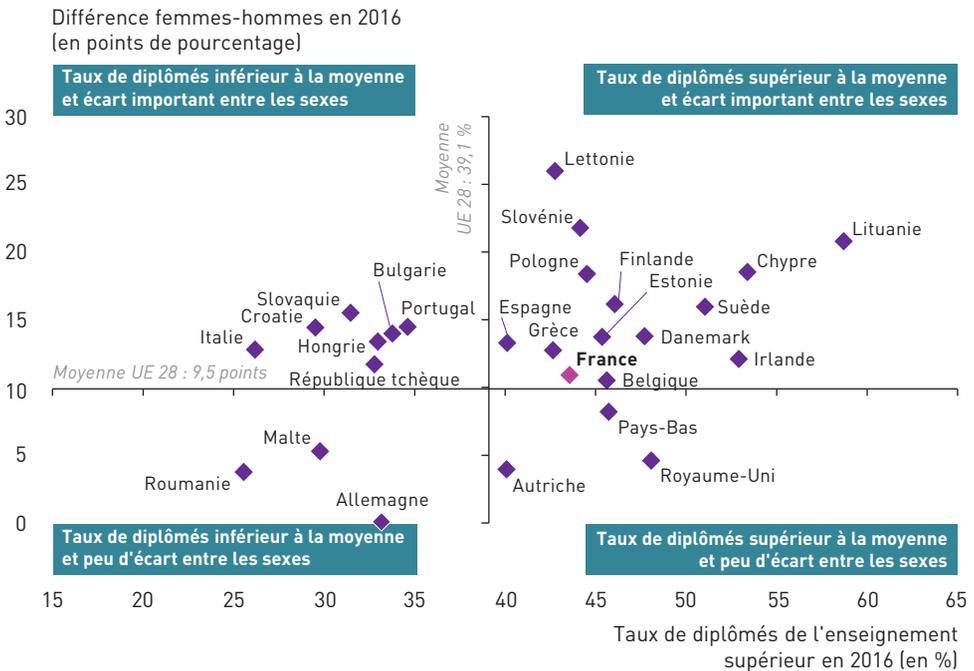
↳ **Figure 7 Évolution du taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne parmi les 30 à 34 ans entre 2006 et 2016 (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : Eurostat, *edat_lfse_03*, LFS.

↳ **Figure 8 Diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne en 2016 : part de diplômés parmi les 30 à 34 ans (abscisses) ; différences femmes-hommes, en points de % (ordonnées)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en France, le taux de diplômés de l'enseignement supérieur des jeunes de 30 à 34 ans est de 44 % ; ce taux est, pour les jeunes filles, de 11 points supérieur à celui des jeunes hommes.

Source : Eurostat, *edat_lfse_03*, LFS.

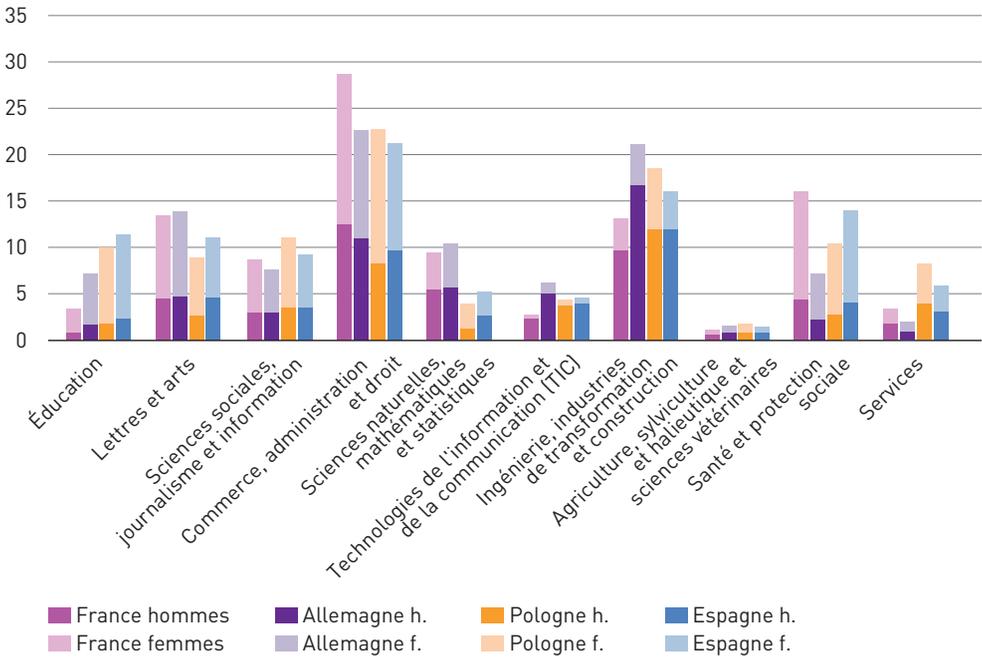
Plusieurs facteurs expliquent cet avantage comparé des femmes en matière de diplômes. En premier lieu, comme on l'a dit, elles sont plus nombreuses dans l'enseignement supérieur (selon Eurostat, en 2015 dans l'UE 28, 54 % des étudiants sont des femmes). En second lieu, elles sont moins nombreuses à décrocher en cours d'études supérieures et réussissent mieux que les hommes [Commission européenne, 2016]. L'OCDE publie épisodiquement un indicateur international de taux de réussite dans l'enseignement supérieur (proportion d'étudiants engagés dans un programme de l'enseignement supérieur qui en obtiennent le diplôme). Les méthodes utilisées par chaque pays pour renseigner l'indicateur sont fortement hétérogènes et les données sont difficilement comparables entre pays. Toutefois, les données par pays font systématiquement apparaître un avantage du côté des femmes. En 2014, seuls 10 pays de l'Union européenne ont renseigné cet indicateur à partir de données de cohortes effectives, en fournissant une ventilation par sexe et par niveau de programme [OCDE, 2016b, Tableau A9.1, p. 192]. Si l'on s'en tient à une comparaison de la réussite en licence, selon le sexe, pour chacun des 10 pays, les femmes obtiennent systématiquement un taux supérieur à celui des hommes. Les analyses de cet avantage comparatif des femmes mobilisent les facteurs conatifs déjà évoqués précédemment. Par ailleurs, certaines études montrent que la réussite plus importante des femmes dans l'enseignement supérieur pouvait être expliquée à partir des taux de rétention/d'abandon différents selon le sexe et selon le degré de mixité des programmes, les hommes ayant tendance à davantage abandonner leurs études lorsqu'ils fréquentent des cours majoritairement suivis par des femmes [OCDE, 2008 ; SEVERIENS et DAM, 2012, sur données issues du recensement aux Pays-Bas]. SEVERIENS et DAM [*op. cit.*] soulignent toutefois que des facteurs externes influencent pour beaucoup ces résultats, l'image potentiellement dévalorisée des emplois sur les segments du marché du travail auxquels préparent les formations majoritairement féminines expliquerait ce décrochage masculin. Par ailleurs, les opportunités numériques d'emplois, plus favorables aux hommes qu'aux femmes, au niveau d'études secondaires, jouent également en faveur du décrochage de ces derniers (« *pull effect* », cf. *supra*).

Une répartition genrée des étudiants entre les différentes filières et spécialités de formation

La distribution des hommes et des femmes entre les différentes filières et spécialités de l'enseignement supérieur reste marquée par de profondes inégalités. La **figure 9** montre que dans l'Union européenne, les femmes sont sensiblement plus présentes dans les sciences sociales, l'éducation, les lettres et les arts, la santé, le journalisme, le commerce, l'administration et le droit ; à l'inverse, elles sont sous-représentées dans les filières scientifiques, les technologies de l'information et de la communication, les formations d'ingénieurs, les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques. Cette configuration est très partagée entre les pays, avec toutefois une singularité polonaise où les femmes sont légèrement mieux représentées dans les filières d'ingénierie et de l'agriculture qu'elles ne le sont dans les autres pays.

Les différences d'orientation entre les champs disciplinaires renvoient pour beaucoup aux perceptions sociales de la division sexuelle des rôles dont les travaux scientifiques montrent qu'elles sont inculquées précocement dans l'éducation des enfants. Le questionnaire élèves de PISA montre que les jeunes filles de 15 ans restent victimes d'une telle représentation sexuée des métiers et se projettent elles-mêmes dans des professions supposées convenir aux qualités des femmes, comme l'attention aux autres [OCDE, 2015]. Ajoutons que l'anticipation d'un accès inégal au marché du travail et aux hiérarchies professionnelles vient

📉 **Figure 9 Répartition des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur par sexe et par spécialité de formation en 2015 (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2015, sur la totalité des étudiants de l'enseignement supérieur en France, 2,5 % sont des femmes inscrites dans les filières « éducation » et 1 % sont des hommes inscrits dans la même filière.

Source : Eurostat, *educ_uoe_enrt04*, UOE.

conforter ces normes [DURU-BELLAT, 2004]. En amont, la socialisation familiale joue un rôle. Si les attentes parentales sont aujourd'hui les mêmes en matière de niveau d'études pour les enfants des deux sexes, elles demeurent différentes en matière d'orientation aboutissant à la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques. *A contrario*, des travaux sociologiques montrent en quoi les réussites scientifiques de haut niveau de certaines femmes puisent leurs racines dans une forme de socialisation familiale particulière, liée notamment aux mères de culture scientifique et à la diffusion d'une culture fortement égalitaire portée par les deux parents vis-à-vis des enfants de sexes différents [MARRY et LÖWY, 2007].

De nombreux travaux mettent l'accent sur l'impact des stéréotypes relevés dans les manuels scolaires qui renforcent les inégalités femmes-hommes [BRUGELLES, CROMER, LOCOH, 2008 ; COURTEAU, 2014] et sur la faible présence des modèles d'identification féminins proposés dans les manuels scientifiques [GAUSSEL, 2016]. Les enseignants jouent également un rôle quant aux représentations sexuées de la réussite scolaire selon les disciplines [AYRAL et RAIBAUD, 2014 ; UPADAYA et ECCLES, 2014]. Ces représentations exercent elles-mêmes des effets auto-réalisateurs désormais mis en évidence par des travaux scientifiques. Au milieu des années 1990, une équipe de chercheurs des États-Unis [SPENCE, STEEL, QUEEN, 1999] met en place un test mathématique qualifié de difficile auprès de deux groupes d'étudiants de l'université du Michigan, composés à parts égales d'hommes et de femmes

présentant des résultats comparables et élevés dans cette matière. Avant le début de l'épreuve, l'un des groupes est informé que « *les résultats font en général apparaître une différence entre les sexes à la première partie du test* », et « *qu'ils sont généralement équivalents quel que soit le sexe pour la seconde partie du test* » (ces messages n'ayant aucun fondement objectif). L'ordre des deux messages diffusés pour chaque partie du test est inversé pour l'autre groupe. Les participants sont affectés à l'un ou l'autre groupe de façon aléatoire. Pour chaque partie du test, il apparaît que les résultats des hommes et des femmes présentent un écart non significatif lorsqu'il n'est pas préalablement indiqué de différence attendue entre les sexes. À l'inverse, l'écart est systématiquement significatif à l'avantage des hommes lorsque le message inverse est communiqué. C'est ce que les auteurs nomment l'effet de la « *menace de stéréotype* ». Au sein de l'Union européenne, un certain nombre de pays cherchent à promouvoir des politiques luttant contre ces stéréotypes de genre ↘ **Encadré 5.**

Si l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur constitue bien une protection relative contre le chômage et le risque de pauvreté, renforcée depuis l'éclatement de la dernière crise, l'orientation des femmes en termes de spécialités contribue à expliquer une partie significative des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail, notamment en matière de statut d'emploi ou de salaire.

Encadré 5

L'ÉQUILIBRE HOMMES-FEMMES ENTRE FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN ENJEU DE RÉDUCTION DES INÉGALITÉS ET DE RÉGULATION DES BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Peu de pays européens ont centré leurs politiques de développement de l'enseignement supérieur sur la question du genre⁷. Lorsque ces politiques existent, elles ont un levier unique, l'équilibre de genre dans les filières du supérieur, et deux objectifs principaux liés au marché du travail. Le premier d'entre eux est de réduire les inégalités entre les hommes et les femmes, qu'il s'agisse des inégalités de salaire ou d'opportunités d'emploi. Le second est de réguler les besoins de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail.

⁷. L'ensemble des unités nationales du réseau Eurydice ont été interrogées sur la question de la place du genre dans chaque politique nationale visant la réussite dans l'enseignement supérieur. Les dispositifs les plus significatifs sont présentés dans cet encadré.

Si la stratégie globale consiste à établir un équilibre au sein des filières, on peut néanmoins distinguer deux approches. La première approche cible les élèves, et les filles en particulier, afin de leur présenter des filières (filières scientifiques notamment à dominante masculine) dans lesquelles elles ne se seraient pas spontanément orientées. En France, on trouve de nombreuses initiatives privées, soutenues par les ministères concernés, qui incitent les filles à s'orienter vers les métiers scientifiques. L'association « Les sciences de l'ingénieur au féminin » engage des campagnes annuelles d'interventions dans les collèges et les lycées qui en font la demande pour sensibiliser les jeunes collégiennes et lycéennes aux carrières scientifiques et technologiques au travers des témoignages d'ingénieures, techniciennes et élèves ingénieures. De la même façon, l'entreprise de produits cosmétiques L'Oréal a lancé un prix « L'Oréal pour les filles et la science », qui fait intervenir des femmes scientifiques dans des établissements scolaires

afin d'encourager les filles à s'orienter vers ces formations. Enfin, le portail AIREMPL0I, qui propose des conseils d'orientation dans les métiers de l'aéronautique, a créé un prix « Féminisons les métiers de l'aéronautique ». Au Royaume-Uni (Écosse exceptée), on trouve des projets très similaires aux approches que l'on a pu observer en France : les projets « STEM Ambassadors » (STEM pour *Science, technology, engineering and maths* – Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) et « WISE » (acronyme pour *Women in Science and Engineering* – des Femmes en science et en ingénierie – signifiant en même temps « sage ») ont pour objectif d'amener les étudiantes à s'orienter dans les disciplines scientifiques. Enfin, en Norvège (qui n'est pas dans l'UE), l'approche est différente : elle ne vise pas spécifiquement les femmes ou les hommes de façon structurelle, mais agit plutôt par filière, en lien avec les besoins du marché du travail. Le système norvégien de candidature pour l'enseignement supérieur fonctionne sur le principe d'un classement des candidats qui postulent sur dossier, le classement étant réalisé par un organisme central de gestion des admissions dans l'enseignement supérieur. Plusieurs critères entrent en jeu dans la

décision prise vis-à-vis d'un dossier (résultats académiques dans l'enseignement secondaire, âge, sexe, répartition régionale des élèves, etc.), auxquels des « poids » (coefficients) sont attribués. Les résultats académiques sont primordiaux, mais le sexe de l'élève peut également avoir une influence dans la décision. Par exemple, un coefficient supérieur est attribué aux femmes qui postulent dans les programmes d'ingénierie, maritimes ou d'agriculture. De façon analogue, à partir de 2003, les hommes qui postulaient dans les séries de médecine vétérinaire se sont vu attribuer un bonus : un résultat positif sur le nombre de candidatures et sur le nombre d'admissions masculines a été observé lors des cinq premières années. Le programme a depuis été annulé, mais cette stratégie pourra être remise en place selon les déséquilibres ponctuels du marché du travail. En 2010, une procédure similaire, finalement rejetée, a été étudiée pour inciter les hommes à s'orienter dans les formations paramédicales. Il est à noter que cette procédure spécifique a été lancée à la demande du syndicat *Norsk Sykepleierforbund* (Organisation des infirmières norvégiennes). Une telle politique peut donc être initiée par les pouvoirs publics, mais aussi par les organisations professionnelles de la branche concernée.

LES ÉCARTS D' « EMPLOYABILITÉ » ENTRE JEUNES HOMMES ET JEUNES FEMMES EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE DIPLÔME

Le critère d'évaluation qui porte sur l'« employabilité » des jeunes diplômés de 20 à 34 ans ne permet pas à lui seul de rendre compte des différences hommes-femmes à leur entrée sur le marché du travail. D'une part, il ne retient que la population diplômée, ce qui introduit de fait un biais dans la comparaison des processus d'insertion, et d'autre part, il agrège plusieurs niveaux de diplômes (des diplômes de l'enseignement secondaire jusqu'au doctorat) ainsi que d'ancienneté sur le marché du travail (moyenne des taux d'emploi des personnes de 20 à 34 ans sur le marché du travail depuis 1 an, 2 ans et 3 ans). L'approche globale de l'insertion comparée entre hommes et femmes, quel que soit le niveau de diplôme, permet de répondre à la première limite. L'examen de l'accès à l'emploi selon les niveaux de diplômes permet de répondre à la seconde limite.

De la formation à l'emploi : des processus d'insertion professionnelle marqués par les inégalités hommes-femmes

La **figure 10** propose une représentation de la situation des jeunes au regard de l'éducation et de l'emploi, par tranche d'âge et selon le sexe, dans l'ensemble de l'Union européenne et permet ainsi de décrire le processus d'insertion professionnelle depuis le statut de « très majoritairement en formation initiale », jusqu'à celui de « très majoritairement en emploi ».

Il apparaît clairement que d'une configuration où hommes et femmes ne présentent pas de différence significative au regard de l'éducation et de l'emploi (tranche d'âge des 15 à 19 ans), on passe à une configuration où les femmes sont davantage concernées par l'éducation, lorsque les hommes sont déjà davantage en emploi (tranche des 20-24 ans), puis à une configuration où, si les situations d'emploi deviennent majoritaires pour les jeunes des deux sexes, les femmes sont sensiblement plus exposées à l'état de « ni en emploi, ni en éducation, ni en formation » (NEET¹¹, **encadré 6**), dans la tranche des 25-29 ans et, *a fortiori*, des 30-34 ans.

La **figure 11** décline cette représentation de l'insertion hommes-femmes par tranche d'âge dans quelques pays (Allemagne, Royaume-Uni, Espagne et France).

La comparaison des quatre pays fait clairement apparaître une emprise plus forte de l'emploi et des situations emploi/éducation dès les tranches d'âges les plus jeunes en Allemagne (apprentissage) et au Royaume-Uni (entrée précoce sur le marché du travail) au contraire de la France (situations d'études prolongées) et de l'Espagne où les situations de NEET apparaissent plus tôt, sont de plus grande ampleur et pratiquement sans distinction de sexes.

Une « employabilité » des jeunes femmes diplômées supérieure à celle des jeunes hommes en France (et dans de nombreux autres pays de l'UE)

Le terme d'« employabilité » qui a été au cœur de nombreux débats théoriques et politiques à la fin des années 1990 [LEFRESNE, 1999] est ici exclusivement réduit à la dimension de l'emploi, mesurée par la moyenne des taux d'emploi des 20 à 34 ans sur le marché du travail depuis trois ans ou moins sur le marché du travail. Le *benchmark* s'applique aux diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur (CITE 3 à CITE 8, **encadré 7** p. 33). La **figure 12** p. 32 fait

Encadré 6

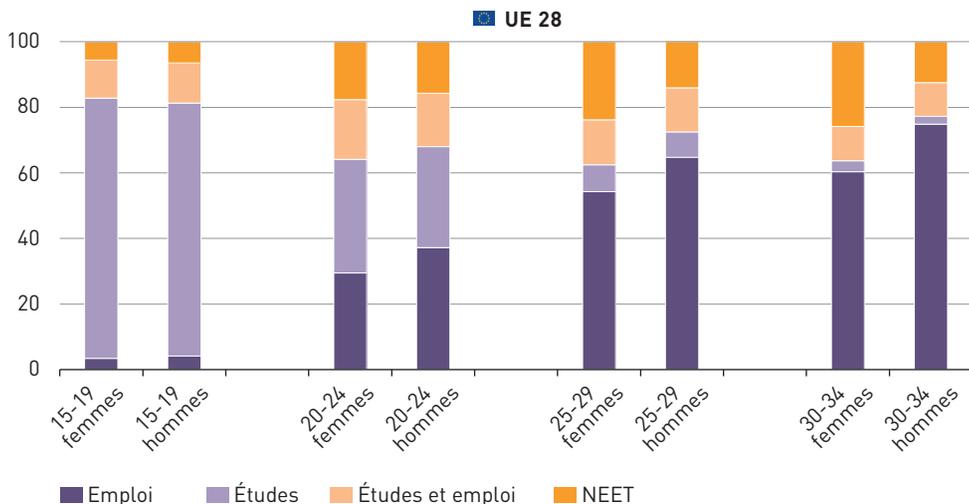
NEET ET SORTANTS PRÉCOCES, DEUX INDICATEURS DIFFÉRENTS

Les deux indicateurs, sortants précoces et NEET, désignent l'un et l'autre les jeunes qui sont sortis du système scolaire et qui ne suivent aucune formation, mais le premier ne retient que les sans-diplômes, quel que soit leur statut sur le marché du travail, tandis que le second ne porte que sur les jeunes

dépourvus d'emploi (chômeurs ou inactifs) quel que soit leur niveau de diplôme. Un sortant sans diplôme peut être en emploi ou sans emploi. Et un jeune NEET peut, de son côté, être diplômé ou non. Il s'agit donc d'indicateurs complémentaires, le premier répondant davantage aux enjeux de pilotage des politiques scolaires, le second à celui des politiques de l'emploi [MENESR-DEPP, 2016, p. 63].

11. NEET est l'acronyme de *Neither in Employment, nor in Education or Training*. Il s'agit de jeunes ni en emploi, ni en éducation, ni en formation.

📉 **Figure 10** Insertion des jeunes sur le marché du travail dans l'Union européenne en 2016 – les différences de statut entre femmes et hommes (en %)

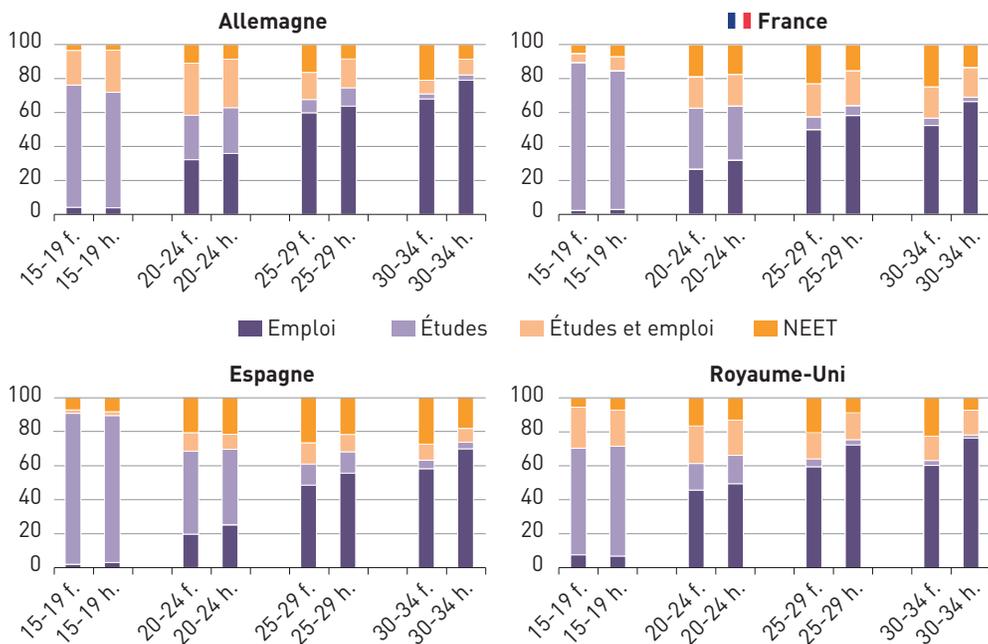


Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en moyenne de l'UE, 3 % des jeunes filles de 15-19 ans sont exclusivement en emploi ; 79 % sont exclusivement en études ; 12 % sont « en études et emploi » ; et 6 % ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation.

Source : Eurostat, *edat_lfse_18*, LFS.

📉 **Figure 11** Insertion des jeunes femmes et des jeunes hommes dans quatre pays de l'Union européenne en 2016 (en %)

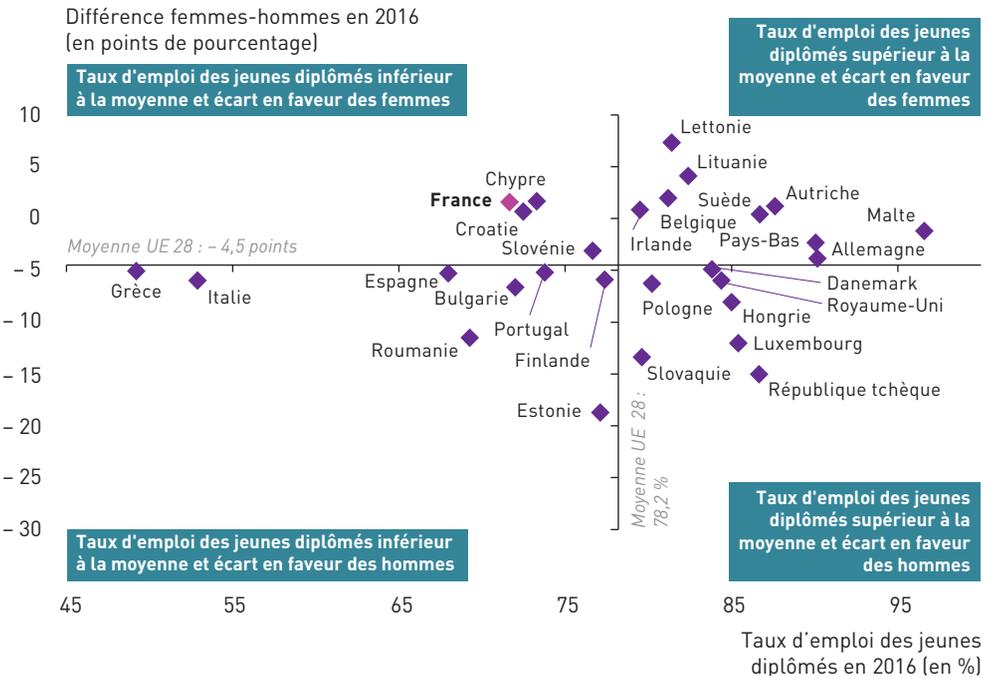


Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, en France, 3 % des jeunes filles de 15-19 ans sont exclusivement en emploi ; 87 % sont exclusivement en études ; 5 % sont « en études et emploi » ; et 5 % ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation.

Source : Eurostat, *edat_lfse_18*, LFS.

↳ **Figure 12 Taux d'emploi de jeunes diplômés (CITE 3-8), sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans, en 2016 (abscisses) ; différences femmes-hommes, en points de % (ordonnées)**



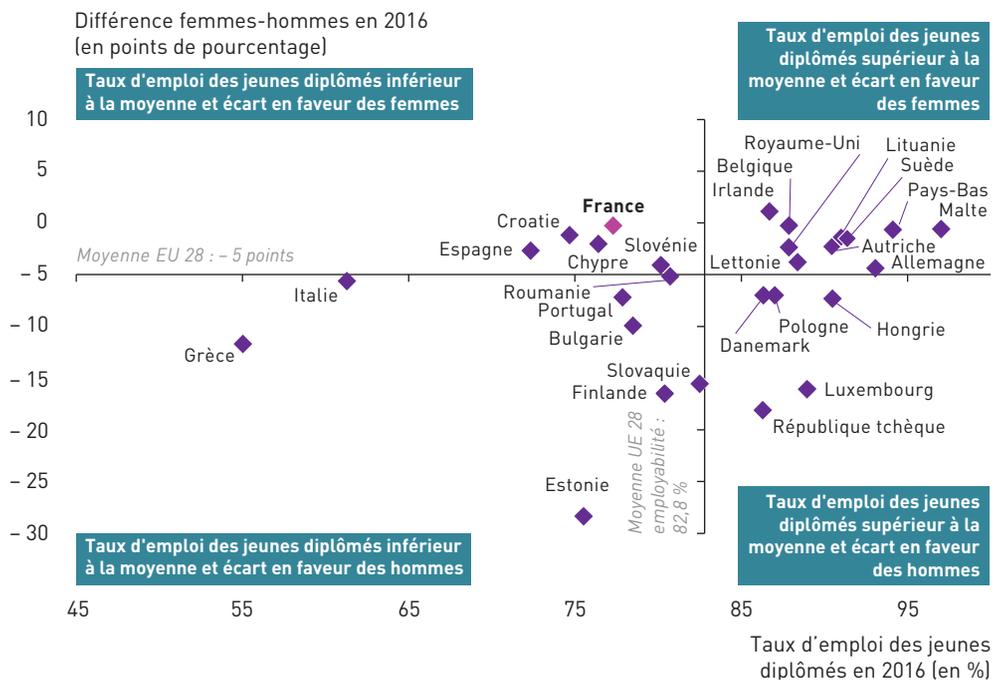
Lecture : en France, en 2016, 72 % des jeunes de 20 à 34 ans dotés d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur, sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans sont en emploi ; le taux de jeunes filles dans cette situation est de 2 points au-dessus de celui des jeunes hommes.

Source : Eurostat, *edat_lfse_24*, LFS.

apparaître un relatif regroupement des pays autour de la moyenne de l'UE, à la fois pour ce qui concerne la distribution des taux d'emploi moyens des diplômés et la différence de genre, les hommes étant en moyenne de 4,5 points « plus employables » que leurs homologues féminines. Toutefois, dans sept pays (Autriche, Chypre, Croatie, France, Lettonie, Lituanie, Suède), le taux d'emploi des jeunes femmes diplômées est supérieur à celui des hommes. Une dizaine de pays (dont l'Allemagne, l'Autriche, Malte, la Suède et les Pays-Bas) présentent à la fois un taux d'emploi élevé de leurs jeunes diplômés et de faibles différences liées au genre. La France se situe, quant à elle, dans le quadrant qui concentre un faible taux d'emploi des jeunes diplômés et une faible différence entre les sexes. Il convient de souligner que l'objectif de 82 % de taux d'emploi était déjà atteint par la France avant la crise de 2008, ce qui permet de prendre la mesure de l'impact durable de cette dernière sur l'emploi des jeunes, y compris pour ceux qui sont diplômés.

La **figure 13** ne retient dans le champ que les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5-8, **encadré 7**). De façon attendue, il apparaît clairement que l'« employabilité » moyenne de ces derniers (82,8 %) est supérieure à celle des jeunes diplômés de CITE 3 à CITE 8 (78,2 %). La différence entre les sexes est en moyenne légèrement plus prononcée que pour le champ de la CITE 3 à 8 (5 points). Il n'y a qu'en Irlande que l'employabilité des jeunes

📌 **Figure 13 Taux d'emploi de jeunes diplômés (CITE 5-8), sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans, en 2016 (abscisses) ; différences femmes-hommes en points de % (ordonnées)**



Lecture : en 2016, en France, 77 % des jeunes de 20 à 34 ans dotés d'un diplôme de l'enseignement supérieur, sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans sont en emploi ; le taux de jeunes filles dans cette situation est identique à celui des jeunes hommes.

Source : Eurostat, *edat_lfse_24*, LFS.

Encadré 7

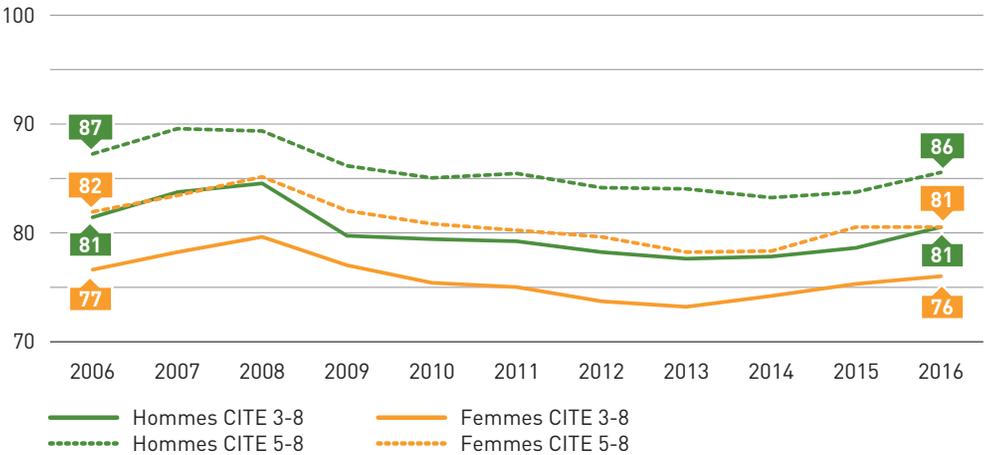
LA CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE D'ÉDUCATION (CITE)

Adoptée par l'Unesco en 1978, la CITE classe les programmes et les niveaux d'éducation.

La nomenclature 2011, utilisée à partir de l'année de référence 2014 incluse, définit les niveaux suivants :

- CITE 01 : développement éducatif de la petite enfance ;
- CITE 02 : éducation préélémentaire ;
- CITE 1 : enseignement élémentaire ;
- CITE 2 : premier cycle de l'enseignement secondaire (durée minimale : 3 ans) ;
- CITE 3 : second cycle de l'enseignement secondaire (durée minimale : 2 ans) ;
- CITE 4 : post-secondaire non-supérieur ;
- CITE 5-8 : enseignement supérieur.

↘ **Figure 14 Évolution des taux d'emploi de jeunes diplômés (CITE 3-8), sur le marché du travail depuis 1, 2 ou 3 ans, en 2016 (en %)**



Source : Eurostat, *edat_lfse_24*, LFS.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

femmes diplômées de l'enseignement supérieur surpasse celle des jeunes hommes. Dans neuf pays (Allemagne, Autriche, Belgique, Lettonie, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède), ces différences liées au genre sont toutefois très limitées. En France, les taux d'emploi des jeunes hommes diplômés de l'enseignement supérieur (77,5 %) sont quasiment identiques à ceux des femmes (77,2 %).

Si l'on observe l'évolution de l'écart hommes-femmes au regard de cet indicateur d'emploi des diplômés, on retrouve clairement l'effet de la crise de 2008, mais il est intéressant de noter que les hommes ont davantage subi l'effet de la crise que les femmes, au moins dans un premier temps (effet de la chute de l'emploi industriel et bancaire). Le niveau de diplôme surdétermine l'employabilité et les écarts entre sexes demeurent stables sur la période à niveau de diplôme équivalent ↘ **Figure 14**.

CONCLUSION

La stratégie Éducation et formation 2020 est entrée dans sa phase d'auto-évaluation et déjà se profilent un certain nombre de réorientations pour l'horizon 2030. Quel bilan peut-on dresser des inégalités de genre à l'aune des grands objectifs chiffrés fixés pour l'horizon 2020 ? Celui-ci peut être énoncé sous la forme d'un paradoxe. Si l'on raisonne en termes de diplômés, les femmes ont atteint un niveau plus élevé que celui de leurs homologues masculins, à tous niveaux d'éducation à l'exception des doctorats où elles sont moins nombreuses. Elles ont ainsi massivement contribué à l'élévation générale des niveaux d'éducation dans l'Union européenne et au-delà. Pour autant, l'orientation des filles et des garçons entre les filières de formation, au niveau scolaire académique et professionnel, ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur, demeure marquée par de profonds déséquilibres. Poids des sté-

réotypes de genre, autocensure féminine à l'entrée des filières valorisées, notamment des filières scientifiques, difficulté à valoriser et convertir des compétences scolaires en ressources professionnelles, etc., un ensemble d'obstacles désormais de mieux en mieux explorés par la recherche. BUCHMANN, DiPRETE, McDANIEL [2008] ou BUISSON-FENET [2017] contribuent à expliquer ces déséquilibres qui conditionnent pour partie des inégalités durables de positions, de salaires et de trajectoires professionnelles des hommes et des femmes sur le marché du travail. L'orientation n'est pas seule en cause. Tout semble se passer comme si les compétences cognitives le plus souvent attribuées aux filles et analysées comme proactives dans l'institution scolaire (goût de l'effort, motivation intrinsèque, conformité aux attentes) peinaient à se voir « rentabilisées » sur le marché du travail ou en tout cas connaissaient une moindre valeur que celles des garçons (confiance en soi, audace, sens de la confrontation). L'ensemble de ces points qui interrogent directement le rôle de l'institution scolaire et font désormais l'objet d'initiatives et de stratégies politiques dans un certain nombre de pays membres mériteraient d'être au centre de la stratégie Éducation et formation 2030.

▾ BIBLIOGRAPHIE

AFSA C., 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 84, p. 9-19.

AYRAL S., RAIBAUD Y., 2014, *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

BALFANZ R., HERZOG L., MAC IVER D., 2007, "Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions", *Educational Psychologist*, vol. 42, n° 4, p. 223-235.

BARRO R., LEE J. W., 2013, "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010", *Journal of Development Economics*, vol. 104, p. 184-198.

BRADLEY C. L., RENZULLI L. A., 2011, "The complexity of non-completion: being pushed or pulled to drop out of high school", *Social Forces*, vol. 90, n° 2, p. 521-545.

BAUDELOT C., ESTABLET R. 2007, *Quoi de neuf chez les filles ?* Paris, Nathan.

BERNARD P.-Y., MICHAUT C., 2018, « Pourquoi les filles décrochent-elles ? L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 96, p. 97-112.

BERNARD P.-Y., MICHAUT C., 2014, Symposium, « École des filles, école des femmes (en France) », "School for women, not just wives: the case of France", Lyon, 1 - 2 septembre 2014, *Filles et garçons face au décrochage scolaire*.

BORGNA C., STRUFFOLINO E., 2017, "Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy", *Social Science Research*, vol. 61, p. 298-313.

BOZON M., VILLENEUVE-GOKALP C., 1994, « Les enjeux des relations entre générations à la fin de l'adolescence », *Population*, 49^e année, n° 6, p. 1527-1555.

BRUGEILLES C., CROMER S., LOCOH T. (dir.), 2008, « Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires », CEPED, 2008.

BUCHMANN C., DIPRETE T.A., MCDANIEL A., 2008, "Gender inequalities in education", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, n° 1, p. 319-337.

BUISSON-FENET H. (dir.), 2017, *École des filles, école des femmes : l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck supérieur, Perspectives en éducation et formation.

CAILLE J.-P., 1999, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Note d'information*, n° 99.30, MEN-DPD.

Commission européenne, 2016a, *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*, Bruxelles.

Commission européenne, 2016b, *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, Bruxelles.

COUPPIÉ T., ÉPIPHANE D., 2007, « Le chemin des femmes dans les métiers masculins », in ECKERT H., FAURE S. (dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute.

COUPPIÉ T., ÉPIPHANE D., 2015, « Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles ? » in BOUDESSEUL G., CART B., COUPPIÉ T., GIRET J.-F., LEMISTRE P., TOUTIN M.-H., WERQUIN P., « Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et des carrières ? », *Relief*, n° 50, Céreq, p. 433-446.

COURTEAU R., 2014, *Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité*, Rapport d'information, n° 645, Sénat.

DEMARS C. E., BASHKOV B. M., SOCHA A. B., 2013, "The role of gender in test-taking motivation under low-stakes conditions", *Research and Practice in Assessment*, vol. 8, n° 2, p. 69-82.

DIPRETE T. A., BUCHMANN C., 2013, *The Rise of Women: The Growing Gender gap in Education and What it Means for American Schools*, New York, Russell Sage Foundation.

DJIDER Z., MURAT F., 2003, « Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart », *Insee première*, n° 886.

DURU-BELLAT M., 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

- EKLÖF H., PAVEŠIĆ J., GRØNMO L. S., 2014, "A cross-national comparison of reported effort and mathematics performance in TIMSS Advanced", *Applied Measurement in Education*, vol. 27, n° 1, p. 31-45.
- EKSTROM R., GOERTZ M. E., POLLACK J. M., ROCK D. A., 1986, "Who Drops Out of High School and Why? Findings from a National Study", *Teachers College Record*, vol. 87, n° 3, p. 356-373.
- ENTWISLE D. R., ALEXANDER K. L., OLSON L. S., 2007, "Early schooling: the handicap of being poor and male", *Sociology of Education*, vol. 80, n° 2, p. 114-138.
- ENTWISLE D. R., ALEXANDER K. L., STEFFEL-OLSON L., 2004, "Temporary as Compared to Permanent High School Dropout", *Social Forces*, vol. 82, n° 3, p. 1181-1205.
- Eurydice/Cedefop, 2014, *Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe : stratégies, politiques et mesures*, Rapport Eurydice/Cedefop, Commission européenne, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- GAUSSEL M., 2016, « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 112.
- HCEfh, 2017, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, Rapport n° 2016-12-12-STER-025, Danielle Bousquet, Présidente du HCE, Rapporteuse : Françoise Vouillot, Co-rapporteuses : Margaux Collet et Yseline Fourtic.
- LEFRESNE F., 1999, "Employability at the heart of the European employment strategy", *Transfer: European Review of Labour and Research*, vol. 5, n° 4, p. 460-480.
- MARRY C., LÖWY I., 2007, *Pour en finir avec la domination masculine*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond.
- MENESR-DEPP, 2016, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, Paris.
- MICKELSON R.A., 1989, "Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement", *Sociology of Education*, vol. 62, n° 1, p. 47-63.
- OCDE, 2016a, *Résultats du PISA 2015 (volume I) : l'excellence et l'équité dans l'éducation*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2016b, *Regards sur l'éducation 2016*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2015, *L'égalité des sexes dans l'éducation, aptitudes, comportement et confiance*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2014, *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (volume I)*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2011, *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves (volume I)*, Paris, OCDE.
- OCDE, 2008, *Higher Education to 2030*, Paris, OCDE.
- ROSENWALD F., 2008, « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe », *Note d'information*, n° 08.11, MEN-DEPP.
- RUMBERGER R. W., 1995, "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 583-625.
- RUMBERGER R. W., 2004, "Why students drop out of school?", *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Cambridge, Harvard Education Press, p. 131-155.
- SCHOON I., ECCLES J.S., 2014, *Gender Differences in Aspirations and Attainment: a Life Course Perspective*, Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- SCHUNK D. H., ZIMMERMAN B. J., 1997, "Social origins of self-regulatory competence", *Educational Psychologist*, vol. 32, p. 195-208.
- SEVERIENS S., DAM G., 2012, "Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs", *Research in Higher Education*, vol. 53, n° 4, p. 453-470.
- SPENCE S., STEEL S. QUEEN D., 1999, "Stereotype Threat and Women's Math Performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, n° 35, p. 4-28.

UPADYAYA K., ECCLES J. S., 2014, "Do teachers' perceptions of children's math and reading related ability and effort predict children's self-concept of ability in math and reading?", *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 35, n° 1, p. 110-127.

VAN HOUTTE, 2004, "Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys and girls academic culture", *Educational Studies*, vol. 30, n° 2, p. 159-173.

WACHS T. D., GURKAS P., KONTOS S., 2004, "Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 25, p. 439-457.

ÉCARTS DE PERFORMANCES DES ÉLÈVES SELON LE SEXE

Que nous apprennent les évaluations de la DEPP ?

Léa Chabanon et
Claire Steinmetz

MEN-DEPP, bureau de l'évaluation des élèves

Les dispositifs d'évaluations des acquis des élèves mis en œuvre par la DEPP permettent de disposer d'un recul historique et d'une étendue suffisamment importante pour mettre en lumière les écarts de performances entre filles et garçons au fil de leur parcours scolaire tout en distinguant les disciplines. Cet article vise à produire un état des lieux sur le sujet à partir des données d'évaluations disponibles. Pour cela, nous avons répertorié et standardisé l'ensemble des écarts de performances entre filles et garçons constatés à chacune des évaluations menées par la DEPP depuis le début des années 2000 et même parfois avant.

Cette synthèse révèle que les écarts de compétences selon le sexe sont beaucoup plus marqués en français qu'en mathématiques, et ce tout au long de la scolarité. Les écarts en mathématiques ainsi qu'en sciences expérimentales, en faveur des garçons, ont tendance à se stabiliser au collège. À l'inverse, les écarts sont importants en français en faveur des filles dès l'école primaire et n'ont pas tendance à se réduire dans le secondaire. Il en va de même pour les résultats observés en langues vivantes. Enfin, en histoire-géographie, les performances selon le sexe sont comparables à l'école, mais deviennent en faveur des garçons en fin de collège.

La meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons est connue depuis longtemps, notamment en termes de retard scolaire et de résultats aux examens, au moins jusqu'en fin de collège. Il existe aussi de nombreuses études, réalisées notamment par la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), concernant les écarts entre les sexes en termes d'acquis scolaires. « *Les garçons ont de meilleurs résultats en mathématiques, les filles sont plus à l'aise en lecture* », tel est généralement le résumé de ces études. Il est pourtant possible de pousser plus loin l'analyse, du fait que les évaluations

prises en œuvre par la DEPP permettent maintenant de disposer d'un recul et d'une étendue, tout en distinguant les disciplines, au fil du parcours scolaire, depuis de nombreuses années. Dans ce but, nous avons répertorié et standardisé l'ensemble des écarts de performance entre filles et garçons constatés à chacune des évaluations menées en France, depuis le début des années 2000 et même parfois avant ↘ **Encadré 1.**

Nous nous proposons donc de dresser un état des lieux des différences filles-garçons en privilégiant l'entrée disciplinaire. Pour cela, nous présenterons, dans un premier temps, les résultats d'évaluations standardisées qui indiquent que, dès l'école primaire, les filles sont plus performantes en français, même si des nuances doivent être apportées selon les domaines concernés.

Encadré 1

LISTE DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATIONS STANDARDISÉES EN FRANCE PERMETTANT DES COMPARAISONS DIACHRONIQUES

Évaluations nationales

Le dispositif Cedre (Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) établit annuellement depuis 2003 des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes : maîtrise de la langue (MDL) en CM2 ; compétences générales (CG) en troisième ; langues vivantes, attitudes à l'égard de la vie en société ; histoire, géographie et éducation civique ; sciences expérimentales, mathématiques.

Dans le cadre des panels CP, les évaluations standardisées des acquis des élèves du panel entrés au CP en 1997 ou en 2011 sont réalisées sur les domaines de la pré-lecture, l'écriture, la numération et la compréhension orale.

Dans le cadre du Panel 2007, les évaluations standardisées des acquis des élèves du panel, entrés en sixième en 2007, couvrent la mémoire encyclopédique (Lexis), le traitement de phrases lacunaires, la lecture silencieuse, les mathématiques ainsi que le raisonnement sur cartes de Chartier.

L'évaluation « Lire, écrire, compter » a été réalisée auprès d'un échantillon d'élèves de CM2 en 1987, 1997 et 2007. Elle couvrait les domaines de la compréhension de l'écrit, l'orthographe et du calcul.

Au cours de la Journée défense et citoyenneté, une évaluation de la compréhension de l'écrit, du lexique, et des automatismes de lecture est réalisée annuellement sur l'ensemble des jeunes français d'environ 17 ans. Dans le cadre de cette même journée, la « numératie » (l'utilisation des mathématiques dans la vie quotidienne) a été testée en 2013.

Les évaluations pour les indicateurs de la LOLF⁴ testent annuellement les compétences de base en français et en mathématiques depuis 2007 en CE1, CM2, sixième et troisième. En 2013, elles sont devenues compétences du socle commun.

Évaluations internationales

L'évaluation PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) évalue la compréhension de l'écrit auprès des élèves de niveau CM1. La France a participé en 2001, 2006, 2011 et 2016.

Le dispositif PISA (*Program for International Student Assessment*) établit tous les trois ans depuis 2000, les bilans internationaux, en compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique, des élèves de 15 ans révolus des pays membres de l'OCDE.

L'évaluation TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) a évalué les élèves français de CM1 et de terminale S sur les mathématiques et les sciences physiques, en 1995 et en 2015.

4. Loi organique relative aux lois de finances

Nous verrons ensuite qu'en mathématiques ainsi qu'en sciences expérimentales, les garçons sont plus performants, même si les écarts se resserrent en mathématiques au collège. Enfin, nous nous intéresserons à l'histoire-géographie et aux langues vivantes, deux disciplines pour lesquelles nous observons également des différences de performances filles-garçons.

Cet article a donc un objectif essentiellement descriptif, en faisant la synthèse d'une masse très importante de résultats concernant les écarts de compétences selon le sexe¹. Il tente de mettre en lumière des écarts variables d'une discipline à l'autre, d'un niveau scolaire à l'autre et d'une période à l'autre, sans toutefois donner d'explications sociologiques ou didactiques à ces écarts, comme cela a déjà été fait par ailleurs [par exemple MOSCONI et LOUDET-VERDIER, 1997 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 2007]. Quelques indications sur le rapport des garçons et des filles avec les différentes disciplines seront néanmoins présentées.

MAÎTRISE DE LA LANGUE

Les filles plus performantes dès l'entrée à l'école primaire

Les filles affichent dès le début du primaire de meilleures performances dans les compétences langagières. Les écarts, en augmentation dans les dernières enquêtes, se creusent au fil de la scolarité.

À l'entrée en CP, les filles présentent de meilleures performances dans les dimensions relevant des compétences verbales et de la familiarité avec l'écrit². L'écart de score moyen est d'environ 10 points d'écart-type sur les dimensions de pré-lecture, écriture et compréhension orale ↘ **Encadré 2** p. 42. Il s'est même creusé en compréhension orale entre 1997 et 2011 [LE CAM, ROCHER, VERLET, 2013]. Ce constat est le même pour la maîtrise des compétences du socle³ en 2013 et en 2014, en fin de CE1 avec près de 7 points d'écart en faveur des filles [MENESR-DEPP, 2014, 2015]. En fin de CM2, les filles affichent un taux de maîtrise des compétences de base en français de 89 % en 2009 et de 91,8 % en 2013, soit un écart de 6 points de taux de maîtrise par rapport aux garçons [MEN-DEPP, 2008, 2009, 2010 ; MENESR-DEPP, 2014, 2011 ; MENJVA-DEPP, 2012, 2013] ↘ **Figure 1** p. 42.

Portant sur des compétences plus diversifiées, les enquêtes Cedre (Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) en fin d'école primaire confirment ces premières prises d'informations et pointent même une augmentation de l'écart de performance entre garçons et filles au fil du temps. En effet, alors que le niveau des acquis des élèves en maîtrise de la langue (compréhension de l'écrit et étude de la langue) reste stable entre 2003 et 2015, l'écart entre le score moyen des filles et celui des garçons a pratiquement triplé depuis 2009 pour atteindre 32 points d'écart-type [ANDREU, DALIBARD, ÉTÈVE, 2016]. L'évolution est particulièrement nette au bas de la distribution : la proportion de filles dans les groupes faibles (groupes 0 et 1) a nettement diminué entre 2003 et 2015 (de 13,6 % à 7,7 %), alors que la baisse est moins marquée pour les garçons (de 16,4 % à 14,1 %). De surcroît, la proportion d'élèves particulièrement performants

1. L'ensemble des résultats discutés dans cet article est compilé sous forme de tableaux dans les **annexes 1 à 3** p. 53 et suivantes.

2. Évaluations effectuées dans le cadre du suivi des panels d'élèves entrant au cours préparatoire (CP) en 1997 et 2011.

3. La maîtrise des compétences de base en français au CE1 et en fin d'école a été évaluée chaque année de 2007 à 2012.

LA MESURE DES ÉCARTS DE SCORE

Le *d* de Cohen ou la mesure de la taille d'effet

Afin de standardiser les écarts de score moyen entre garçons et filles, et pouvoir ainsi les comparer entre disciplines et à chaque niveau scolaire, on utilise le *d* de Cohen ou encore la mesure de la « taille d'effet ».

La taille de l'effet de la variable sexe sur le score moyen est mesurée par formule suivante :

$$d = \frac{M_F - M_G}{\sigma_{\text{combiné}}}$$

où $M_F - M_G$ est la différence entre le score moyen des filles et le score moyen des garçons, et σ l'écart-type combiné des deux groupes. COHEN [1992] définit un effet comme "small, $d = 0,2$ ", "medium, $d = 0,5$," et "large, $d = 0,8$ ".

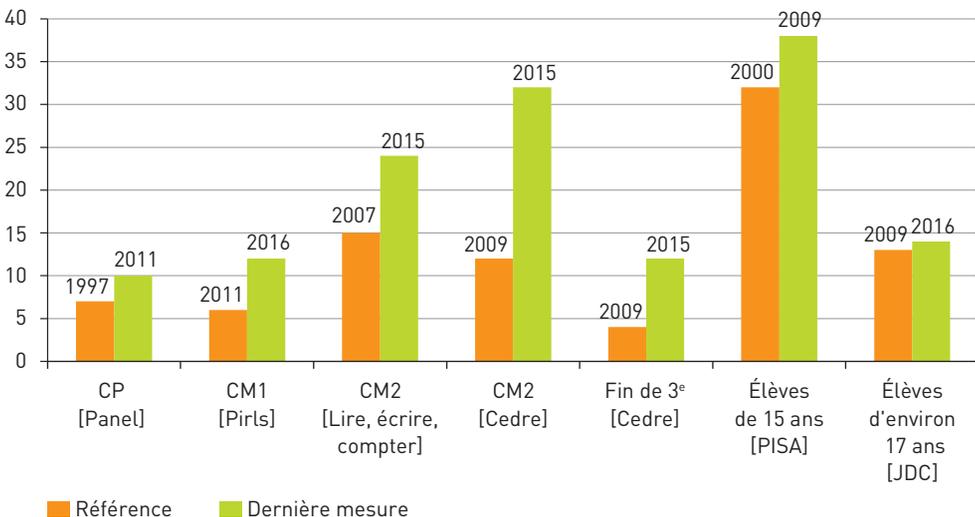
La magnitude de l'écart entre filles et garçons est interprétée en pourcentage d'écart-type,

pour un $d = 0,1$ l'écart entre filles et garçons correspondra à 10 % de l'écart-type total, et pour un $d = 1$, l'écart sera 100 % de l'écart-type total, soit 1 écart-type. Dans le texte, on parlera de « point d'écart-type » pour désigner 1 % d'écart-type.

Dans le cas qui nous intéresse et selon la lecture de COHEN nous commenterons donc de très petits effets, avec des tailles d'écart qui n'excèdent pas 0,4, soit 40 % d'écart-type.

Cette standardisation revient à comparer des écarts relatifs plutôt que des écarts bruts. Or, dans le cas des enquêtes Cedre, les échelles de score sont déjà comparables dans le temps, le passage par le *d* de Cohen revient donc à appliquer une double standardisation, ainsi l'écart relatif peut être plus important que l'écart brut lorsque l'on a une réduction sensible de l'écart-type entre deux années.

📌 **Figure 1** Maitrise de la langue : évolution de l'écart de score des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type



Éducation & Formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2015, l'écart de score entre filles et garçons à l'évaluation Cedre en CM2 est de 32 points d'écart-type en faveur des filles, l'écart pour cette évaluation était de 12 points d'écart-type en faveur des filles en 2009.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

(groupes 4 et 5) a stagné pour les filles (de 31,2 % à 32,1 %) tandis qu'elle a baissé pour les garçons (de 27,4 % à 21,7 %). Plus spécifiquement, en orthographe, en fin de primaire⁵, les écarts entre filles et garçons sont très importants et se sont creusés entre 1987 et 2015 : la différence du nombre d'erreurs passe de 1,8 en 1987 à 3,5 en 2015, toujours en faveur des filles [ANDREU et STEINMETZ, 2016]. En 2015, l'écart de score est de 24 points d'écart-type entre filles et garçons.

Des données issues d'évaluations internationales auxquelles la France participe constituent une source complémentaire dans l'étude des différences garçons-filles ↘ **Encadré 3** p. 44. Ainsi, selon l'étude Pirls réalisée tous les cinq ans depuis 2001, les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 pour la France) baissent progressivement. Le score moyen reste au-dessus de la moyenne de l'OCDE, mais en deçà de la moyenne européenne. La différenciation selon le sexe montre que les scores moyens sont plus élevés chez les filles : l'écart est de 12 points d'écart-type en 2016, il était de 6 points en 2011.

Les écarts filles-garçons se confirment au collège et ont tendance à s'accroître au cours des dernières années

Dans le secondaire, l'écart en faveur des filles dans la maîtrise de la langue se confirme. Il est toutefois moins net dans des compétences plus générales et dans la maîtrise du vocabulaire associé aux différentes disciplines scolaires. Ainsi, en 2015, les filles ont un niveau de performance supérieur à celui des garçons en compétences générales et langagières⁶ : 12 points d'écart-type, un écart qui s'est beaucoup accru puisqu'il était de 4 points en 2009 (mais déjà de 8 points en 2003) [DALIBARD, FUMEL, LIMA, 2016].

Les évaluations du panel d'élèves entrés en sixième en 2007 confirment partiellement cette tendance. En sixième tout comme en troisième, les filles ont une moyenne supérieure à celle des garçons en traitement des phrases lacunaires (TPL) et en lecture silencieuse (LS). Les écarts de niveau entre filles et garçons se creusent entre la sixième et la troisième en TPL, de 20 points en sixième à 26 points d'écart-type en troisième en faveur des filles. En lecture silencieuse, l'écart en faveur des filles diminue, de 22 points d'écart-type en sixième à 11 points en troisième. Concernant les connaissances lexicales et sémantiques (Lexis), les garçons obtiennent de meilleurs résultats, même si l'écart se résorbe légèrement entre la sixième et la troisième dans ce domaine (de 29 points d'écart-type en faveur des garçons en sixième à 20 points en troisième). L'épreuve de Lexis concerne le savoir enseigné, à partir du contenu des manuels scolaires, en cours de français, mais aussi en mathématiques, en sciences et technologie, en sciences de la vie et de la Terre ainsi qu'en histoire-géographie, ce qui peut expliquer les résultats divergents par rapport au TPL et à la LS.

En ce qui concerne la maîtrise des compétences de base en français, dans un contexte de baisse entre 2007 et 2012, les filles ont un taux de maîtrise supérieur à celui des garçons sur toute la période (85,5 % contre 74,5 % en 2007 ; 82,3 % contre 68 % en 2012). Les écarts selon le sexe ont augmenté entre les deux temps de mesure avec une différence de - 14 points en 2012 contre - 11 points en 2007 [MEN-DEPP, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 ; MENJVA-DEPP, 2011]. En 2013, l'écart de taux de maîtrise des compétences du socle entre filles et garçons

5. Évaluation « Lire, écrire, compter » en 1987, 2007 et 2015.

6. Évaluation Cedre en 2003, 2009 et 2015.

COMPARAISONS INTERNATIONALES : OÙ SE SITUE LA FRANCE PAR RAPPORT AUX AUTRES PAYS EN MATIÈRE D'INÉGALITÉS DE SEXE ?

D'après les résultats de l'enquête PISA 2015, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en compréhension de l'écrit dans l'ensemble des pays interrogés. En 2015, elles obtiennent en moyenne 29 points de score de plus que les garçons (contre 38 points en 2012), ce qui correspond à un décalage de 9 mois de scolarité environ. Pour ce qui est des mathématiques, les garçons devancent les filles avec des scores moyens supérieurs de 8 points en 2015, représentant environ trois mois de scolarité. Les écarts sont statistiquement significatifs pour 28 pays et économies. Dans des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, le Brésil, l'Irlande, l'Italie ou le Liban, cet écart est supérieur à 15 points en faveur des garçons. Les filles devancent les garçons en mathématiques dans 9 pays et économies (la Finlande, l'Albanie, à Macao (en Chine), en Ex-République Yougoslave de Macédoine (ERYM), en Géorgie, en Jordanie, en Malaisie, au Qatar et à Trinité-et-Tobago). En revanche, PISA montre peu de différence significative de réussite en sciences selon le sexe [OCDE, 2015].

En s'intéressant de plus près aux pays les plus performants à l'enquête PISA, Hong-Kong, Shanghai, Singapour et Taïpei, nous constatons que filles et garçons ont le même niveau de performance en mathématiques, et qu'elles sont meilleures dans cette matière que les garçons de la plupart des autres pays. Nous observons le même type de résultat concernant la compréhension de l'écrit : même si les garçons de ces pays sont moins performants que les filles, ils ont tout de même un meilleur niveau que celui des filles de la plupart des autres pays.

Les écarts filles-garçons exprimés en pourcentages d'écart-type sont plus importants

en compréhension de l'écrit, que ce soit en France ou pour la moyenne des pays de l'OCDE ↘ **Annexe 2** p. 54. Dans l'ensemble, la tendance est à l'augmentation depuis 2000. En culture mathématique, la France, un petit peu plus inégalitaire en 2003, est passée sous la moyenne de l'OCDE en 2012. En culture scientifique, l'écart constaté est très faible en France comme pour les autres pays de l'OCDE.

L'évaluation TIMSS a montré qu'en mathématiques au primaire, les garçons obtiennent des performances supérieures à celles des filles dans 12 pays européens et les filles de meilleurs résultats dans un seul (Finlande). En France, de manière statistiquement significative, bien que peu marquée, les garçons font mieux que les filles, l'écart étant de 8 points d'écart-type. Ces résultats sont corroborés par des études nationales, telle Cedre mathématiques 2014 pour la fin de l'école primaire. En sciences, les résultats sont plus équilibrés. Le score moyen des jeunes européennes est inférieur de 2 points d'écart-type à celui des jeunes européens. En France, filles et garçons obtiennent exactement le même score ↘ **Annexe 3** p. 55.

Selon l'évaluation internationale TIMSS *Advanced (Trends in International Mathematics and Science Study)*, qui évalue les connaissances des élèves en mathématiques et en physique à la fin de leur scolarité (terminale S), la France est le pays où la différence de performance entre filles et garçons est la plus grande en proportion d'écart-type. Ce constat était identique en 1995 et la baisse de score entre 1995 et 2015 est du même ordre pour les deux sexes. La France est aussi l'un des pays ayant le plus favorisé la parité en termes d'effectifs des filles et des garçons dans les terminales scientifiques : la part des filles en terminale S est passée de 40 % à 47 % en vingt ans [LE CAM et SALLES, 2016].

est de 14 points en fin de troisième ; soit une différence plus importante que celle observée en classe de sixième en 2015 (8 points) [MENESR-DEPP, 2016]. Ici aussi, les années passées au collège s'accompagnent donc d'une légère augmentation des écarts filles-garçons.

Les résultats des enquêtes PISA en « littératie » confirment ces tendances. La différence de score entre les deux sexes est passée de 32 points d'écart-type en 2000 à 38 points en 2009. Dans le même temps, le niveau de compétences des garçons a baissé (- 7 points), tandis que celui des filles a augmenté (+ 8 points) [BOURNY, FUMEL *et alii*, 2013]. En 2015, l'écart de score moyen s'est atténué, pour descendre sous le niveau des années 2000, avec 26 points d'écart-type [FUMEL, KESKPAIK *et alii*, 2016].

Enfin, à 17 ans, lors de la Journée défense et citoyenneté, les garçons réussissent moins bien les épreuves de compréhension et présentent une plus grande disparité dans leurs résultats. Depuis 2009, ces résultats sont stables d'une année à l'autre, quel que soit le sexe. Ainsi, l'écart de score moyen en compréhension est de 14 points d'écart-type. Cependant, pour les jeunes ayant le plus de difficultés, l'écart entre garçons et filles s'est réduit : en 2016, 5,6 % des garçons ont de sévères difficultés de lecture contre 4,6 % des filles, soit un écart de 1 point contre 1,7 point en 2009 [ARZOUMANIAN, CHABANON *et alii*, 2017].

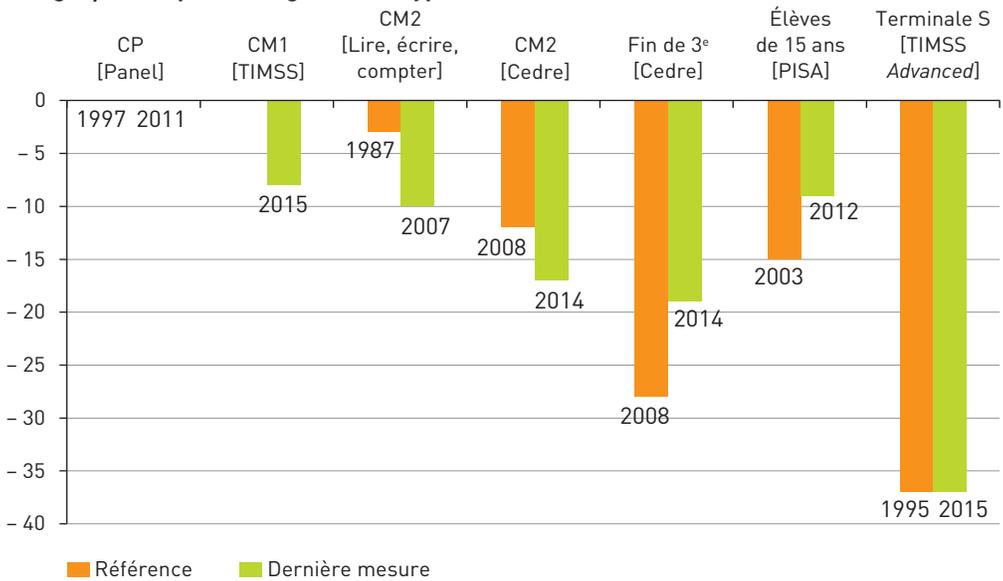
MATHÉMATIQUES

Des performances équivalentes selon le sexe à l'entrée au primaire, puis l'écart se creuse en faveur des garçons

À l'entrée à l'école primaire, les compétences en mathématiques ne diffèrent pas selon le sexe. Ainsi, en début de CP, en 1997 et en 2011, filles et garçons affichent les mêmes performances à l'épreuve numérique et à l'épreuve d'identification de nombres et figures [LE CAM, ROCHER et VERLET, 2013]. Il en va de même pour la maîtrise des compétences du socle en mathématiques en CE1 en 2014 [MENESR-DEPP, 2015]. En revanche, en fin d'école primaire, selon l'enquête Cedre, le score moyen des garçons en mathématiques est supérieur à celui des filles. En 2014, l'écart de score moyen des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type est de - 18 points, soit six points de plus qu'en 2008 (- 12 points) ↘ **Figure 2** p. 46. Les garçons sont moins nombreux que les filles dans les groupes les plus faibles et beaucoup plus nombreux dans les groupes les plus forts. Les répartitions restent stables entre les deux années, quel que soit le sexe, sauf pour les garçons du groupe médian dont la proportion diminue significativement passant de 32 % à 28 %, et celle des filles du groupe le plus faible, dont la proportion augmente [DALIBARD et PASTOR, 2015]. Les garçons ont aussi, en fin de CM2, un taux de maîtrise des compétences de bases en mathématiques supérieur à celui des filles⁷, même si l'écart reste assez faible (1 point en 2007 et 3 points en 2012) [MEN-DEPP, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 ; MENJVA-DEPP, 2011]. Réalisée à quatre reprises depuis 1987 auprès d'élèves de CM2, l'enquête « Lire, écrire, compter » indique aussi de meilleures performances des garçons en mathématiques, de façon stable dans le temps [ROCHER, 2008].

7. Évaluation des compétences de base en mathématiques réalisée entre 2007 et 2012.

📉 **Figure 2 Mathématiques : évolution de l'écart de score des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2014, l'écart de score entre filles et garçons à l'évaluation Cedre en fin de troisième est de 19 points d'écart-type en faveur des garçons, l'écart à cette évaluation était de 28 points d'écart-type en faveur des garçons en 2008.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

Les écarts se sont resserrés au collège

Les meilleures performances des garçons se confirment au cours de la scolarité au collège et au lycée, bien que les écarts aient tendance à se resserrer depuis les dernières mesures. Aux évaluations du panel 2007, les garçons présentent de meilleures performances que les filles en mathématiques à l'entrée en sixième (27 points d'écart-type). En troisième, la différence augmente pour atteindre 32 points d'écart-type. Les évaluations Cedre confirment cette tendance dans un contexte général de baisse des performances. L'écart de score moyen est de 19 points d'écart-type en faveur des garçons en 2014. L'écart paraît se resserrer puisqu'en 2008, il était de 28 points [ARZOUMANIAN et DALIBARD, 2015]. Cela tient en particulier à l'augmentation sensible de la part de garçons dans les groupes des moins compétents (de 11,9 % à 17,3 %), alors que cette part progresse moins pour les filles (de 18,1 % à 21,6 %).

Le rapprochement des performances des garçons et des filles en mathématiques en fin de collège par rapport à la situation en fin de primaire se vérifie au travers d'autres dispositifs d'évaluations menées par la DEPP. Ainsi, le taux de maîtrise des compétences de base en mathématiques des élèves de début de sixième de 2007 à 2012 était assez similaire entre les filles et les garçons avec un léger avantage pour ces derniers (0,7 point) [MEN-DEPP, 2009, 2010, 2012, 2013 ; MENJVA-DEPP, 2011]. Or, lors de l'évaluation des compétences du socle en 2013 en fin de troisième, les filles ont même devancé les garçons avec un taux de maîtrise supérieur de 4,3 points [MENESR-DEPP, 2014]. Le prochain exercice d'évaluation du socle de troisième en 2019 nous permettra de suivre les évolutions de cette tendance. Dans l'enquête internationale PISA 2012, l'écart de performance est de 9 points d'écart-type en faveur des

garçons en mathématiques. Il s'est réduit depuis la dernière évaluation PISA qui avait pour majeure les mathématiques (2003), pour laquelle l'écart était de 15 points. Cette réduction est en grande partie due à une légère baisse du niveau des garçons. Ils restent cependant plus nombreux dans les groupes extrêmes de niveau en culture mathématique, tandis que les filles sont plus nombreuses dans les groupes intermédiaires. Cette tendance est la même depuis 2003 [FUMEL, KESKPAIK *et alii*, 2016].

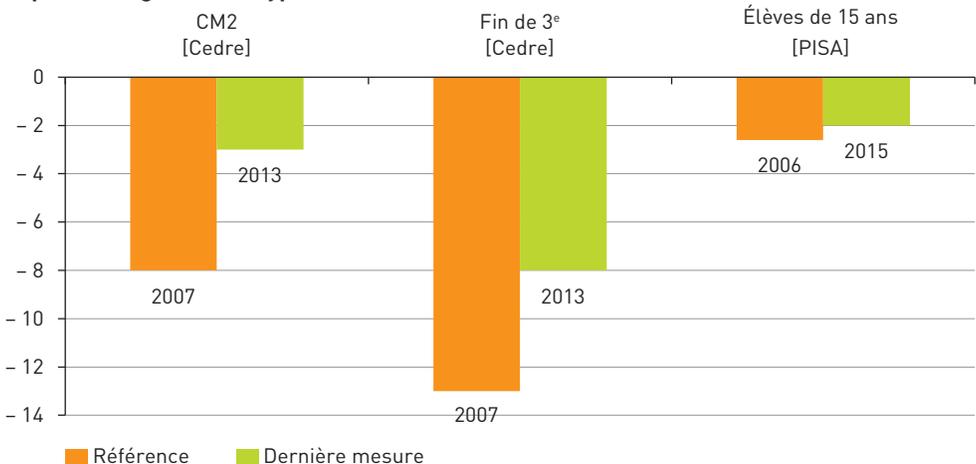
En fin de terminale S, de gros écarts de performances apparaissent en faveur des garçons⁸ : 37 % d'écart-type en faveur des garçons. Cet écart reste le même depuis 1995, malgré la baisse générale de niveau, de plus d'un écart-type en 20 ans [LE CAM et SALLES, 2016].

L'utilisation des mathématiques dans la vie quotidienne, ou « numératie », a été testée en 2013 auprès des jeunes participants à la Journée défense et citoyenneté. Les filles rencontrent un peu plus de difficultés dans ce domaine : 10,7 % des filles ont un faible niveau de compétences contre 8,7 % des garçons [VOURC'H et HERRERO, 2014].

SCIENCES EXPÉRIMENTALES : DE MEILLEURES PERFORMANCES POUR LES GARÇONS À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

En fin d'école primaire, en sciences expérimentales⁹, un léger avantage existe en faveur des garçons, mais il s'est réduit entre 2007 et 2013, passant de 8 points à 3 points d'écart-type ↘ **Figure 3**. Les garçons sont plus nombreux que les filles dans les groupes forts

↘ **Figure 3 Sciences : évolution de l'écart de score des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2013, l'écart de score entre filles et garçons à l'évaluation Cedre en CM2 est de 3 points d'écart-type en faveur des garçons, l'écart pour cette évaluation était de 8 points d'écart-type en faveur des garçons en 2007.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

8. Évaluation internationale TIMSS *Advanced*.

9. Évaluations Cedre de 2007 et 2013.

(29,1 % en 2007 contre 24,8 % en 2013), mais aussi dans le groupe le plus faible (16,4 % contre 14,1 %) [ANDREU, ÉTÈVE, GARCIA, 2014]. En fin de collège, les écarts se confirment : bien que la proportion de garçons dans le groupe 5 ait significativement diminué en 2013, ils ont toujours une probabilité plus importante que les filles d'appartenir à un groupe de niveau 5. Les scores des garçons sont en moyenne légèrement supérieurs (6 points d'écart-type en 2013) et un peu plus dispersés que ceux des filles : leur écart-type est supérieur de 6 points environ [ANDREU, GARCIA, ROUSSEL, 2014]. En revanche, nous n'observons pas de différence significative entre le score moyen des filles et celui des garçons dans le cadre des évaluations PISA en culture scientifique, même si les garçons déclarent manifester plus d'intérêt pour les sciences.

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE : LES GARÇONS PLUS PERFORMANTS AU COLLÈGE

En histoire-géographie et en éducation civique, en fin d'école primaire, il y a peu de différence entre les scores moyens des filles et des garçons, qui ont peu évolué entre 2006 et 2013¹⁰ ↘ **Figure 4**. Cependant, les répartitions par groupe de compétences ont changé, surtout pour les garçons. En effet, la part de garçons dans le groupe des élèves en grande difficulté a significativement augmenté entre 2006 et 2013 (de 1,9 % à 2,9 %), mais c'est aussi le cas à l'autre extrémité de la distribution (13,5 % des garçons sont dans le groupe le plus performant en 2013 contre 8,4 % en 2006). Pour les filles, les résultats se sont au contraire resserrés vers la moyenne, avec une baisse dans le groupe des plus compétents : 9,4 % des filles en 2013 contre 11,6 % en 2006 [GARCIA et PASTOR, 2013].

↘ **Figure 4** Histoire-géographie : évolution de l'écart de score des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type



Lecture : en 2012, l'écart de score entre filles et garçons à l'évaluation Cedre en fin de troisième est de 11 points d'écart-type en faveur des garçons, l'écart pour cette évaluation était de 12 points d'écart-type en faveur des garçons en 2006.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

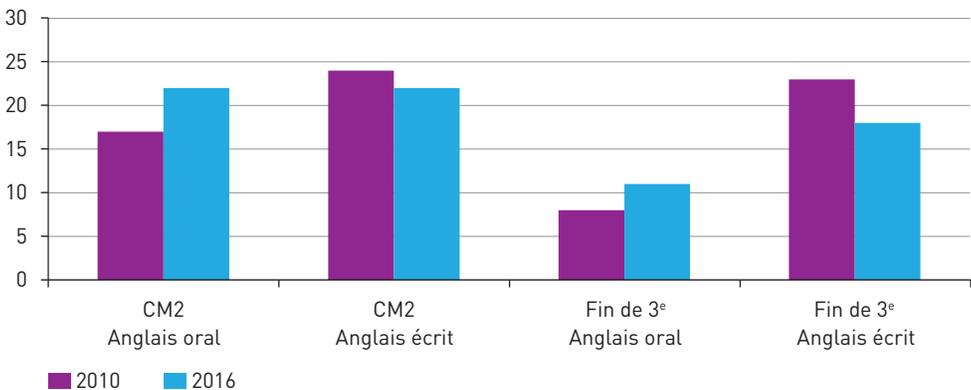
10. Évaluations Cedre de 2006 et 2012.

En fin de collège, les garçons sont meilleurs que les filles en 2006 comme en 2012. Bien que le score moyen des élèves ait diminué significativement entre ces deux dates, le score moyen des garçons est supérieur de 11 points d'écart-type par rapport aux filles [GARCIA et KROP, 2013].

LANGUES VIVANTES : DES ÉCARTS DE PERFORMANCES TRÈS MARQUÉS EN FAVEUR DES FILLES DÈS LE PRIMAIRE

En langues vivantes, les écarts de performances entre filles et garçons sont très prononcés dès le primaire¹¹. En compréhension de l'oral en anglais, le score moyen est stable en 2016 après avoir progressé significativement entre 2004 et 2010 quel que soit le sexe, mais de manière plus importante pour les filles [DALIBARD et MARCHOIS, 2017]. L'écart de score est ainsi passé de 17 points d'écart-type en 2010 à 22 points en 2016 en faveur des filles ↘ **Figure 5**. Globalement, la dispersion des résultats diminue sur la même période, un élève sur trois se situant dans le groupe le plus performant en 2016. Les garçons restent plus représentés que les filles dans les groupes de faibles niveaux, et moins fréquents dans les groupes les plus forts. La même tendance s'observe pour la compréhension de l'écrit : après une augmentation significative du score en 2010, plus importante pour les filles, le niveau global se stabilise en 2016 et l'écart de score diminue légèrement pour atteindre 22 points d'écart-type en faveur des filles contre 24 points en 2010. En fin de collège, en compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, les filles réalisent en anglais de meilleures performances que les garçons (11 points d'écart-type à l'oral ; 18 points à l'écrit) [BEUZON et DALIBARD, 2017].

↘ **Figure 5** Anglais : évolution de l'écart de score des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, l'écart de score entre filles et garçons à l'évaluation Cedre en fin de troisième à l'écrit est de 18 points d'écart-type en faveur des filles, l'écart pour cette évaluation était de 23 points d'écart-type en faveur des filles en 2010.

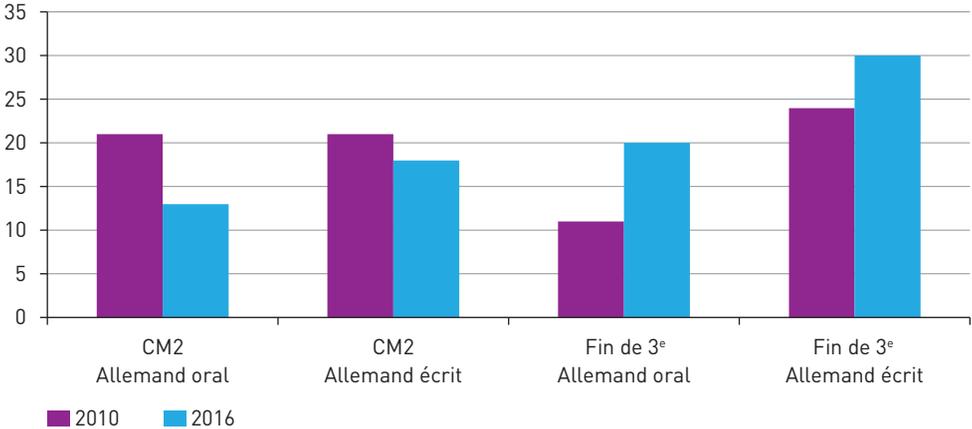
Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

11. Évaluations Cedre de 2004, 2010 et 2016.

En allemand, à l'école, l'écart de performances entre les deux sexes se réduit au cours du temps, mais reste de l'ordre de 18 points à l'écrit et de 13 points d'écart-type à l'oral en faveur des filles **↘ Figure 6**. Ces dernières sont plus nombreuses que les garçons dans les groupes les plus forts à l'écrit et à l'oral pour les trois années évaluées, bien que la proportion de garçons ait aussi augmenté dans ces groupes. En fin de collège, pour les deux compétences, les filles sont meilleures que les garçons, et d'autant plus à l'écrit (20 points à l'oral et

↘ Figure 6 Allemand : évolution de l'écart de score des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type



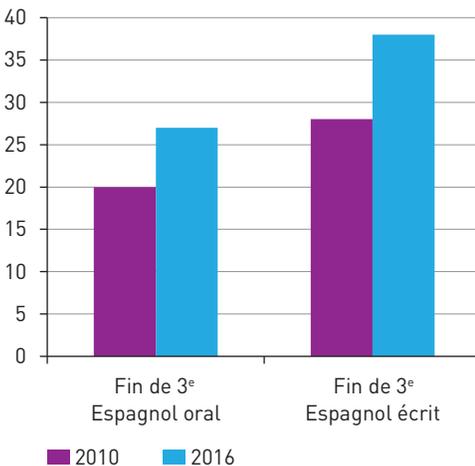
Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2016, l'écart de score entre filles et garçons à l'évaluation Cedre en fin de troisième à l'écrit est de 30 points d'écart-type en faveur des filles, l'écart pour cette évaluation était de 24 points d'écart-type en faveur des filles en 2010.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

↘ Figure 7 Espagnol : évolution de l'écart de score des filles par rapport aux garçons en pourcentage d'écart-type



Lecture : en 2016, l'écart de score entre filles et garçons à l'évaluation Cedre en fin de troisième à l'oral est de 27 points d'écart-type en faveur des filles, l'écart pour cette évaluation était de 20 points d'écart-type en faveur des filles en 2010.

Champ : France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

30 points à l'écrit). Entre 2010 et 2016, les filles ont aussi davantage progressé que les garçons, à l'oral comme à l'écrit [BOUCÉ, DALIBARD, MARCHOIS, 2017]. Enfin, en fin de collège en espagnol, à l'écrit comme en compréhension de l'oral, les filles réussissent beaucoup mieux que les garçons, avec un écart de score moyen de 38 points d'écart-type à l'écrit et 27 points à l'oral ↘ **Figure 7**.

CONCLUSION

L'ensemble des évaluations menées par la DEPP nous permet de repérer les domaines dans lesquels les filles et les garçons sont les plus performants. Les écarts de compétences de ce point de vue sont beaucoup plus marqués en français qu'en mathématiques, et ce tout au long de la scolarité. Les écarts en mathématiques, en faveur des garçons, ont tendance à se stabiliser au collège. Cependant, même si les écarts se réduisent en mathématiques depuis les premières mesures, la dispersion reste assez marquée : les filles sont moins représentées que les garçons dans les plus hauts niveaux de compétences et plus nombreuses dans les bas niveaux. À l'inverse les écarts sont importants en français en faveur des filles dès le primaire et n'ont pas tendance à se résorber dans le secondaire. Ainsi selon la dernière évaluation PISA 2009 qui évaluait en majeure le niveau en « littératie » des élèves de 15 ans, l'écart de score moyen était de 38 points d'écart-type en faveur des filles, un des plus élevés relevés dans nos évaluations.

Les écarts de réussite scolaire ne peuvent pas se réduire aux simples aspects cognitifs. En effet, tout un ensemble d'autres variables, telles que l'environnement familial et social de l'élève, sont déterminantes pour analyser les différences de performance entre filles et garçons. Globalement, et comme le montre PISA 2015 dans de nombreux pays de l'OCDE, en dépit de la performance de leur système éducatif, le statut socio-économique des élèves est très étroitement lié aux performances des élèves et continue d'influer sur les possibilités des élèves de développer leurs compétences.

En effet, les différences de performance et même de parcours scolaire en fonction du sexe s'articulent avec de fortes inégalités en fonction du milieu social et familial, à valeur scolaire égale. Plusieurs travaux ont montré que les écarts de réussite entre filles et garçons doivent être spécifiés en fonction du milieu social ; en mathématiques, les filles et les garçons issus de milieu favorisé (et n'ayant pas redoublé dans le primaire) réussissent pareillement, alors que les filles issues de milieu défavorisé ont, quant à elles, des difficultés significatives par rapport à leurs homologues garçons au niveau du collège [DURU-BELLAT, 2004]. Enfin, il existe également un ensemble de composantes dites « conatives », comme la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle ↘ **Encadré 4** p. 52. Ces dimensions jouent un rôle très important dans la réussite scolaire. Il serait de fait intéressant de les étudier plus en détail selon le sexe des élèves.

L'ÉTUDE DES DIMENSIONS CONATIVES SUR DES ÉLÈVES AU COLLÈGE SELON LE SEXE

Le suivi du panel d'élèves du second degré initié par la DEPP en 2007 offre la possibilité de mettre en perspective des dimensions non cognitives (motivation, anxiété et sentiment d'efficacité personnelle) avec des informations d'ordre social ou contextuel. À partir d'un large ensemble d'items, des indices ont été construits pour chacune des dimensions et leur évolution a été observée entre la sixième et la troisième [AUGEREAU et BEN-ALI, à paraître].

Dès la sixième, les résultats mettent en évidence une plus forte motivation des filles pour les études, soit l'équivalent d'un demi-écart-type sur cette échelle. En fin de troisième, les différences filles-garçons sont toujours présentes, même si au cours du collège, le degré de motivation tend à baisser quel que soit le sexe. Cette plus forte motivation s'accompagne d'un sentiment d'efficacité scolaire aussi plus

important chez les filles : 25 % d'écart-type en leur faveur dès la sixième.

Cependant, les filles sont également plus anxieuses que les garçons par rapport au travail scolaire. Cet écart s'accroît pendant les années passées au collège. Par exemple, en classe de sixième, à l'énoncé « *lorsque j'apprends une leçon, j'ai peur de ne plus la savoir au moment où je serai interrogé(e)* », elles sont 28 % à répondre « *tout à fait vrai* » contre 21 % des garçons. En troisième, ces pourcentages atteignent respectivement 24 % et 14 %.

La plus forte appréhension des filles par rapport aux évaluations avait également été pointée par l'enquête PISA dans le domaine des mathématiques en 2012 : 66 % des garçons contre 78 % des filles se déclaraient d'accord avec l'affirmation suivante : « *Je m'inquiète à l'idée d'avoir de mauvaises notes en mathématiques.* »

Annexe 1

ÉCARTS DE SCORES MOYENS DES FILLES PAR RAPPORT AUX GARÇONS, EN POURCENTAGE D'ÉCART-TYPE OBSERVÉS LORS DE L'ÉVALUATION LA PLUS RÉCENTE PAR NIVEAU ET PAR MATIÈRE DANS LE PRIMAIRE

Niveau	Évaluation	Date	Compétences évaluées	Écart filles-garçons (en % d'écart-type ou points de taux de maîtrise)	Évolution de l'écart filles-garçons
Français					
CP	Panel	2011	Prélecture, écriture et compréhension orale	10 %	En hausse sur par rapport à 1997, 7 %
CE1	Socle	2014	Compétences du socle commun	6,9 points (écart de taux de maîtrise)	Référence ancien socle
CM1	Pirls	2016	Compréhension de l'écrit	12%	En augmentation par rapport à 2011, 6 %
CM2	Socle	2013	Compétences du socle commun	5,5 points (écart de taux de maîtrise)	Référence ancien socle
CM2	Évaluation 1987-2007-2015	2015	Orthographe, dictée	24 %	En hausse par rapport à 1987 et 2007, 15 %
CM2	Cedre	2015	Maîtrise de la langue	32 %	En forte augmentation depuis 2003, 12 %
Histoire-géographie					
CM2	Cedre	2012	Histoire-géographie, éducation civique	- 4 %	En baisse par rapport à 2006, 7 %
Sciences					
CM1	TIMSS	2015	Sciences	0 %	Pas de référence
CM2	Cedre	2013	Sciences expérimentales	3 %	En baisse depuis 2007, 8 %
Mathématiques					
CP	Panel	2011	Numératie	0 %	Stable depuis 1997
CE1	Socle	2014	Mathématiques	0 %	Référence ancien socle
CM1	TIMSS	2015	Mathématiques	- 8 %	Pas de référence
CM2	Évaluation 1987-2007	2007	Mathématiques	- 10 %	En hausse depuis 1987, - 3 %
CM2	Cedre	2014	Mathématiques	- 17 %	En hausse depuis 2008, - 12 %
Langues					
CM2	Cedre	2016	Anglais compréhension de l'oral	22 %	En hausse depuis 2010, 17 %
CM2			Anglais compréhension de l'écrit	22 %	En baisse depuis 2010, 24 %
CM2			Allemand compréhension de l'oral	13 %	En baisse par rapport à 2004 et 2010, 21 %
CM2			Allemand compréhension de l'écrit	18 %	En baisse par rapport à 2004 et 2010, 27 % et 21 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Champ : France métropolitaine.
Source : évaluations du MEN-DEPP.

Annexe 2

ÉCARTS DE SCORES MOYENS DES FILLES PAR RAPPORT AUX GARÇONS, EN POURCENTAGE D'ÉCART-TYPE OBSERVÉS LORS DE L'ÉVALUATION LA PLUS RÉCENTE, PAR NIVEAU ET PAR MATIÈRE DANS LE SECONDAIRE

Niveau	Évaluation	Date	Compétences évaluées	Écart filles-garçons (en % d'écart-type ou points de taux de maîtrise)	Évolution
Français					
6 ^e	Socle	2015	Compétences du socle commun	7,6 points (écart de taux de maîtrise)	Référence ancien socle
3 ^e		2013	Compétences du socle commun	13,6 points (écart de taux de maîtrise)	Référence ancien socle
6 ^e	Panel	2007	Traitement des phrases lacunaires	20 %	Pas de référence
			Lecture silencieuse	22 %	Pas de référence
Mémoire encyclopédique (connaissances lexicales et sémantiques)			- 29 %	Pas de référence	
3 ^e			Traitement des phrases lacunaires	26 %	Pas de référence
Lecture silencieuse			11 %	Pas de référence	
Mémoire encyclopédique (connaissances lexicales et sémantiques)			- 20 %	Pas de référence	
Fin de 3 ^e	Cedre	2015	Compétences générales (langagières et littératie)	12 %	En hausse par rapport à 2009, 4 %
Élèves de 15 ans	PISA (Main study)	2009	Littératie	38 %	En hausse par rapport à 2000, 32 %
Tous les jeunes d'environ 17 ans	JDC	2016	Compréhension de l'écrit, lexique, automatismes	14 %	Stable depuis 2009, 13 %
Histoire-géographie					
Fin de 3 ^e	Cedre	2012	Histoire-géographie, éducation civique	- 11 %	En légère baisse par rapport à 2006, - 12 %
Sciences					
Fin de 3 ^e	Cedre	2013	Sciences expérimentales	- 8 %	En baisse par rapport à 2007, - 13 %
Élèves de 15 ans	PISA	2015	Sciences	- 2 %	Stable par rapport 2006, - 2,6 %
Mathématiques					
6 ^e	Socle	2015	Compétences du socle commun	- 0,7 point (écart de taux de maîtrise)	Référence ancien socle
3 ^e		2013	Compétences du socle commun	4,3 points (écart de taux de maîtrise)	Référence ancien socle
6 ^e	Panel	2007	Mathématiques	- 27 %	Pas de référence
			Raisonnement sur des cartes de chartier	11 %	Pas de référence
3 ^e			Mathématiques	- 32 %	Pas de référence
Raisonnement sur des cartes de chartier			2 %	Pas de référence	
Fin de 3 ^e	Cedre	2014	Mathématiques	- 19 %	En baisse par rapport à 2008, - 28 %
Élèves de 15 ans	PISA	2012	Mathématiques	- 9 %	En baisse par rapport à 2003, - 15 %
Terminale S	TIMSS Advanced	2015	Mathématiques	- 37 %	Stable par rapport à 1995

Niveau	Évaluation	Date	Compétences évaluées	Écart filles-garçons (en % d'écart-type ou points de taux de maîtrise)	Évolution
Langues					
Fin de 3 ^e	Cedre	2016	Allemand compréhension de l'oral	20 %	En hausse par rapport à 2010, 11 %
			Allemand compréhension de l'écrit	30 %	En hausse par rapport à 2010, 24 %
			Espagnol compréhension de l'oral	27 %	En hausse par rapport à 2010, 20 %
			Espagnol compréhension de l'écrit	38 %	En hausse par rapport à 2010, 28 %
			Anglais compréhension de l'oral	11 %	En hausse par rapport à 2004, 8 %
			Anglais compréhension de l'écrit	18 %	En baisse depuis 2010, 23 %, après avoir doublé entre 2004 et 2010

Éducation & Formations n° 96 © DEPP

Champ : France métropolitaine.

Source : évaluations du MEN-DEPP.

Annexe 3

ÉCART DU SCORE MOYEN DES FILLES PAR RAPPORT AUX GARÇONS, EN POURCENTAGE D'ÉCART-TYPE OBSERVÉ POUR CHAQUE DISCIPLINE ÉVALUÉE EN MAJEURE DANS PISA ET DANS TIMSS 2015

		2000	2003	2006	2009	2012	2015
PISA							
Compréhension de l'écrit	France	32 %			38 %		
	Moyenne de l'OCDE	33 %			42 %		
Culture mathématique	France		- 15 %			- 9 %	
	Moyenne de l'OCDE		- 11 %			- 12 %	
Culture scientifique	France			- 3 %			- 2 %
	Moyenne de l'OCDE			- 2 %			- 4 %
TIMSS							
Mathématiques	France						- 8 %
	Moyenne européenne ¹						- 6 %
Sciences	France						0 %
	Moyenne européenne ¹						- 2 %

Éducation & Formations n° 96 © DEPP

1. Moyenne des pays membres de l'Union européenne (19 pays, 2 nations, 1 communauté).

▾ BIBLIOGRAPHIE

ANDREU S., DALIBARD É., ÉTÈVE Y., 2016, « CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons », *Note d'information*, n° 16.20, MENESR-DEPP.

ANDREU S., ÉTÈVE Y., GARCIA É., 2014, « CEDRE 2013. Grande stabilité des acquis en sciences en fin d'école depuis 2007 », *Note d'information*, n° 14.27, MENESR-DEPP.

ANDREU S., GARCIA É., ROUSSEL L., 2014, « CEDRE 2013. Sciences en fin de collège : stabilité des acquis depuis six ans », *Note d'information*, n° 14.28, MENESR-DEPP.

ANDREU S., STEINMETZ C., 2016, « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) », *Note d'information*, n° 16.28, MENESR-DEPP.

ARZOUMANIAN P., CHABANON L., RIVIÈRE J.-P., DE LA HAYE F., GOMBERT J.-É., 2017, « Journée Défense et Citoyenneté 2016 : environ un jeune Français sur dix en difficulté de lecture », *Note d'information*, n° 17.17, MEN-DEPP.

ARZOUMANIAN P., DALIBARD É., 2015, « CEDRE 2014. Mathématiques en fin de collège : une augmentation importante du pourcentage d'élèves de faible niveau », *Note d'information*, n° 15.19, MENESR-DEPP.

AUGEREAU T., BEN-ALI L., 2018, « L'impact de l'environnement sur la motivation et le sentiment d'efficacité Personnelle des collégiens », *Note d'information*, à paraître, MENESR-DEPP.

BAUDELOT C., ESTABLET R., 2007, *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan.

BEUZON S., DALIBARD É., 2017, « CEDRE 2004-2010-2016. Compétences en anglais en fin de collège : en 2016, les élèves sont plus performants en compréhension », *Note d'information*, n° 17-20, MENESR-DEPP.

BOUCÉ S., DALIBARD É., MARCHOIS C., 2017, « CEDRE 2004-2010-2016. Espagnol et allemand en fin de collège : des progrès à l'écrit, une stabilité à l'oral », *Note d'information*, n° 17.21, MENESR-DEPP.

BOURNY G., FUMEL S., KESKPAIK S., TROSSEILLE B., 2013, « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture scientifique. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2012 », *Note d'information*, n° 13.30, MEN-DEPP.

COHEN J., 1992, "A power primer", *Psychological Bulletin*, vol. 112, p. 155-159.

DALIBARD É., FUMEL S., LIMA L., 2016, « CEDRE 2015. Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littérature », *Note d'information*, n° 16.21, MENESR-DEPP.

DALIBARD É., MARCHOIS C., 2017, « CEDRE 2004-2010-2016. Anglais et allemand en fin d'école : après une forte progression, des résultats désormais stabilisés », *Note d'information*, n° 17-19, MENESR-DEPP.

DALIBARD É., PASTOR J.-M., 2015, « CEDRE 2014 - Mathématiques en fin d'école primaire : les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes », *Note d'information*, n° 15.18, MENESR-DEPP.

DURU-BELLAT M., 2004, *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 2^e édition.

EPSTEIN D., ELWOOD J., HEY V., MAW J., 1998, *Failing boys ? Issues on gender and achievement*, Buckingham, Open University Press.

FUMEL S., KESKPAIK S., SALLES F., VERLET I., 2016, « PISA 2015 : L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture mathématique », *Note d'information*, n° 16.38, MEN-DEPP.

GARCIA É., KROP J., 2013, « CEDRE 2012 histoire-géographie et éducation civique : baisse des acquis des élèves de fin de collège depuis six ans », *Note d'information*, n° 13.11, MEN-DEPP.

GARCIA É., PASTOR J.-M., 2013, « CEDRE 2012 histoire-géographie et éducation civique en fin d'école primaire : grande stabilité des acquis depuis six ans », *Note d'information*, n° 13.10, MEN-DEPP.

LE CAM M., ROCHER T., VERLET I., 2013, « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 », *Note d'information*, n° 13.19, MEN-DEPP.

LE CAM M., SALLES F., 2016, « Les performances des élèves de terminale S en mathématiques. Évolution sur vingt ans », *Note d'information*, n° 16.35, MENESR-DEPP.

MENESR-DEPP, 2016, « Les compétences du socle commun en début de sixième », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MENESR-DEPP, 2015, « Les compétences du socle commun en fin de CE1 », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MENESR-DEPP, 2014, « Les compétences du socle en fin d'école et de collège », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2013, « Les compétences de base en fin d'école et de collège », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2012, « Les compétences de base en fin d'école et de collège », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MENJVA-DEPP, 2011, « Les compétences de base en fin d'école et de collège », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2010, « Les compétences de base en fin d'école et de collège », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2009, « Les compétences de base en fin d'école et de collège », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2008, « Compétences de base en français et en mathématiques des élèves en fin d'école et de collège », dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MOSCONI N., LOUDET-VERDIER J., 1997, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in BLANCHARD-LAVILLE C., *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan, p. 127-151.

OCDE, 2015, *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE.

ROCHER T., 2008, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information*, n° 08.38, MEN-DEPP.

VOURC'H R., HERRERO S., 2014, « Journée défense et citoyenneté 2013 : un jeune français sur dix en difficulté dans l'utilisation des mathématiques dans la vie quotidienne », *Note d'information*, n° 14.13, MEN-DEPP.



LES NOUVELLES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES

Quelles différences entre filles et garçons ?

Véronique Barthélémy

LISEC (EA 2310), université de Lorraine
ESPE de l'académie de Nancy-Metz

Benoit Dejaiffe

LISEC (EA 2310), université de Lorraine
ESPE de l'académie de Nancy-Metz

Gaëlle Espinosa

LISEC (EA 2310), université de Lorraine

En 2013, dans un souci politique et social de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, le ministère de l'Éducation nationale a décidé la modification des rythmes scolaires¹. Par ailleurs, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre filles et garçons se fait dès l'école primaire. La convention interministérielle pour l'égalité des filles et des garçons indique en outre que la réussite de tous est liée à la manière dont l'École porte le message de l'égalité et en assure l'effectivité. Notre objectif est d'étudier les différences de perception des nouvelles activités périscolaires² (NAP) selon le sexe des élèves, et notamment celles concernant la réussite. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le socle commun de connaissances de compétences et de culture entré en vigueur en 2016, dont l'objectif est de permettre aux enfants d'atteindre le niveau minimum de connaissances et de compétences, contribuant ainsi à leur formation. La méthodologie est constituée de l'analyse d'un questionnaire administré à 396 garçons et 412 filles et d'entretiens semi-directifs menés auprès de 14 garçons et 12 filles. Ces données ont été recueillies dans 8 écoles élémentaires de la ville de Nancy. Nous analysons les données recueillies en considérant l'expérience des filles et des garçons. Les résultats apportent des informations significatives relatives au regard porté par les enfants sur les activités réalisées en NAP, mais aussi sur les connaissances et compétences développées au sein des NAP et réinvesties en classe.

1. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

2. Activités nommées ainsi par le ministère de l'Éducation nationale depuis la rentrée scolaire 2014.

En 2013, dans une préoccupation politique et sociale de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) décide la modification des rythmes scolaires, au sein de la mise en œuvre de différents dispositifs éducatifs, pédagogiques et organisationnels. Ces nouveaux rythmes scolaires, et les nouvelles activités périscolaires (NAP) qui y sont liées, sont présentés dans le projet éducatif territorial (PEDT) des villes chargées de les penser, les organiser et les mettre en œuvre. Nos recherches menées à Bar-le-Duc (55) [BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, ESPINOSA, 2014 ; ESPINOSA, BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, 2016] et à Nancy (54)³ nous permettent, après étude du contenu des PEDT 2014 de ces deux villes, de penser que le dispositif NAP est constitutif aujourd'hui de l'expérience de l'élève à l'école. Cette expérience décrit la manière dont l'élève construit et vit sa propre expérience de l'école [PERRENOUD, 1994 ; DUBET et MARTUCELLI, 1996 ; ESPINOSA, 2003 ; DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006 ; DEJAFFE et ESPINOSA, 2013]. Elle inclut aujourd'hui la manière dont l'enfant vit sa participation aux NAP et ce qu'il dit y acquérir en termes de connaissances et de compétences.

L'objectif pédagogique de ces nouveaux rythmes scolaires consiste en la mise en place d'une « *organisation du temps scolaire plus respectueuse des rythmes naturels d'apprentissage et de repos des enfants afin de favoriser la réussite de tous à l'école primaire* » [MEN, 2013a].

Viser la réussite de tous consiste notamment à lutter contre les inégalités de réussite et d'orientation entre filles et garçons. D'ailleurs, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons se fait dès l'école primaire. La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif (2013-2018) traduit également la conviction selon laquelle la réussite de tous les élèves est liée à la manière dont l'école porte le message de l'égalité et en assure l'effectivité.

L'objectif principal de cet article est donc de contribuer à une meilleure connaissance de l'expérience différenciée des filles et des garçons en NAP. Notre posture de recherche, ancrée dans un paradigme compréhensif, considère les enfants comme des informateurs privilégiés capables de faire part de leur expérience et d'y réfléchir [SIROTA, 1998, 1999 ; DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006]. Nous choisissons de retenir, par ailleurs, le concept de réussite éducative qui est mesurée au prisme du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) [MENESR, 2015a]. Ce socle nous permettra de situer formellement ce que les enfants disent acquérir comme connaissances et compétences en NAP.

Nous présenterons le cadre général de notre recherche dans une première partie, sa méthodologie dans une deuxième et les résultats obtenus dans une troisième. Enfin, nous concluons et discuterons ces résultats.

3. Cette recherche a été commandée et financée par la mairie de Nancy, dans le cadre d'un contrat signé entre l'université de Lorraine, l'université de Paris-Nanterre et la mairie de Nancy. Elle a fait l'objet d'un rapport d'évaluation rendu à la mairie de Nancy en janvier 2017 [BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, ESPINOSA, 2017].

REPENSER LES RYTHMES SCOLAIRES : QUELS ENJEUX ?

Enjeux sociaux et économiques

Depuis les années 1960, si des rapports successifs montrent l'utilité de réformer l'organisation des rythmes scolaires, la modification de l'organisation pour satisfaire les besoins des enfants est difficile, et ce pour différentes raisons. Premièrement, cette injonction oblige les acteurs de l'éducation, qu'ils soient de l'école, des collectivités locales, du secteur social ou de l'éducation populaire ainsi que les représentants des parents d'élèves et certains acteurs économiques inhérents à l'école (tourisme, transport), à convenir ensemble de ces nouveaux rythmes. Or, tous n'ont pas les mêmes intérêts et n'ont pas, comme premier objectif, de chercher à améliorer les apprentissages scolaires des enfants. Deuxièmement, la modification des rythmes scolaires a également des conséquences sur les finances des collectivités locales et de l'État, sur celles des familles, sur le taux d'activité des femmes, ou l'organisation du temps de travail des entreprises, etc. *In fine*, réformer le temps scolaire, c'est réformer l'organisation d'une partie de la société, tant la société est organisée autour des temps de l'école. C'est d'ailleurs ce que montre un certain nombre de rapports émanant de diverses instances [par exemple : MENESR, 2015b] ou associations [par exemple : UDAF 67, 2013 ; UDAF 38, 2014 ; CARTRON, 2016 ; FOTINOS et TESTU, 2016] qui ont évalué les changements produits par la réforme. Ces rapports montrent la difficulté pour les acteurs éducatifs locaux de concilier les exigences de la réforme, les demandes parentales et les contraintes administratives, organisationnelles et financières.

Enjeux biologiques et psychologiques

Jusqu'à ce jour, les travaux sur les rythmes scolaires mettent l'accent sur les faiblesses de l'organisation temporelle de notre système éducatif. En effet, dans un rapport de janvier 2010, « *l'Académie nationale de médecine soulignait que la désynchronisation des enfants, c'est-à-dire l'altération du fonctionnement de leur horloge biologique lorsque celle-ci n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage* » [cité dans MEN, 2013a]. Les travaux des chronobiologistes ont montré que « *les phases de meilleure performance aux tests et activités scolaires* » se situent entre 9 h 30 et 11 h 30/12 h, ainsi qu'entre 15 h et 16 h 30/17 h » [par exemple : CRÉPON, HOMEYER *et alii*, 1993, p. 95 ; LÉCONTE, 2014].

Ces résultats scientifiques ont conduit à deux préconisations dans le décret sur les rythmes scolaires de 2013 : « *Revenir à une semaine de 4 jours et demi avec une priorité au mercredi matin scolarisé* » ; « *Avoir une approche globale du temps de l'enfant* », prenant en compte les différents temps sociaux de l'enfant dans et hors de l'école.

Enjeux éducatifs, scolaires et pédagogiques

« *Les nouveaux rythmes scolaires ont, avant tout, un objectif pédagogique : mettre en place une organisation du temps scolaire plus respectueuse des rythmes naturels d'apprentissage et de repos des enfants afin de favoriser la réussite de tous à l'école primaire. [...] Ils permettent également une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires.* » [MEN, 2013a]. Les travaux de FOTINOS et TESTU [1996] ont montré que lorsqu'il est décidé l'application d'une politique d'aménagement du temps de l'enfant, les objectifs sont, d'une part, d'« *améliorer les rythmes de vie des enfants et de leurs familles et, ce faisant, contribuer au développement intellectuel et*

physique harmonieux de l'élève et favoriser l'éducation » et, d'autre part, de « *développer et gérer les espaces et temps scolaires et extrascolaires de l'enfant, du pré-adolescent, dans une société adulte en pleine mutation* » [p. 67].

Par ailleurs, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons se fait dès l'école primaire. Cette politique publique est une condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et que d'autres modèles de comportement se construisent sans discrimination sexiste ni violence. Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel.

Or, dans le système éducatif, filles et garçons ne construisent pas leurs parcours scolaires selon les mêmes normes [MEN-DEPP, 2016], en raison notamment des interactions avec les adultes, interactions différentes selon le sexe des enfants. Les travaux de recherche de LIGNIER et PAGIS [2012, p. 99] montrent « *comment les enfants expérimentent et s'approprient très tôt les rapports sociaux qui traversent le monde social, la socialisation familiale et scolaire des enfants jouant un rôle majeur dans la construction de hiérarchies du monde social, de rapport de pouvoir et d'intérêts différenciés* ». Les systèmes de représentation des rôles assignés aux femmes et aux hommes se forment ainsi tôt dans la vie, d'où l'importance d'analyser les mécanismes avec lesquels ils s'élaborent dès la petite enfance, de la crèche au primaire [GAUSSEL, 2016]. Parmi ces mécanismes, AYRAL et RAIBAUD [2009] montrent que le libre choix donné aux enfants « *les oriente implicitement dans des groupes non mixtes* ». Elle poursuit en affirmant que « *"l'arrangement des sexes" fonctionne à plein et fixe durablement les garçons et les filles dans des pratiques qui les séparent, ce que l'on retrouve dans les activités volontaires, sportives ou culturelles, que certains choisissent par la suite* » [p. 45].

Qu'en est-il au sein des NAP ? Observons-nous des différences, entre filles et garçons, relatives aux apprentissages développés, à l'appréciation des activités ou au réinvestissement des connaissances et des compétences acquises en NAP vers les activités réalisées en classe ?

À ce jour, peu de recherches font référence aux différences filles-garçons au sein des NAP. Le rapport à l'autre sexe dans le cadre de la mixité scolaire et extrascolaire pose un problème rarement pris en compte politiquement et pédagogiquement [AYRAL et RAIBAUD, 2009]. Toutefois, les études et rapports sur l'aménagement des temps scolaires ne sont pas nouveaux et nous pouvons tenter de trouver, dans d'autres dispositifs, des éléments sur lesquels nous pouvons éventuellement prendre appui.

Dans leur rapport sur les effets d'un aménagement du temps scolaire, contrat d'aménagement du temps de l'enfant (CATE) et contrat ville enfant (CVE), BRESSOUX, BIANCO et ARNOUX [1998] cherchent à mesurer les acquis des élèves et aussi à apporter quelques observations concernant l'influence que peut avoir cet aménagement sur l'utilisation du temps en classe. Ainsi, la semaine scolaire avait été modifiée. Après la passation de tests en mathématiques et en français à un groupe témoin d'une part, et à un groupe expérimental d'autre part, il est ressorti que les filles progressent un peu plus que les garçons en français, mais connaissent une progression similaire en mathématiques.

Dans leur rapport relatif à l'évaluation des programmes de réussite éducative (PRE), BRESSOUX, GURGAND, GUYON, MONNET et PERNAUDET [2016], cherchent à repérer les effets de ces PRE sur les enfants en bénéficiant. Ils estiment également les effets moyens des parcours sur de nombreuses autres sous-populations, notamment les filles et les garçons. Si l'on peut discerner ponctuellement des dimensions sur lesquelles l'impact des PRE est un peu

différent, les chercheurs reconnaissent ne pas avoir une puissance statistique suffisante pour distinguer des différences claires et significatives : les chercheurs ne peuvent pas parvenir à exhiber une catégorie sur laquelle les PRE seraient nettement positifs.

Au regard de ces constats, dans cet article, nous étudierons comment, dans le cadre des NAP, les enfants, filles et garçons, acquièrent des connaissances, développent des compétences, les réinvestissent en classe, touchant ainsi à ce qui participe à la réussite éducative de chaque élève.

RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE (2016)

Bien que l'expression soit floue [FEYFANT, 2014] et ambiguë [KUS, 2010]⁴, nous retenons la notion de réussite éducative [GLASMAN, 2010], car elle vise « *la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. [Cette réussite] est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire* » [MEN, 2013b]. Nous pouvons ajouter, en prenant appui sur les conclusions de GLASMAN [2007, p. 76] que « *comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui. Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni* ».

La question qui se pose relève de la « mesure » de cette réussite éducative en vue de comprendre l'expérience scolaire des élèves. Nous prenons appui sur le SCCCC entré en vigueur en 2016 [MENESR, 2015a] puisqu'il ne se fixe pas comme objectifs une simple liste de connaissances scolaires à acquérir, mais il tente de décloisonner les savoirs disciplinaires pour les articuler à ce que devrait être la formation minimale d'une personne citoyenne de nos sociétés contemporaines, en termes de connaissances, capacités, attitudes. C'est donc bien une réussite éducative qui est définie dans ce texte puisque les savoirs scolaires sont interrogés et organisés puisqu'ils contribuent à la formation d'un individu [Kus, 2010].

Depuis son application en septembre 2016, le SCCCC s'articule en cinq domaines de formation définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;

4. Au regard du MEN, les thématiques relèvent tout autant de la relation école-famille, de la lutte contre les discriminations, de la lutte contre l'illettrisme et des problèmes de vie scolaire en général. Selon FEYFANT [2014], la réussite éducative est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes.

- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine.

Ainsi, nous posons comme hypothèse que filles et garçons développent, d'une part, des connaissances et compétences du SCCC différentes au sein des NAP et, d'autre part, les réinvestissent de manière différenciée en classe.

MÉTHODOLOGIE : DU QUANTITATIF AU QUALITATIF

Échantillon de l'enquête

Le terrain de nos investigations est constitué de 8 écoles élémentaires publiques des deux circonscriptions de la ville de Nancy : 4 de ces écoles sont situées en contexte scolairement et socialement favorisé (il s'agit d'écoles ne présentant pas de difficultés particulières) et les 4 autres en contexte scolairement et socialement défavorisé (il s'agit d'écoles présentant des difficultés, mais n'étant pas forcément classées en réseau d'éducation prioritaire (REP)), contextes définis au regard des niveaux de résultats scolaires des élèves fréquentant ces écoles des quartiers dans lesquels sont implantées ces écoles ainsi que des données sociodémographiques relatives à ces écoles. Le choix des écoles s'est fait selon la technique de l'échantillonnage par grappes : notre premier niveau est celui des deux circonscriptions de Nancy, notre second niveau celui des écoles selon les catégories socioprofessionnelles (favorisées / défavorisées) des parents. Nous avons procédé, pour finir, au tirage au sort de 8 écoles élémentaires.

La phase quantitative de notre recherche nous a permis d'interroger 809⁵ enfants par questionnaire durant les séances de NAP : 396 garçons et 412 filles. Ils se répartissent dans des classes de cycle 2 (324 élèves âgés de 6 à 8 ans) et de cycle 3 (469 élèves âgés de 8 à 11 ans). 11 élèves sont en unités locales d'inclusion scolaire (ULIS). 543 élèves sont inscrits dans des écoles au contexte favorisé alors que 266 sont inscrits dans des écoles au contexte défavorisé.

La phase qualitative de notre recherche nous a, quant à elle, permis d'interroger 26 élèves, durant des temps de classe, dans deux écoles aux contextes scolaires différents, l'une étant située en contexte favorisé, l'autre en contexte défavorisé classée REP. Concernant l'école en contexte favorisé, 12 enfants ont été interrogés par entretien semi-directif de recherche. Concernant l'école en contexte défavorisé, 14 enfants ont été interrogés de la même manière. Tout contexte scolaire confondu, 9 élèves sont en cycle 2 et 17 en cycle 3, 12 sont des filles et 14 des garçons.

Instrumentation

L'ensemble des enfants est soumis aux mêmes outils pour le recueil de données.

Le questionnaire

Grâce au questionnaire, nous souhaitons connaître ce que les activités apportent à l'enfant en matière de relations, de projection, de découverte ↘ **Annexe 2** p. 74. Ainsi, après des questions d'identification, nous les avons questionnés sur les raisons de leur venue, les activités réalisées, la constitution des groupes et l'apport des activités.

5. Les différences d'effectifs s'expliquent par la non-réponse au questionnaire par certains enfants.

L'ensemble de ces questions devrait nous permettre d'apporter des éléments de réponse relatifs à la réussite éducative en référence au SCCCC de 2016 [MENESR, 2015a].

Les entretiens

Dans les entretiens, après une description de l'activité, nous avons mis l'accent sur les relations existant durant ces temps d'activités périscolaires (échanges,entraides, conflits) et sur l'ambiance régnant dans ces moments (autonomie, amusement, autorité) ↘ **Annexe 3** p. 76. Nous avons également interrogé les enfants sur les apprentissages effectués en NAP, et susceptibles d'être réinvestis en classe, dans des activités familiales et dans des activités entre copains ou copines.

L'ensemble de ces thèmes devraient nous permettre de mieux comprendre l'expérience et les stratégies développées par les enfants en NAP.

Choix méthodologique et d'analyse de nos données

Notre analyse des réponses obtenues au questionnaire d'une part et lors des entretiens d'autre part nous permet la présentation de nos résultats en trois points :

- le regard des enfants porté sur les activités réalisées en NAP ;
- les connaissances et compétences développées au sein des NAP ;
- les réinvestissements de ces connaissances et compétences en classe.

Ces trois points énoncent des connaissances et compétences et relèvent des « *méthodes et outils pour apprendre* », des « *langages pour penser et communiquer* » et de la « *formation de la personne et du citoyen* » [SCCCC : MENESR, 2015a].

Dans chacun de ces trois points à venir, nous présenterons nos analyses en trois temps. Les premier et deuxième temps concernent l'analyse descriptive du questionnaire présentant les fréquences de réponses des enfants pour chacune des questions. Puis, nous présentons, dans ce texte, les relations entre deux variables incluses dans notre questionnaire, à l'aide de tests de χ^2 s'étant révélés significatifs au seuil de 0,01, 0,05 ou 0,1. Les réponses obtenues aux questions constitutives du questionnaire ont été croisées avec trois variables : le sexe des enfants questionnés, le cycle dans lequel les enfants étaient scolarisés et le contexte scolaire et social dans lequel leur école était implantée. Dans ce présent texte, nous présentons uniquement les croisements significatifs avec la variable sexe.

Notre troisième temps concerne notre analyse thématique de contenu des entretiens menés auprès des enfants, ceci nous permettant d'apporter des éléments de compréhension quant aux réponses apportées par les enfants, sur les NAP, au cours du questionnaire et/ou de l'entretien. Notons que les résultats présentés ici ne mentionnent que ce qui apparaît majoritairement dans les propos des enfants (ces éléments sont donc à rapporter au nombre d'enfants ayant fait telle ou telle activité) ↘ **Annexe 1** p. 73).

Le fonctionnement du dispositif NAP

Revenons ici sur les conditions d'inscription des enfants en NAP dans les circonscriptions nancéiennes, car ces conditions permettent de mieux comprendre et analyser nos résultats. Tout d'abord, soulignons que les enfants conservent la ou les activités choisies tout au long de l'année.

Ensuite, afin de favoriser une mixité dans les activités proposées et de lutter contre une éventuelle dichotomie filles-garçons dans le choix des activités, la mairie de Nancy impose aux familles et à leurs enfants, le choix, par semaine, d'une activité culturelle, artistique ou de loisirs d'une part et d'une activité sportive d'autre part.

Ainsi, au regard du questionnaire, sur les 809 enfants, 500 enfants (soit 71,9 %) font des activités sportives, 351 (soit 52,9 %) des activités culturelles, 192 (soit 30,6 %) des activités manuelles et créatives, 58 (soit 9,5 %) des activités scientifiques et 94 (soit 15,5 %) des activités ludiques. Dans ces activités, la mixité entre filles et garçons dans les activités est plutôt préservée.

RÉSULTATS

Le regard des enfants portés sur les activités réalisées en NAP

Les filles plus satisfaites que les garçons

Les enfants sont satisfaits des activités. En effet, 450 enfants (soit 57,3 %) affirment « adorer » les activités périscolaires. 240 enfants (soit 30,5 %) « aiment bien » y participer, seulement 71 (soit 9,2 %) déclarent les « aimer un peu » et 24 (soit 3,1 %) « ne pas les aimer du tout ». Cependant, les filles se disent plus satisfaites que les garçons ($\chi^2 = 21,015$ pour 3 degrés de liberté [ddl]).

Par ailleurs, nous pouvons observer que les enfants n'y trouvent pas les mêmes sources d'intérêts. En effet, à la question « Les activités sont pour toi : a) un lieu de détente après l'école ; b) un lieu de garderie après l'école ; c) un lieu pour te faire des copains/copines ; d) un lieu pour faire du sport ; e) un lieu pour découvrir des activités nouvelles ; f) un lieu pour jouer » (pour laquelle les enfants devaient répondre pour chacun des items « oui ou non »), il ressort que ces activités représentent un lieu pour :

(1) jouer (503 réponses positives, 70,3 %) ;

(2) découvrir des activités nouvelles (496 réponses positives, soit 68,5 %) ;

(3) pratiquer du sport (458 réponses positives, soit 64,2 %) et

(4) se détendre (402 réponses positives, soit 56,8 %).

En revanche, peu d'enfants, au vu des statistiques, considèrent ces activités comme un lieu de garderie (540 réponses négatives, soit 78,5 %).

Plus particulièrement, les garçons perçoivent davantage les activités comme un lieu pour faire du sport ($\chi^2 = 9,552$ pour 1 ddl) ou pour jouer ($\chi^2 = 11,634$ pour 1 ddl), alors que les filles perçoivent davantage les activités comme un lieu pour découvrir des activités nouvelles ($\chi^2 = 4,476$ pour 1 ddl).

Par ailleurs, les enfants trouvent dans les activités des sources de motivations diverses. En effet, concernant la question « Qu'aimes-tu ? a) retrouver tes copains/copines ; b) rencontrer d'autres enfants ; c) faire des activités nouvelles ; d) faire des activités que tu connais ; e) apprendre des choses nouvelles ; f) pouvoir aider ou être aidé par tes copains/copines » (les enfants devaient répondre à chacun des items par oui ou non), il apparaît que près des deux tiers des enfants aiment faire des activités qu'ils connaissent (456 réponses, soit 65,6 %) ou pouvoir aider ou être aidé dans les activités par leurs copains ou copines (438 réponses positives, soit 62,6 %). Pour finir, la moitié d'entre eux aiment y rencontrer d'autres enfants (415 réponses positives, soit 58,5 %) et se faire des copains ou copines (330 réponses positives, soit 46,9 %).

↘ **Tableau 1** Effectifs des garçons et des filles selon les variables « faire des activités nouvelles » et « d'apprendre des choses nouvelles », « d'être aidé ou d'aider leurs copains ou copines » et statistiques correspondantes

	Faire des activités nouvelles	Apprendre des choses nouvelles	Être aidé ou aider leurs copains ou copines
Garçons	254	257	195
Filles	306	326	242
	$\chi^2 = 11,521$ pour 1 ddl	$\chi^2 = 19,143$ pour 1 ddl	$\chi^2 = 7,010$ pour 1 ddl

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Toutefois, ces résultats peuvent être nuancés au regard de l'analyse des relations entre les variables « sexe » et « motivation pour les activités périscolaires ». Contrairement aux garçons, les filles sont sensibles au fait que le choix de l'activité périscolaire donne la possibilité de « rencontrer d'autres enfants » (soit 188 garçons et 227 filles, $\chi^2 = 2,975$ pour 1 ddl). En outre, ce qui caractérise l'envie de participer aux activités relève de l'opportunité de « faire des activités nouvelles » et « d'apprendre des choses nouvelles », et ce d'autant plus que l'on questionne les filles ↘ **Tableau 1**. Pour finir, les filles mettent davantage en avant, comme raison de participer aux activités périscolaires, l'occasion « d'être aidé ou d'aider leurs copains ou copines ».

Comprendre les raisons de l'appréciation des activités par les enfants interrogés

Si les enfants aiment les NAP, c'est avant tout parce qu'ils aiment l'activité (11 enfants), apprécient l'intervenant ou intervenante (7 enfants), y retrouvent les copains et copines pour s'amuser et se détendre (6 enfants). De plus, plusieurs enfants signalent et apprécient le côté ludique (Julien, CM2 ; Maya, CM1 ; Michel, CM2 ; Théa, CE1), contrairement aux situations de classe, de ces activités : « c'était rigolo » (Maya, CM1) ; « c'est la manière de s'y prendre aussi de l'intervenante au lieu de faire un cours comme dans la classe là c'est un peu plus ludique » (Julien, CM2).

Parmi les raisons évoquées par les enfants lors des entretiens, certaines sont beaucoup plus avancées par les garçons que par les filles (9 garçons et 2 filles) : s'y amuser et s'y détendre, découvrir des activités et/ou les faire autrement. Michel (CM2) indique qu'« [il aime] l'allemand parce que c'était une langue qui me plaît et les échecs c'est parce que je suis passionné et je fais un peu les tournois du coin du coup je m'entraîne ».

En revanche, le fait d'apprécier rencontrer les copains et copines, ou l'intervenant ou intervenante, est déclaré indistinctement par les garçons et les filles.

Même si les enfants sont globalement satisfaits des NAP, les raisons de leur mécontentement, qu'ils soient filles ou garçons, sont les mêmes. Lors des entretiens, les enfants peuvent désapprouver, d'une part, l'attitude d'un intervenant : « il regardait son téléphone il ne regardait pas ce qu'on faisait » (Marie, CM2) ; « il est trop sévère » (Rochdi, CM1 ; Matéo, CM1) ; des enfants soulignent même les difficultés de l'intervenant pour gérer la discipline ou pour rendre l'activité motivante. Ils peuvent également désapprouver, d'autre part, l'ambiance de l'activité et les comportements des garçons : « au théâtre il y avait Prosper, Pablo, Léo et Pierre [qui perturbaient]. Léo, il a décidé de ne pas faire le spectacle. Prosper, il a dit "je veux arrêter le théâtre" en plein milieu de la répétition » (Maya, CM1).

Les connaissances et compétences déclarées acquises en NAP

Apprendre, utiliser, comprendre

Au regard des réponses apportées par les enfants dans le questionnaire, il ressort que 674 d'entre eux (soit 89,5 %) « *se sentent bien en NAP* ». Ceci, nous le supposons, peut avoir un impact sur l'ambiance au sein des NAP et sur le regard porté par les enfants sur les activités et les apports qu'ils en retirent. Effectivement, 538 enfants (soit 70,4 %) « *apprennent des connaissances* » durant les NAP. Ces connaissances sont relatives à l'utilisation de méthodes et d'outils pour apprendre (567 enfants, soit 74,5 % de réponses positives) et à la compréhension du monde (514 enfants, soit 69,2 % de réponses positives).

Cependant, la moitié des enfants (376 enfants, soit 51,4 %) regrettent de ne pas pouvoir choisir de créer ce qu'ils souhaitent durant les NAP. En effet, par exemple, dans les activités artistiques notamment, les enfants créent ce qui est demandé par l'intervenant ou intervenante, mais ils ne peuvent pas faire preuve d'initiative et réaliser une production de leur choix.

De plus, s'il apparaît important aux yeux des enfants « *d'utiliser les outils* » et « *comprendre le monde* », les filles semblent très légèrement plus enclines que les garçons à développer des apprentissages scolaires et méthodologiques ↘ **Tableau 2**.

Nous remarquons que, dans les entretiens, à la série de questions « *Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses en NAP ? Quoi par exemple ? Est-ce que tu te ressers de ce que tu apprends en NAP ?* », posée aux garçons et aux filles, leurs propos relatifs aux connaissances, méthodes et outils pour apprendre dans le cadre des activités sportives sont majoritairement tenus par les garçons (mais rappelons qu'ils sont aussi plus nombreux à être présents dans ces activités). Ainsi, dans les activités sportives, les enfants apprennent tout autant des stratégies de jeu que des techniques : en handball, « *pour tirer il faut sauter et hop tirer* » (Antoine, CP ; Matéo, CM1) ; en trottinette, Rose (CP) a appris « *à faire des slaloms* ». Ces apprentissages sont de surcroît source de progrès : Émilie (CP) mentionne explicitement que « *j'étais nulle au sport surtout aux jeux de raquette et puis ensuite quand j'ai fait ça j'ai été déjà meilleure* ».

En tant qu'activité physique et artistique, à l'intersection des activités sportives et des activités culturelles, artistiques ou de loisirs, nous faisons le choix ici d'analyser séparément les propos des enfants tenus sur l'activité danse hip-hop. Les enfants apprennent à la fois « *des étirements* », « *des pas* » (Fionna, CM1 ; Zohra, CM2) et « *des styles de danse* » (Rochdi, CM1) et sont également sensibilisés à l'histoire de la discipline, à ses courants et particularités : « *En hip-hop j'ai appris que ça a été fait à New York et il y en a différents types on reste beaucoup en l'air ou on saute ou on reste à terre* » (Zohra, CM2).

En activité arts plastiques, les enfants, quel que soit leur sexe, expliquent découvrir des outils et des techniques (Atem, CM2 ; Ugo, CE2 ; Léa, CE2). Ainsi, Léa (CE2) raconte avoir découvert « *des baguettes et puis des couteaux* » et avoir appris à s'en servir : « *on avait une boule et après*

↘ **Tableau 2** Effectifs des garçons et des filles selon les variables « utiliser des outils » et « comprendre le monde », et statistiques correspondantes

	Utiliser les outils	Comprendre le monde
Garçons	263	243
Filles	303	271
	$\chi^2 = 5,462$ pour 1 ddl	$\chi^2 = 4,615$ pour 2 ddl

avec le couteau on faisait des petits traits, des points pour faire un monstre ». Elle a également appris à « faire des beaux ronds sans compas ». Les enfants expliquent également acquérir des connaissances (Angelo, CE1 ; Maria, CE2 ; Ugo, CE2) qu'ils ont pu nous exposer en entretien : « Le Roi Stanislas c'était un grand Roi [...] » (Ugo, CE2) ; « combien il y a de planètes dans le système solaire » (Angelo, CE1).

Enfin, et en revanche, en activités musique et théâtre, seules les filles déclarent avoir acquis des connaissances d'une part et des méthodes et techniques d'autre part. Nous pouvons noter, par ailleurs, dans les propos des enfants, le côté « inventif et créatif » développé dans les activités. Ainsi, à titre d'exemples, Fionna (CM1) explique qu'en « musique on fait pleins de vidéos on doit travailler notre texte [...] notre animateur nous a fait un clip vidéo et ensuite on a inventé une chorégraphie avec ça ». L'activité théâtre, quant à elle, permet aux filles de découvrir des personnages et des pièces (Maya, CM1 ; Théa, CE1).

« Les langages pour penser et communiquer »

Dans le cadre des NAP, sont proposées aux enfants des activités autour du langage, telles que les langues (anglais et allemand) ou le théâtre. Onze enfants ont participé à ces activités, 6 filles et 5 garçons.

Les enfants – quel que soit leur sexe – participant à ces activités indiquent lors des entretiens apprendre en langues, du vocabulaire leur permettant de comprendre des textes et de les traduire : « apprendre des mots en anglais » (Rose, CP ; Zohra, CM2) ; apprendre « les mots de base de l'allemand » (Michel, CM2) ; « comprendre des textes, pour les traduire » (Zohra, CM2). En théâtre, ils apprennent « des nouveaux personnages » (Maya, CM1) et font « des rôles et après des spectacles » (Hamza, CM1) ainsi que « des pièces de théâtre » (Maya, CM1).

Concernant l'activité langues, un garçon indique que cette activité permet d'anticiper cet apprentissage pour les années futures au collège ou d'envisager de pouvoir mener des discussions lors de séjour à l'étranger : « je me prépare pour le collège comme ça, ça sera plus facile quand je serai dans l'Allemagne ou les pays germanophones » (Michel, CM2). De tels propos n'apparaissent pas dans les discours des filles.

« La formation de la personne et du citoyen »

Les connaissances sont également relatives à la formation de la personne, puisque 698 enfants (soit 91,6 %) déclarent écouter les consignes données et 680 (soit 90,1 %) annoncent respecter les règles fixées dans les activités auxquelles ils participent. Il apparaît important aux yeux des enfants de « respecter les règles », et ce d'autant plus aux yeux des filles  **Tableau 3**.

 **Tableau 3** Effectifs des garçons et des filles pour la variable « respecter les règles » et statistique correspondante

	Respecter les règles
Garçons	321
Filles	358
	$\chi^2 = 3,509$ pour 1 ddl

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Par ailleurs, en entretien, dans le cadre des activités sportives, les enfants disent apprendre les règles en lien avec le sport pratiqué (Loric, CE2 ; Ugo, CE2) : « d'abord il fallait pas faire des croche-pieds aux autres pour pas qu'ils marquent des paniers, que il fallait pas prendre le ballon, mais il fallait seulement mettre des coups dans le ballon pour prendre le ballon » (Ugo, CE2).

Les enfants déclarent également développer des attitudes sportives (Maria, CE2 ; Ugo, CE2 ; Rochdi, CM1). Ceci est rendu d'autant plus pertinent que l'arbitrage pouvait être assuré par les enfants eux-mêmes. Cet apprentissage permet, s'il y a des disputes, de les réguler rapidement (Ugo, CE2 ; Rochdi, CM1).

Les règles de comportement et les attitudes à adopter en groupe sont aussi citées : par Ugo (CE2) dans le cadre de l'activité arts plastiques, « *il fallait écouter Maryline, il ne fallait pas crier, l'écouter et surtout qu'il ne fallait pas dire de gros mots dans la salle* » ; par Léa (CE2) et Théa (CE1) dans l'activité théâtrale. Ainsi, concernant cette activité, Théa (CE1) souligne que celle-ci lui permet d'apprendre « *à savoir parler aux autres* », c'est-à-dire « *ne pas dire de gros mots aux autres et pas dire des horreurs* ». Elle rapporte en outre les conseils du « *prof de théâtre* » : « *si on est en colère, il a dit de pas casser des choses* » (Théa, CE1). Julien (CM2) ajoute que « *l'on peut dire un peu ce qu'on veut ici, mais pas des choses vulgaires que des choses bien [...] un peu comme des discussions ça vous permet [...] d'échanger un peu au lieu de rester là à écouter nous aussi on a le droit de parler* ».

📉 **Tableau 4 Effectifs des garçons et des filles pour la variable « je me sens bien » et statistique correspondante**

	Je me sens bien
Garçons	324
Filles	349
	$\chi^2 = 2,877$ pour 1 ddl

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Ainsi, si les garçons sont plus nombreux que les filles à souligner leur apprentissage des règles du jeu d'un sport (mais rappelons encore qu'ils sont aussi plus nombreux à être présents dans ces activités), les filles sont, quant à elles, légèrement plus nombreuses à souligner l'importance de respecter des règles de langage, mais surtout d'attitudes particulières lors des temps d'échanges en activités. Elles sont aussi plus nombreuses que les garçons à déclarer « *se sentir bien* » dans les activités 📉 **Tableau 4.**

Les réinvestissements en classe

Les réponses apportées par les enfants au questionnaire révèlent l'existence de réinvestissements des connaissances et des compétences acquises en NAP vers les activités réalisées en classe. Ainsi, à la question « *Qu'apprends-tu en activités périscolaires qui t'est utile ensuite en classe ?* », 503 enfants (soit 67 %) déclarent apprendre des connaissances en NAP, 428 enfants (soit 57,4 %) disent utiliser des outils, 544 enfants (soit 73,3 %) estiment apprendre des règles de conduite, enfin 430 enfants (soit 58 %) considèrent qu'ils réinvestissent des techniques d'expression orale.

Ces constats sont repris par l'ensemble des enfants en entretien. En effet, neuf filles comme sept garçons réinvestissent en classe des connaissances et compétences issues des activités sportives et artistiques, et de l'anglais. Les filles citent en outre le théâtre. À propos de l'activité anglais, Zohra (CM2) dit « *j'ai pris des mots que j'utilise maintenant à l'école* » ; à propos de l'activité théâtre, Théa (CE1) indique « *oui apprendre à parler aux autres* », tel que parler à voix haute et être audible par tous par exemple.

Par ailleurs, les réponses apportées par les enfants dans le questionnaire révèlent que 637 d'entre eux (soit 85,5 %) disent apprendre en NAP et réinvestir en classe le respect des autres et 582 (soit 77 %) disent apprendre en NAP et réinvestir en classe le partage et l'aide.

Ainsi, à la question « *Qu'apprends-tu en activités périscolaires qui t'est utile ensuite en classe ?* », les filles considèrent davantage que les garçons apprendre en NAP l'entraide et le partage, c'est-à-dire la coopération (311 filles et 270 garçons, $\chi^2 = 4,612$ pour 1 ddl). Les garçons considèrent, quant à eux, davantage que les filles développer en NAP une confiance en eux-mêmes (317 contre 305, $\chi^2 = 6,082$ pour 1 ddl).

En guise de conclusion

Très majoritairement, les enfants enquêtés sont satisfaits des activités périscolaires suivies, les filles déclarent même s'y sentir bien, vraisemblablement car leur parole y est écoutée et prise en compte par les intervenantes et intervenants [voir notamment ESPINOSA, BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, 2016]. Les enfants sont d'autant plus satisfaits que ces NAP leur permettent de découvrir de nouvelles activités, d'apprendre des connaissances, de développer des compétences et d'être avec leurs copains et copines. Ces activités sont pour eux principalement un lieu pour jouer, découvrir des nouvelles activités, pratiquer du sport et se détendre. Plus particulièrement, les garçons perçoivent davantage les activités comme un lieu pour faire du sport ou pour jouer, alors que les filles perçoivent davantage les activités comme un lieu pour découvrir des activités nouvelles et apprendre de nouvelles choses. Par ailleurs, contrairement aux garçons, les filles sont sensibles au fait que la participation à une ou deux activités périscolaires leur donne la possibilité de rencontrer d'autres enfants et d'être aidé ou d'aider leurs copains ou copines.

Les enfants, au sein des NAP, disent développer des connaissances et des compétences dans trois domaines du SCCC [MENESR, 2015a] : les « *langages pour penser et communiquer* », les « *méthodes et outils pour apprendre* » et la « *formation de la personne et du citoyen* ». Dans ces trois domaines, nous pouvons à nouveau constater des différences selon le sexe : les filles semblent plus enclines à développer des apprentissages scolaires et méthodologiques. De plus, elles considèrent davantage que les garçons apprendre en NAP l'entraide et le partage, c'est-à-dire la coopération, alors que les garçons considèrent davantage que les filles y développer une confiance en eux-mêmes. Enfin, si les garçons sont plus nombreux que les filles à souligner leur apprentissage des règles du jeu d'un sport, les filles sont légèrement plus nombreuses à souligner l'importance de respecter des règles de langage, mais surtout des attitudes particulières lors des temps d'échanges en activités. Ces éléments de résultats rejoignent ceux évoqués dans la littérature scientifique, notamment en sociologie et sciences de l'éducation, relative aux différences entre filles et garçons à l'école tant en termes d'attitudes et comportements adoptés que de compétences développées [notamment MOSCONI et LOUDET-VERDIER, 1997 ; GENDRON, 2010 ; DURU-BELLAT, 2010, 2016]. Ainsi, dans notre travail, il semblerait que les filles se révèlent plus conformes que les garçons aux règles et comportements attendus en NAP, se déclarant aussi s'y sentir plus à leur aise que les garçons. Les filles se révèlent ainsi plus sensibles que les garçons au respect des règles de comportement et de parole, n'appréciant pas les garçons perturbateurs, et allant ainsi dans le sens, vraisemblablement, des intentions des intervenantes et intervenants. Enfin, le modèle des NAP n'est pas celui de la compétition et de la concurrence, peut-être est-ce cela aussi qui fait que les filles disent, plus que les garçons, s'y sentir bien. Toutefois, dans cet environnement à tendance coopérative, les garçons disent retirer de leur participation aux NAP une plus grande confiance en eux que les filles, rejoignant ainsi des éléments de résultats relatifs aux compétences personnelles, et notamment émotionnelles, plus développées chez les garçons depuis leur plus jeune âge par l'éducation reçue en famille puis à l'école [GOLEMAN, 1995].

DISCUSSION

Les résultats décrits ici mettent en avant des distinctions entre filles et garçons concernant plus particulièrement leur motivation, l'appréciation et la représentation des NAP ainsi que les connaissances, méthodes et outils développés. Il semble que les enfants, dans la manière dont ils vivent les NAP, mettent en œuvre des stratégies relevant de leur expérience scolaire et servant à leur réussite éducative. En effet, les NAP semblent revêtir et développer des « *vertus épistémiques* » [CHARBONNIER, 2013] nécessaires à la construction de nouveaux apprentissages. Pour rappel, ces NAP sont d'abord susceptibles de développer chez l'enfant de l'« *al-lant* » [op. cit.], tels que la curiosité, l'enthousiasme ou la vivacité intellectuelle. Ensuite, par la diversité des activités proposées, ces NAP permettent une « *ouverture d'esprit* » [op. cit.] en donnant l'occasion aux enfants de rencontrer de nouveaux camarades et de nouveaux adultes dans de nouvelles situations d'apprentissage. Dans le cadre de nos travaux précédents [BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, ESPINOSA, 2014 ; ESPINOSA, BARTHÉLÉMY, DEJAFFE, 2016], nous soulignons cependant que les modalités d'organisation des NAP et les types d'activités proposées ne pouvaient pas réellement conduire les enfants à apprendre à faire preuve de « *persévérance et détermination* » [op. cit.] en raison de l'obligation faite aux enfants de changer d'activités trimestriellement. Cette condition n'existe pas à Nancy, puisque les enfants y choisissent deux activités NAP qu'ils fréquentent toute l'année scolaire. De ce fait, ils ont bien souvent fait preuve de persévérance et de détermination ; leurs réalisations ayant pu être présentées au public des enfants et des adultes de l'école au cours d'expositions ou de spectacles organisés en fin d'année scolaire. Ils ont pu développer une ouverture d'esprit, à leur entourage et au monde, au terme d'une période donnée au cours de laquelle ils ont été soumis à une action éducative, bienveillante et favorisant les capacités d'apprentissage et d'entreprise ainsi que la capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation.

Annexe 1

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES ENFANTS
AYANT RÉPONDU AUX ENTRETIENS

Pseudonyme	Contexte social de l'école	Sexe	Activités faites		
CP					
Élodie	Défavorisé	F	Roller		
Rose	Défavorisé	F	Anglais	Trottinette	
Vector	Défavorisé	G	Anglais	Basket	
Émilie	Favorisé	F	Multisports	Théâtre	
Antoine	Favorisé	G	Multisports		
CE1					
Ayem	Défavorisé	F	Trottinette	Théâtre	Anglais
Rachid	Défavorisé	G	Basket	Anglais	Les petits explorateurs
Théa	Favorisé	F	Théâtre		
Angelo	Favorisé	G	Autour d'un livre	Arts plastiques	
CE2					
Maria	Défavorisé	F	Arts plastiques	Basket	
Ugo	Défavorisé	G	Arts plastiques	Basket	
Léa	Favorisé	F	Arts plastiques		
Loric	Favorisé	G	Handball	Échecs	
CM1					
Fionna	Défavorisé	F	Musique assistée par ordinateur	Hip-hop	
Nélie	Défavorisé	F	Musique assistée par ordinateur	Hip-hop	
Hamza	Défavorisé	G	Basket	Théâtre	
Rochdi	Défavorisé	G	Basket	Hip-hop	
Maya	Favorisé	F	Gymnastique	Théâtre	
Matéo	Favorisé	G	Musique	Handball	
Paul	Favorisé	G	Athlétisme	Arts plastiques	
CM2					
Zohra	Défavorisé	F	Hip-hop	Anglais	
Atem	Défavorisé	G	Vélo	Arts plastiques	
Julien	Défavorisé	G	Basket	Anglais	
Marie	Favorisé	F	Athlétisme		
Michel	Favorisé	G	Allemand	Échecs	
Pierre	Favorisé	G	Handball	Aide aux devoirs	

Annexe 2

LE QUESTIONNAIRE

Les activités périscolaires : questionnaire élève

Tu participes aux temps d'activités périscolaires. Je souhaiterais savoir ce que ces activités t'apportent.

Je te remercie par avance de participer à cette enquête.

I – Identification

1. Tu es :
 - a. Un garçon
 - b. Une fille

2. Tu es en classe de :
 - a. CP
 - b. CE1
 - c. CE2
 - d. CM1
 - e. CM2

3. Tu es dans quelle école ?.....

II – La participation aux activités périscolaires (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)

4. Cette année scolaire, tu viens aux activités :

	Oui	Non
a. parce que tu en as envie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. parce que l'on t'en a parlé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. parce que tes parents travaillent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. parce que tes parents le veulent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Quelles activités fais-tu ?

	Oui	Non
a. activités culturelles (théâtre, cirque...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. activités sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. activités créatives ou manuelles (bricolage, construction, arts plastiques...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. activités scientifiques (nouvelles technologies, découverte de la science...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. activités ludiques (jeux de société, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique ton/tes activité(s) :

6. Tu es avec

	Oui	Non
a. des camarades de ta classe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. des camarades d'autres classes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Les activités sont pour toi

	Oui	Non
a. un lieu de détente après l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. un lieu de garderie après l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. un lieu pour te faire des copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. un lieu pour faire du sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. un lieu pour découvrir des activités nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. un lieu pour jouer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Qu'aimes-tu ?

	Oui	Non
a. retrouver tes copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. rencontrer d'autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. faire des activités nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. faire des activités que tu connais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. apprendre des choses nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. pouvoir aider ou être aidé/e par tes copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III- Apport des activités

9. Dans les activités périscolaires ? (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)

	Oui	Non
a. J'apprends des connaissances (choses pour faire, penser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. J'aide mes copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Je suis aidé/e par mes copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. J'écoute les consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. J'ai de bonnes relations avec les copains/copines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. J'ai de bonnes relations avec les animateurs/animatrices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Je peux donner mon avis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Je suis écouté/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Je peux choisir de créer ce que je veux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Je respecte les règles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Je me sens bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Je sais utiliser des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Je comprends mieux le monde qui m'entoure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Aimes-tu aller aux activités périscolaires ? (choisis 1 seule réponse)

- a. J'adore
- b. J'aime bien
- c. J'aime un peu
- d. Je n'aime pas du tout

11. Qu'est-ce que j'apprends en activités périscolaires **qui m'est utile ensuite en classe ?** (réponds par « oui » ou par « non » à toutes les phrases)

	Oui	Non
a. Des connaissances (choses pour faire, pour penser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. L'utilisation des outils (ordinateur, pinceaux, rouleaux, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Des règles de conduite, de comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Le partage et l'aide dans les activités (coopération)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Le respect des autres (copains/copines, adultes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. L'expression orale (j'ose plus parler en classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. La confiance en moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Remarques diverses (tu peux les écrire ici) :

Annexe 3

LE GUIDE D'ENTRETIEN

- 1) Est-ce que tu pourrais te présenter (prénom, ta date de naissance, métier des parents, depuis combien de temps est-ce que tu es dans cette école ?)
- 2) Est-ce que tu pourrais me dire comment se passe une journée, entre le moment où tu te lèves et le moment où tu te couches ?
Demander des explications sur les moments clés de la journée.
- 3) Qu'est-ce que tu aimes dans ta journée ? Qu'est-ce que tu préfères ? Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ? (Ce n'est pas forcément en rapport avec l'école)
- 4) Est-ce que tu pourrais me dire ce que tu as fait, comment s'est passée ta dernière séance de NAP ? (Ou une autre)
Est-ce que ça se passe toujours comme ça ? Qu'est-ce que tu as fait tout au long de l'année comme activité ?
Tu trouves ça comment ? Les activités te plaisent ? Lesquelles ? Qu'est-ce que tu aimerais faire plus ? Et moins ?
Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses en NAP ? Quoi par exemple ?
Est-ce que tu te ressens de ce que tu apprends en NAP ?
Est-ce qu'il y a des choses que tu apprends en NAP et que tu refais chez toi ou dans des activités en dehors de l'école ? Et en classe ?
Est-ce que par exemple, quand tu es en NAP, il t'arrive d'être fier de toi ?
De t'amuser ?
De ne pas te plaire ? De t'ennuyer ? D'être en colère ?
- 5) Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ? Combien ? Lesquelles ?
Combien de temps ? Quel jour ?
Et ces activités, elles sont liées à ce que tu fais en NAP ? Ou pas ?
- 6) Et de l'école, tu en penses quoi ? Ça te plaît ? Qu'est-ce que tu préfères à l'école ?
Qu'est-ce que tu aimes le moins ? Tu as des copains ? Des amis ? Tu t'amuses bien dans la cour ? (Peut-être savoir comment l'élève s'évalue)

Quelle est la matière que tu préfères ? Que tu aimes le moins ?
- 7) Est-ce que ta famille te demande ce que tu fais en NAP ? Est-ce que tu en parles ?
Et avec tes copains/amis ? Frères et sœurs ?
- 8) Est-ce que tu vois une différence entre les NAP et l'école ? Pour toi, ça sert à quoi les NAP ?

▾ BIBLIOGRAPHIE

- AYRAL S., RAIBAUD Y., 2009, « Les garçons, la mixité et l'animation », *Agora débats/jeunesses*, n° 51, p. 43-58.
- BARTHÉLÉMY V., DEJAFFE B., ESPINOSA G., 2017, *Évaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : quels effets sur la réussite des enfants ? Rapport pour la Mairie de Nancy*, Nancy et Paris, Université de Lorraine, Université Paris-Nanterre.
- BARTHÉLÉMY V., DEJAFFE B., ESPINOSA G., 2014, *Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires : évaluation des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire Bugnon-Rostand, Bar-le-Duc [55]*.
- BRESSOUX P., BIANCO M., ARNOUX M., 1998, *Les effets d'un aménagement du temps scolaire*, Rapport final pour l'inspection de l'Éducation nationale de Grenoble Montagne et la direction départementale Jeunesse et sports de l'Isère.
- BRESSOUX P., GURGAND M., GUYON N., MONNET M., PERNAUDET J., 2016, *Évaluation des programmes de réussite éducative*, Institut des politiques publiques, Rapport IPP, n° 14.
- CARTRON F., 2016, *La mise en place des projets éducatifs de territoires. Une réforme dans le rythme : vers une nouvelle étape qualitative*, Paris, MENESR.
- CHARBONNIER S., 2013, *Les « vertus épistémiques » : un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation*. Communication présentée au VIII^e Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF), Montpellier, France.
- CRÉPON P., HOMEYER P., RACLE G., ZANONI M., 1993, *Rythmes de vie et scolarité : de la naissance à l'adolescence*, Paris, Retz, Nathan.
- DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., 2006, *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DEJAFFE B., ESPINOSA G., 2013, « Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6^e », *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, n° 33.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., 2016, « À l'école du genre », *Enfances & Psy*, n° 69, p. 90-100.
- DURU-BELLAT M., 2010, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n° 114, p. 197-212.
- ESPINOSA G., 2003, *L'affectivité à l'école*, Paris, PUF.
- ESPINOSA G., BARTHÉLÉMY V., DEJAFFE B., 2016, « Les Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves », *Éducation et socialisation – Les Cahiers du CERFEE*, Presses Universitaires de la Méditerranée, n° 41.
- FEYFANT A., 2014, *Réussite éducative, réussite scolaire ? Note de Veille*, Observatoire de la réussite éducative, Lyon, IFÉ-ENS de Lyon.
- FOTINOS G., TESTU F., 2016, *Les impacts de l'aménagement du temps scolaire sur le climat des écoles et les rythmes de vie des enfants d'Arras. Une réponse locale à une interrogation nationale*, Convention de Partenariat entre la ville d'Arras et l'Observatoire des Rythmes et des Temps de vie des Enfants et des Jeunes (ORTEJ).
- FOTINOS G., TESTU F., 1996, *Aménager le temps scolaire*, Paris, Hachette.
- GAUSSEL M., 2016, « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », *Dossier de Veille de l'IFÉ*, n° 112.
- GENDRON B., 2010, « Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? », *Tréma*, n° 32, p. 39-47.
- GLASMAN D., 2010, « La réussite éducative dans son contexte sociopolitique », *Cahiers de l'action : jeunesses, pratiques et territoires*, n° 27, p. 9-20.
- GLASMAN D., 2007, « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! », *Informations sociales*, n° 141, p. 74-85.
- GOLEMAN D., 1995, *Emotional Intelligence. Why It Can Matter more than IQ*, New York, Bantam.
- KUS S., 2010, « Réussite scolaire, réussite éducative ? », Intervention lors du séminaire *Les questions vives du partenariat*, organisé par le Centre Alain Savary/INRP, Bourgoin-Jallieu.
- LECONTE C., 2014, *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires. Une histoire sans fin*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

LIGNIER W., PAGIS J., 2012, « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, n° 99, p. 23-49.

MEN, 2013a, « Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires », *Journal Officiel de la République Française*, n° 0022, 26 janvier 2013, texte n° 3, p. 1627.

MEN, 2013b, « Pacte pour la Réussite éducative », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 41, 7 novembre 2013.

MENESR, 2015a, « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 17, 23 avril 2015.

MENESR, 2015b, *Rapport du Comité de suivi de la réforme des rythmes éducatifs : une année de généralisation des rythmes*, Paris, MENESR.

MENESR-DEPP, 2016, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.

MOSCONI N., LOUDET-VERDIER J., 1997, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in BLANCHARD-LAVILLE (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*, Paris, L'Harmattan, p. 127-150.

PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur.

SIROTA R. 1998 (dir), « Sociologie de l'enfance 1 », *Éducation et sociétés*, n° 2, p. 9-167.

SIROTA R., 1999 (dir), « Sociologie de l'enfance 2 », *Éducation et sociétés*, n° 3, p. 9-110.

UDAF 38, 2014, *La réforme des rythmes scolaires. Les parents en parlent*. udaf38.fr/wp-content/uploads/2014/02/Synthese-RythmesScolaires2.pdf

UDAF 67, 2013, *L'école et les temps de l'enfant*. www.udaf67.fr/fr/temps-de-l-enfant-et-rythmes-scolaires-1.html

GENRE ET PERCEPTION DE LA RÉUSSITE EN GUYANE

Cas d'un collège ouvert en 2000

Muriel Epstein

Laboratoire SAMM

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Nicole Armoudon

Centre de recherche éducation et formation

Université Paris-Nanterre

Cet article s'intéresse aux perceptions de la réussite par des collégiens dont les parents n'ont peu ou pas été scolarisés. Nous étudions un établissement du second degré créé en 2000 dans une des communes de l'Ouest Guyanais, isolée géographiquement, dont l'accès pour certains enfants se fait par voie fluviale et où la population était peu scolarisée au-delà de l'école primaire avant la création de ce collège. Ces enfants ont donc peu, dans leurs ascendants familiaux, de modèles de réussite scolaire. Dans ce canton, les établissements scolaires présentent la particularité d'accueillir les enfants de populations autochtones qui ont gardé leur mode de vie traditionnel. Il n'en demeure pas moins que le cadre institutionnel qui s'applique est identique à celui de la France métropolitaine, avec de rares adaptations. Cet article est construit sur une exploitation secondaire d'un questionnaire auprès de l'ensemble des élèves du collège (451 réponses exploitables). L'analyse montre des différences importantes dans la perception de la réussite par les filles et les garçons. Ainsi, fonder une famille est une réussite pour les garçons tandis que cela ne devient un objectif pour les filles que lorsqu'elles ne s'intègrent pas ou ne réussissent pas au collège.

Dès les années 1960, les recherches s'intéressent à la réussite scolaire des enfants à travers l'origine socio-culturelle des familles. Les travaux de l'INED [GIRARD et CLERC, 1964] montrent que le niveau socio-culturel et l'implication des parents sont déterminants dans l'orientation des enfants, et leur réussite scolaire. Toutefois lors d'une analyse plus fine des différences de résultats entre les sexes, trente ans plus tard, Jean GUICHARD [1990] et Jean-Pierre TERRAIL [1992] montrent que les filles, qui sont soumises à une surveillance parentale plus forte que les garçons, réussissent mieux à l'école et s'y investissent plus sans que cela ne se traduise par une meilleure insertion professionnelle, notamment sous des effets d'orientations auto-contraintes liées aux représentations genrées

des filières et des métiers. Ainsi, si les projets d'orientation des filles et des garçons sont différents, ils restent néanmoins centrés sur des attentes traditionnelles, d'autant que les filles sont peu encouragées à suivre d'autres voies.

Dans les années 2000, Marie DURU-BELLAT [2004, p. 70] confirme le lien entre l'orientation et la réussite scolaire : ce sont « *ces inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux. Pourquoi malgré des évolutions dans les rôles des femmes et des hommes dans notre société, les choix d'orientation des filles et des garçons demeurent-ils aussi différenciés et immuables ?* » demande-t-elle. Ce à quoi répond en 2007 Françoise VOUILLOT [2007, p. 105] « *Il y a donc à développer une conception "subversive" de l'éducation à l'orientation, qui accompagne le sujet dans un travail de mise en question de la validité intrinsèque des normes culturelles de la féminité/masculinité et de prise de conscience de son rapport singulier à ces modèles.* »

Face à la question du poids du genre dans l'orientation, les études [DURU-BELLAT, 2004 ; VOUILLOT, 2007 ; COURT, BERTRAND *et alii*, 2013] montrent que les filles sont plus sensibles que les garçons aux projections familiales pour leur parcours professionnel et s'orientent très tôt en conséquence. Dans un article récent, STEVANOVIC, GROUSSON et SAINT-ALBIN [2016] évaluant une expérimentation visant à lutter contre les stéréotypes dans l'orientation montrent, d'une part, que les garçons opposent plus de résistance que les filles aux stéréotypes et, d'autre part, qu'il existe, au-delà des effets sociodémographiques, des effets locaux (régionaux dans les recherches de l'article cité), non expliqués à ce stade des recherches. Nous nous proposons d'explorer cet effet en Guyane.

Notre recherche porte sur un collège construit en 2000 dans une zone isolée de Guyane qui comporte deux grandes spécificités. D'une part, ce terrain permet de s'interroger sur la formation des aspirations scolaires dans un contexte où les modèles parentaux (socialisation verticale) n'apportent pas ou peu d'expérience scolaire ; d'autre part, ce terrain cumule certaines caractéristiques : peu d'infrastructures routières, niveau économique faible, développement récent de l'école.

CONTEXTE

Le cadre général de cette étude se situe en Guyane, plus spécifiquement dans la commune d'Apatou, située à l'ouest. Elle partage sa frontière fluviale et une partie de son histoire avec le Surinam (ancienne colonie hollandaise). En effet, dès la moitié du XVII^e siècle, les différentes formes de marronnage¹ ont donné naissance à plusieurs groupes dont quatre se sont installés sur les rives françaises. Ces groupes portent le nom générique de *Bushinengué*. Après l'abolition de l'esclavage, ces populations, essentiellement régies par des règles coutumières, considérées comme « indigènes » ou « tribales » selon la terminologie de l'époque, ont été tenues écartées du système politique, économique, social et éducatif.

La politique coloniale a renforcé leur exclusion avec la création du territoire de l'Inini (1930-1969) qui, en leur conférant un régime d'exception, les dispensait aussi de l'obligation scolaire. Avant 1970, la scolarisation y était très limitée et restrictive. Elle s'effectuait dans

1. Nom donné à la fuite des esclaves.

des « Homes » (sorte d'internats gérés par les catholiques) disséminés sur le territoire. Suite aux évolutions administratives et statutaires, l'accès à la scolarité fut généralisé à l'ensemble des populations vers la fin des années 1960.

Dans les années 1980, la guerre civile au Surinam provoque un important déplacement de population. Ainsi, à l'installation ancienne de population bushinengué, va s'ajouter la venue de réfugiés dans les communes frontalières du Maroni (Apatou, Saint-Laurent, Mana), puis dans des camps de réfugiés. Après le règlement du conflit, la France entame une politique de rapatriement : fermeture des camps en septembre 1992 et aide aux réfugiés qui accepteraient de retourner au Surinam. Parmi ceux qui ont accepté, une majorité est revenue car les conditions de vie s'avéraient difficiles dans un pays dévasté par la guerre et en proie à une mauvaise situation économique. Ce retour s'explique par la facilité d'accès aux communes limitrophes, la stabilité politique et les meilleures conditions économiques et sociales existant sur le territoire guyanais. L'implantation temporaire des réfugiés a commencé dans les années 1990 puis s'est pérennisée, voire intensifiée depuis. Suite à cet afflux important de population, les politiques communales et départementales ont intensifié les constructions de structures scolaires.

Ainsi, « entre 2004 et 2014, les effectifs d'écoliers ont augmenté en moyenne de 1,9 % chaque année. Dans le même temps, les effectifs de collégiens et lycéens ont progressé de 3,3 % par an » [GRAGNIC et HORATUS-CLOVIS, 2014]. Pour accueillir ces 17 000 élèves supplémentaires, 26 écoles élémentaires et 25 collèges supplémentaires ont été construits à partir des années 2000, répartis dans quinze des vingt-deux communes du territoire. Dans la commune d'Apatou, sur laquelle porte notre étude, la première école élémentaire a été créée en 1975 et le premier collège en 2000.

L'isolement géographique a pour conséquence une grande difficulté d'accès aux infrastructures scolaires de sorte que peu de parents d'élèves ont été eux-mêmes scolarisés et les enfants présents n'ont donc, globalement, peu ou pas de modèles scolaires. Nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse à la question que posait Marie DURU-BELLAT en 2004 à travers l'étude d'un collège dans lequel les enfants n'ont pas de modèles parentaux de réussite scolaire.

Les travaux d'Émeline BARDOU et Nathalie OUBRAYRIE-ROUSSEL [2012] posent la question de la signification de l'école et du coût psychologique de l'investissement scolaire pour chaque adolescent. Chaque collégien se fixe des buts scolaires et/ou sociaux et l'école ne sert pas les mêmes intérêts pour chaque jeune. En fonction de ses intérêts et de ses buts prioritaires, c'est-à-dire de sa vision de la réussite, l'élève va évaluer ses actes et ses résultats, donner (ou non) du sens à l'école et investir l'école dans la réalisation de ses objectifs [PRÊTEUR et DE LÉONARDIS, 2006]. Il y a ainsi une interaction entre le rapport à l'école des élèves et leur vision de ce qu'est la réussite en général, et pas seulement la réussite scolaire. Ainsi, il est pertinent et nécessaire de comprendre les projections des collégiens sur leur avenir et leurs objectifs de long terme pour comprendre comment ils investissent l'école.

La scolarisation des enfants est devenue une priorité pour les parents. On observe ainsi une forte hausse de la demande de scolarisation et un taux de scolarisation élevé aussi bien pour les filles que pour les garçons [HORATUS-CLOVIS et GRAGNIC, 2016] malgré les frais liés à la scolarité (transport, vêtements, matériel scolaire, etc.). Les familles sont majoritairement nombreuses et disposent de peu de ressources financières (un seul salaire ou une seule source de revenu et/ou

peu d'aides sociales), mais la participation, certes timide, des parents aux rencontres avec les professeurs et leur mobilisation aux journées de grève pour dénoncer les mauvaises conditions de scolarité témoignent de l'importance de l'école pour elles [ARMOUDON, 2015]. Pour les élèves, qui subissent des conditions difficiles de transport, l'école reste un lieu de socialisation, largement valorisé. Le taux d'absentéisme est très faible, tant grâce à la liberté relationnelle offerte par l'école qu'à cause du contrôle social exercé par les réseaux de parentèle.

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Cet article est construit sur l'exploitation secondaire d'un questionnaire quantitatif sur la perception de la réussite chez les collégiens dont la passation s'est faite en milieu scolaire dans le cadre de la thèse de Nicole ARMOUDON [2015]. Il abordait les thèmes suivants : la perception de la réussite scolaire, les missions de l'école, les attentes, les ressources, les ambitions et projets d'avenir, et l'histoire de la communauté. Il contenait également quelques éléments de cadrage (classe, âge, sexe). Les questionnaires ont été remplis par l'ensemble des collégiens de manière totalement anonyme. L'analyse des résultats montre une conception très différenciée de la réussite entre les garçons et les filles.

Instrument de recueil des données

Le recueil de données s'est organisé autour de trois méthodes : trente entretiens semi-directifs avec des élèves, des observations non participantes au collège, et un questionnaire [ARMOUDON, 2015].

Tableau 1 Présentation des effectifs et répartition des élèves dans le collège et dans l'échantillon

	Au collège		Dans l'échantillon	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage ¹
Total	579	100 %	451	100 %
Filles	301	52 %	232	54 %
Sixième	142	25 %	109	24 %
Sixième Segpa	13	2 %	6	1 %
Cinquième	149	26 %	125	28 %
Cinquième Segpa	15	3 %	7	2 %
Quatrième	151	26 %	123	27 %
Troisième	87	15 %	74	16 %
ULIS	11	2 %	3	1 %
CLA-NSA	11	2 %	4	>1%

Éducation & formations n° 96 © DEPP

1. Nous donnons ici le pourcentage dans l'échantillon en tenant compte des valeurs manquantes. Par exemple, on a 7 questionnaires sur lesquels le sexe n'est pas précisé, soit 444 réponses complètes sur cette question et donc le pourcentage est de 54 % (= 232/444) de filles parmi les collégiens ayant correctement répondu à cette question (et non de 51 % = 232/451).

Lecture : il y a 579 élèves inscrits au collège et 451 ont répondu à l'échantillon. Il y a 301 filles inscrites au collège, soit 52 % de l'effectif de l'établissement, dont 232 filles qui ont répondu à notre enquête, soit 54 % de l'effectif répondant.

Champ : le collège étudié.

Source : les inscrits au rectorat de Guyane pour le collège et l'enquête de ARMOUDON [2015] pour l'échantillon.

Les thèmes du questionnaire qui ont servi de support à notre article étaient : les relations famille-école, les attentes vis-à-vis de l'école, le rapport au savoir, à l'école et à l'avenir. Nous nous focaliserons sur la question suivante : « À quoi correspond "réussir" pour vous ? ». Nous avons, ponctuellement, réutilisé des extraits d'entretiens individuels semi-directifs avec les élèves ou des extraits d'observations pour étayer notre analyse.

La question « À quoi correspond "réussir" pour vous ? » était une question fermée dont les huit items, construits suite à des entretiens collectifs préalables, étaient : 1) Avoir un emploi ; 2) Fonder une famille ; 3) Avoir un logement à soi ; 4) Être riche ; 5) Pouvoir vivre dans sa ville d'origine ; 6) Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger ; 7) Obtenir un (ou des) diplôme(s) ; 8) Avoir un emploi qui me plaît. Un item « Autre (précisez) » permettait le choix d'une autre réponse, mais il n'a été utilisé par aucun des répondants.

Les réponses devaient être priorisées selon leur degré d'importance, à savoir que pour chaque item les élèves devaient dire s'il était « non prioritaire pour réussir », « prioritaire de niveau 3 », « prioritaire de niveau 2 » ou « prioritaire de niveau 1 ».

Population

Le questionnaire a été rempli par 451 élèves présents durant les jours d'enquête sur les 579 élèves que compte le collège. Il a été diffusé par classe entière de la sixième à la troisième (incluant les sections d'enseignement général et professionnel adapté) sous format papier (une page recto-verso). Il comportait des QCM, des questions semi-ouvertes et ouvertes. La consigne était lue à haute voix en classe avec la demande explicite de répondre de manière individuelle.

Compte tenu des réponses recueillies, la distribution de l'échantillon ressemble à la distribution globale du collège avec des écarts inférieurs à 2 points de pourcentage. On note une très légère surreprésentation des filles dans l'échantillon, liée à leur meilleur taux de présence ou à une meilleure complétude des questionnaires.

Le questionnaire ne comprenait pas d'information sur le niveau social des collégiens, mais l'enquête qualitative montre qu'ils sont d'origine sociale modeste, issus de familles nombreuses (trois enfants au moins).

La marge d'erreur maximale² est inférieure à plus ou moins 4 %. Les écarts étant dans la marge d'erreur, on peut considérer que l'échantillon n'est pas significativement différent de la population source. Le **tableau 2** p. 84 donne une vision d'ensemble de notre échantillon.

On note que le collège compte près d'un tiers d'élèves de cinquième et relativement peu d'élèves de troisième. Cela est probablement lié au fait qu'un certain nombre de collégiens sont scolarisés tardivement et que le collège n'est plus obligatoire après 16 ans. Ces derniers sont orientés vers la Mission Locale afin de construire un projet professionnel.

2. Calculée au sens de la loi normale pour un intervalle de confiance à 95 %.

📄 **Tableau 2 Répartition des filles et des garçons par classe**

		Sexe				Total	
		Garçon		Fille			
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Classe	troisième	33	16,8 %	22	9,6 %	55	12,9 %
	quatrième	51	26,0 %	72	31,4 %	123	28,9 %
	cinquième	58	29,6 %	74	32,3 %	132	31,1 %
	sixième	54	27,6 %	61	26,6 %	115	27,1 %
Total		196	100,0 %	229	100,0 %	425	100,0 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : l'échantillon compte 33 garçons de troisième, c'est-à-dire que 16,8 % des garçons de l'échantillon sont en troisième.

Champ : 425 élèves du collège (l'effectif est différent de 451 en raison des valeurs manquantes. Certains collégiens n'ont pas indiqué leur sexe et d'autres leur classe).

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteurs.

LA PERCEPTION DE LA RÉUSSITE AU COLLÈGE

Un objectif d'abord professionnel

Les considérations professionnelles sont les principales priorités des collégiens. La détention d'un diplôme est largement valorisée dans la société française, guyanaise incluse, et figure en première des priorités des collégiens 📄 **Figure 1.**

Dans le cadre du questionnaire, pour l'ensemble des collégiens, les trois premières priorités sont classées de manière suivante : 1) Obtenir un diplôme ; 2) Avoir un emploi qui me plaît et 3) Avoir un emploi.

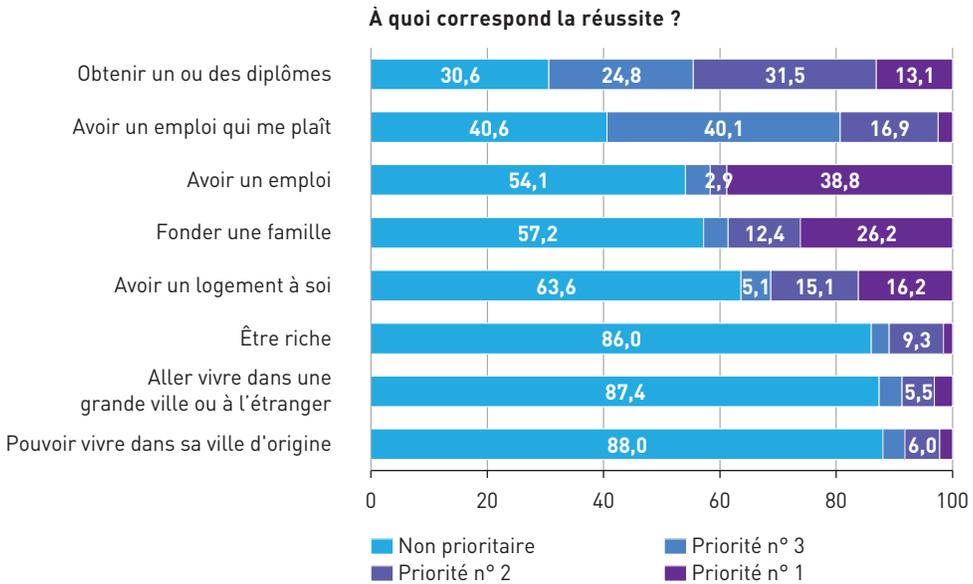
Chaque société définit sa conception de la réussite dans laquelle les individus puisent ou redéfinissent la façon dont ils veulent vivre et s'accomplir. Selon Lucie DEBLOIS [2005], la réussite scolaire renvoie « à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. Elle implique généralement l'acquisition de connaissances et de savoirs valorisés dans un contexte social particulier ». Ainsi, réussir à l'école suppose d'acquérir des savoirs et apprentissages qui permettent de comprendre et d'agir sur son environnement. Elle se mesure en général par les notes des élèves.

À cette réussite scolaire s'ajoutent d'autres formes de réussite, notamment la réussite sociale. « La réussite sociale intègre, quant à elle, une composante supplémentaire à savoir la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle » selon BOUCHARD et SAINT-AMANT [1993]. La réussite d'une personne est définie par les autres membres du groupe social d'appartenance. Il existe cependant un certain consensus social qui choisit sommairement celui qui est considéré comme ayant réussi à partir de critères collectifs et subjectifs propres à cette société tels que titre, gloire, fortune, autorité, pouvoir [GIRARD, 1967].

Fonder une famille : une réussite masculine ?

Toutefois, l'analyse des résultats par sexe nous donne une lecture différenciée des attentes entre filles et garçons. En effet, les garçons du collège attachent plus d'importance à l'item

Figure 1 Les priorités pour réussir¹ (en %)



1. Pour rappel, la marge d'erreur maximale est de 4 % et donc, au-delà de 8 % les écarts sont significatifs pour un test de Student.

Lecture : 30,6 % des collégiens considèrent qu'obtenir un ou des diplômes n'est pas prioritaire pour réussir.

Champ : 451 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteures.

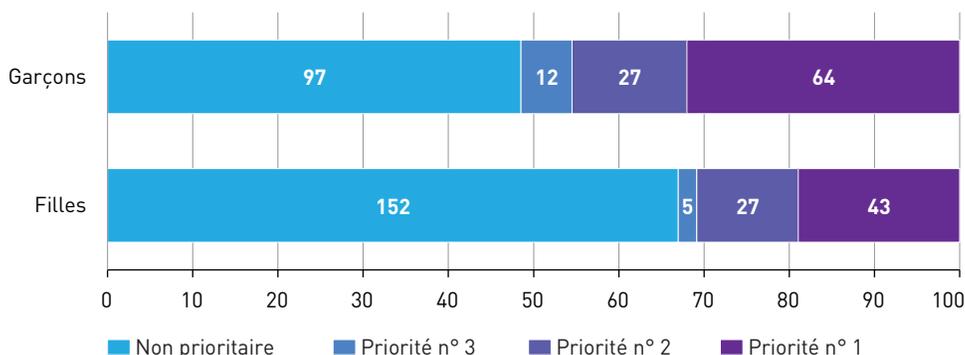
« fonder une famille » que les filles du même établissement³. Ils sont plus de la moitié à considérer qu'il s'agit d'une dimension importante là où seul un tiers des filles la juge importante ↘ Figure 2 p. 86.

Alors que « fonder une famille » est surtout associé au désir de maternité [ROY et CHAREST, 2002], c'est une réussite sociale très valorisée en Guyane [MARIE et BRETON, 2011]. Pour un homme, « fonder une famille » peut signifier séduire et concevoir avec une ou plusieurs partenaires de nombreux enfants, sans considération de devoirs paternels puisque l'éducation de l'enfant est laissée à la mère, pivot central de la famille. On peut ainsi comprendre que les hommes placent cette réussite en premier niveau.

Il faut rappeler que notre recherche s'inscrit dans le contexte de la société bushinengué, considérée comme une société traditionnelle, avec une organisation sociale spécifique. Ces familles traditionnelles guyanaises ont perpétué une structuration identique à certaines sociétés africaines dont elles sont issues, *via* l'esclavage et le système colonial [PAULME, 1960]. L'organisation étant matrilineaire, les femmes ont en charge l'éducation de leurs enfants biologiques et la tenue du foyer tandis que les hommes élèvent traditionnellement leurs neveux (qui sont considérés comme leurs enfants) et sont chargés de nourrir leur famille au sens large. En l'absence de service public de la petite enfance, les femmes sont particulièrement affectées économiquement par la présence d'enfants, ce qui explique que fonder une famille précocement vienne en opposition avec une réussite économique et scolaire.

3. Test du χ^2 significatif avec p -value < 0,0001.

↘ **Figure 2** Importance de fonder une famille selon le sexe (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : 152 filles, soit près de 70 % des collégiennes considèrent que fonder une famille n'est pas prioritaire pour réussir.

Champ : 428 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteurs.

LA PERCEPTION DE LA RÉUSSITE POUR LES FILLES ET LES GARÇONS

Si le score de la perception, de la réussite dépend du genre, aucune différence significative n'apparaît selon la classe ou l'âge⁴ ↘ **Encadré 1**.

Au-delà de la différence d'ordonnement, terme à terme, les différences de scores sont significatives⁵ sur les items suivants : fonder une famille (significativement plus important pour les garçons que pour les filles) ; pouvoir aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (significativement plus important pour les filles que pour les garçons) ; avoir un emploi qui me plaît (significativement plus important pour les filles que pour les garçons). Or, pour les filles, le plus important est d'« avoir un emploi » (score de 1,34) et le moins important est « pouvoir vivre dans sa ville d'origine » (score de 0,19) ↘ **Tableau 3**.

Encadré 1

CONSTRUCTION DE SCORE

Pour la partie qui suit, nous considérons nos variables de réussite comme des variables quantitatives : c'est-à-dire que nous avons codé 0 le fait de n'accorder aucune importance à un item, nous avons codé 1 si c'était une priorité n° 3, 2 si c'était une priorité n° 2, et 3 si c'est une priorité n° 1.

Nous avons fait de même pour les 8 items de sorte que nous pouvons créer des scores d'importance moyens par âge, sexe, classe, etc.

Ces scores sont compris entre 0 « personne n'accorde d'importance à cet item » et 3 « tout le monde trouve que c'est une priorité n° 1 ».

La valeur du score n'a pas d'importance, c'est le fait d'avoir des variables quantitatives qui permettent notamment de soumettre les données à des tests de Student, des tests ANOVA et d'une manière générale de réaliser différents découpages (par sexe, mais aussi par classe par exemple) qui nous intéressent.

4. Test d'analyse de variances (ANOVA).

5. Au sens du test de Student avec un risque d'erreur inférieur à 1 pour mille.

Tableau 3 Ordre de priorité des éléments de réussite selon le sexe

Ordre de priorité	Ensemble N = 444 ¹	Filles N = 232	Garçons N = 200
1	Obtenir un ou des diplômes (1,28)	Avoir un emploi (1,34)	Fonder une famille (1,29)
2	Avoir un emploi (1,26)	Obtenir des diplômes (1,30)	Obtenir des diplômes (1,21)
3	Fonder une famille (1,05)	Avoir un logement à soi (0,89)	Avoir un emploi (1,19)
4	Avoir un logement à soi (0,85)	Avoir un emploi qui me plaît (0,89)	Avoir un logement à soi (0,81)
5	Avoir un emploi qui me plaît (0,82)	Fonder une famille (0,86)	Avoir un emploi qui me plaît (0,71)
6	Être riche (0,25)	Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (0,31)	Pouvoir vivre dans sa ville d'origine (0,28)
7	Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (0,25)	Être riche (0,26)	Être riche (0,26)
8	Pouvoir vivre dans sa ville d'origine (0,23)	Pouvoir vivre dans sa ville d'origine (0,19)	Aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger (0,17)

Éducation & formations n° 96 © DEPP

1. Des valeurs manquantes expliquent le nombre variable de répondants.

Lecture : les élèves attribuent un score moyen de 1,28 à « obtenir un ou des diplômes » et c'est ce qui est le plus important pour réussir en moyenne pour l'ensemble des collégiens. Les filles attribuent un score moyen de 1,34 à « avoir un emploi » et c'est ce qui est le plus important pour réussir en moyenne pour elles. Les garçons attribuent un score moyen de 1,29 d'importance à « fonder une famille » et c'est ce qui est le plus important pour réussir en moyenne pour eux.

Champ : 444 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteurs.

Pour les garçons, le plus important est de fonder une famille (1,29) et le moins important est « aller vivre dans une grande ville ou à l'étranger » (score 0,17). Ces résultats concordent avec le fait que fonder une famille exprime une volonté de marquer son ancrage sur un territoire, et que l'enfant est considéré comme une richesse. Les garçons perpétuent les comportements véhiculés sur la reproduction et les sentiments de respect, de virilité qui leur sont associés. Ainsi, la réussite pour les garçons se conçoit dans cette logique largement acceptée, voire valorisée.

Les filles à la recherche de leur émancipation

On note que les collégiennes d'Apatou accordent de l'importance à l'émancipation (« avoir un emploi » *versus* « rester ici ») là où les garçons cherchent à s'installer (« fonder une famille » *versus* « partir dans une grande ville ou à l'étranger »).

Les travaux de HURAUULT [1970] mentionnent le déséquilibre du « *sex ratio* » dans les villages causé par l'absence prolongée des hommes, partis travailler sur le littoral. Ainsi, « *la valeur des femmes ayant diminué du fait d'une disponibilité plus grande* » elles se retrouvaient dans une situation de totale dépendance économique à l'égard des hommes. Selon PRICE [1975], ce fait est considéré comme « *une asymétrie croissante dans la nature de la relation conjugale elle-même. Les plus anciens informateurs proclament que les femmes d'aujourd'hui montrent un degré de déférence et d'obéissance à leurs maris qui aurait stupéfait leurs grands-parents* ».

Ainsi la recherche d'une insertion sociale et professionnelle pour les filles peut se lire comme une stratégie pour quitter une société dans laquelle les attentes sont fortement normées autour d'un destin de dépendance économique et de mère au foyer (tâches ménagères, activités administratives, soins et surveillance des devoirs des frères et sœurs). La poursuite d'études les conduit à quitter la commune et indirectement à accéder à une position plus favorable à la réalisation de leurs choix professionnels. Elles expriment une volonté de choisir d'exercer un métier qui correspond à leurs goûts et à leurs intérêts (choix significativement plus important que pour les garçons).

Le travail symbolise une forme de liberté et d'autonomie financière à l'opposé de la famille.

La perception différente selon le sexe : construction de modèles

Afin d'analyser les caractéristiques des élèves pour lesquelles fonder une famille est un gage de réussite, nous avons procédé à des régressions logistiques binaires sur la variable « réussir, c'est fonder une famille » ↘ **Encadré 2** et **Tableau 4**.

Cette variable binaire permettra de faire des régressions logistiques binaires, c'est-à-dire de regarder toutes choses égales par ailleurs l'effet de variables explicatives sur le fait que la réussite passe par la fondation d'une famille.

Comme variables explicatives, nous avons choisi le sexe, la classe, l'âge et le redoublement. En effet, suite aux travaux de Muriel EPSTEIN [2007], nous émettons l'hypothèse que les élèves ayant du retard en classe cherchent plus que les autres à fonder une famille comme voie de réussite de compensation. Nous choisissons de ne pas faire intervenir la classe dans les variables explicatives ayant vérifié l'absence de lien entre la classe de l'élève et sa vision de la réussite. Afin de voir quelles sont les variables les plus explicatives, nous choisissons de tester trois modèles (modèles 1, 2 et 3 dans le **tableau 5** p. 91) en intégrant successivement les variables les plus explicatives ↘ **Encadré 2**.

De l'analyse de l'effet du retard scolaire

Le modèle 2 permet de dire qu'une fille qui n'a pas de retard scolaire a 2,3⁷ fois moins de chance qu'un garçon dans la même situation de considérer que « réussir, c'est fonder une famille ».

Le modèle 3 montre que cette probabilité est plutôt stable (2,5 fois moins) avec l'introduction d'une variable supplémentaire. Une fille de 14 ans sans retard scolaire a 2,5 fois moins de chance de considérer que « réussir, c'est fonder une famille » qu'un garçon dans la même situation. Il montre également que, toutes choses égales par ailleurs, un collégien qui a un an de retard considère 1,77 fois plus que réussir c'est fonder une famille qu'un collégien sans retard scolaire. Cet *odds ratio* augmente avec deux ans de retard et passe à 2,77. Autrement dit, toutes choses égales par ailleurs, plus on a de retard scolaire, plus la réussite passe par le fait de fonder une famille. Ce résultat concorde avec les recherches menées sur d'autres terrains, portant sur les rapports entre construction d'une famille et scolarité. Par exemple, Anne EVRARD [2002] avait montré que les jeunes picards, qui font des études plus courtes que la moyenne nationale, fondent une famille et ont des enfants plus tôt que la moyenne nationale également. Ainsi, les collégiens guyanais comme d'autres adolescents métropolitains considèrent plus facilement que « réussir, c'est fonder une famille » lorsqu'ils sont en retard scolaire.

L'indicateur de variance expliquée du modèle (le R²) est faible, et il augmente autant avec le retard qu'avec l'âge (3 % d'écart entre les modèles 1 et 2 et le même écart entre les modèles 2 et 3). Le retard scolaire joue effectivement sur le fait de choisir « réussir, c'est fonder une famille », et l'ajout de l'âge dans le modèle 3 n'augmente que très peu la prédictivité du modèle (qui passe de 61,6 % dans le modèle 2 à 62 % dans le modèle 3). Ainsi, le retard scolaire influencerait plus que l'âge, la perception de la réussite des collégiens.

Néanmoins, le modèle 3 montre qu'au-delà d'un certain retard, c'est l'âge plus que le retard qui influence la vision de la réussite (la modalité « retard de 3 ans et plus » devient non

7. Le tableau prend les garçons pour référence, si l'on veut comparer les garçons aux filles, il faut prendre l'inverse de l'*odds ratio* donné, soit 2,3 = 1/0,43.

RÉGRÉSSION LOGISTIQUE

Nous avons utilisé des régressions logistiques binaires à partir de la question « *réussir pour vous, c'est fonder une famille ?* ».

Les régressions logistiques permettent de « neutraliser » des facteurs et d'observer à sexe donné, ou à âge donné, l'effet de chaque variable explicative sur une variable à expliquer.

Nous avons créé, comme variable à expliquer, une variable binaire oui/non pour distinguer les élèves qui ont répondu « non » de ceux qui ont répondu « oui » quel que soit l'ordre de priorité (qu'il s'agisse d'une priorité de niveau 1, 2 ou 3) à la question « *Réussir pour vous, c'est fonder une famille ?* ». Elle sera notre variable à expliquer.

CHOIX DES VARIABLES EXPLICATIVES DU MODÈLE DE RÉGRÉSSION

On peut déduire de l'âge et de la classe le retard d'un élève et réciproquement (avec la classe et le nombre d'années de retard, on peut déduire l'âge). De tels groupes de variables qui se déduisent les unes des autres sont dites colinéaires, c'est-à-dire qu'elles apportent une information redondante. Or une régression logistique ne peut pas fonctionner avec des variables colinéaires.

6. Les tests du khi² ont confirmé que l'information « classe » n'expliquait pas l'idée que réussir c'est fonder une famille.

Une régression logistique avec le sexe, l'âge et la classe comme variables explicatives montrait que le sexe était la variable la plus discriminante, puis l'âge, mais que la classe n'avait pas d'effets significatifs à âge et sexe donnés⁶. Nous supprimons donc cette dernière variable de notre modèle.

MODÈLES DE RÉGRÉSSION (RÉGRÉSSIONS ASCENDANTES PAS-À-PAS)

Le sexe est la variable la plus explicative de l'importance donnée au fait de fonder une famille, puis le retard, puis l'âge (Annexe 1 p. 94), d'où le choix de l'ordre des modèles. Le modèle 1 permet d'expliquer l'importance de « *réussir, c'est fonder une famille* » par le sexe. La modalité de référence est « garçon ». Le modèle 2 permet d'expliquer l'importance de « *réussir, c'est fonder une famille* » par le sexe et le nombre d'années de retard. Les modalités de références sont « garçons » et « à l'heure ». Le modèle 3 permet d'expliquer l'importance de « *réussir, c'est fonder une famille* » par le sexe et le nombre d'années de retard et l'âge. Les modalités de références sont « garçons », « à l'heure » et « 14 ans ». Le modèle 4 permet d'expliquer que « *réussir c'est fonder une famille pour les filles* » ou « *réussir, c'est fonder une famille pour les garçons* » par le nombre d'années de retard et l'âge. Les modalités de références sont « à l'heure » et « 14 ans ».

Tableau 4 Réussir, c'est fonder une famille ?

Réussir pour vous c'est fonder une famille ?	Effectifs	Pourcentage
Non	258	57,2 %
Oui	193	42,8 %
Total	451	100,0 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : 258 élèves soit 57,2 % des répondants jugent que fonder une famille n'est pas prioritaire pour réussir.

Champ : 451 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteurs.

significative au profit des modalités « 15 ans » et « plus de 16 ans »). Or, les collégiens qui ont plus de trois ans de retard sont des collégiens qui ont été scolarisés tardivement. Nous sommes en effet dans un collège qui a plusieurs classes de type CLA-NSA, c'est-à-dire « non scolarisés antérieurement », où l'âge des élèves monte jusqu'à 17 ans. Ces élèves intègrent ensuite des classes plus traditionnelles, mais en ayant commencé leur cursus scolaire après 11 ans. Pour ces collégiens, la question du retard ne se pose pas tellement puisque ce retard n'est pas nécessairement signe d'échec ou de difficulté scolaire, mais peut être un signe de difficulté d'intégration. On retrouve alors un résultat plus classique de préoccupation de la famille qui augmente avec l'âge.

Fonder une famille : une réussite compensatoire pour les filles

Afin de distinguer et de mesurer l'effet « sexe » indépendamment de l'âge, la classe et la réussite scolaire, nous créons le modèle 4  **Tableau 5**.

Le modèle 4 est une régression séparée pour les filles et les garçons où l'on voit que les filles de 15 ans ont presque trois fois plus de chances que celles de 14 ans de considérer que réussir c'est fonder une famille. Cette probabilité monte à sept fois plus pour les plus de 16 ans qui n'ont pas redoublé par rapport à celles de 14 ans qui n'ont pas redoublé. Les filles ayant deux ans de retard scolaire ont presque quatre fois plus de chance que les filles sans retard scolaire de considérer que réussir c'est fonder une famille, à âge donné.

L'âge joue de manière croissante : plus on est âgé, plus réussir correspond à fonder une famille, mais cela n'est vrai qu'au-delà de 15 ans, c'est-à-dire après la fin du collège pour un élève n'ayant jamais redoublé et ayant commencé sa scolarité à 6 ans. Il s'agit donc d'une vision de la réussite correspondant à des élèves qui ont soit du retard scolaire, soit qui ont eu une scolarisation tardive et subissent probablement des difficultés d'intégration liées à l'âge [EPSTEIN, 2007].

Il n'en est pas de même pour les garçons pour lesquels aucun résultat n'est significatif. Le modèle 4, pour les garçons, montre que l'âge et le retard ne jouent pas sur l'envie de fonder une famille contrairement aux filles.

La famille va devenir, pour les collégiennes qui ont du retard en classe, une voie de réussite de compensation. Les filles en échec scolaire tendent à reconstruire leur estime de soi *via* la maternité [BAILEY, BRUNO *et alii*, 2001].

Toutefois, aujourd'hui, les études⁸ montrent toutes l'existence d'une corrélation entre arrêt de l'école et grossesse précoce, mais certaines inversent causes et conséquences. Par exemple, l'étude québécoise de ROY et CHAREST [2002] indique que « *la maternité à l'adolescence réduit les chances de poursuivre des études* » (p. 8). Or, si les chiffres sont concordants avec ce que nous observons par ailleurs, rien ne permet d'affirmer ce sens de causalité.

Les adolescentes ayant répondu à notre enquête n'étaient pas enceintes. Notre étude montre que la vision de la réussite des filles (scolarisées) s'explique par le scolaire, prouvant que ce n'est pas parce qu'elles sont enceintes que les filles abandonnent leurs études, mais parce qu'elles sont en difficulté scolaire qu'elles choisissent de fonder une famille ou d'avoir des enfants : la vision de la réussite est transformée avant qu'elles ne soient enceintes. L'étude de

8. Comme par exemple BERREWAERTS et NOIRHOMME-RENARD [2006].

Tableau 5 Odds ratio de la régression logistique binaire

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	
Constante	n.s.	0,61**	0,53**	n.s.	0,13***
Sexe (réf. : garçons)				Garçon	Fille
Fille	0,49***	0,43***	0,40***		
Retard (réf. : « à l'heure »)					
1 an		1,77 *	1,74*	n.s.	n.s.
2 ans		2,77 ***	2,34**	n.s.	3,76 **
3 ans et plus		1,98 **	n.s.	n.s.	n.s.
Âge (réf. : 14 ans)					
Moins de 13 ans			n.s.	n.s.	n.s.
15 ans			2,14**	n.s.	2,77**
Plus de 16 ans			4,21***	n.s.	7,58***
Nombre d'observations	424	424	424	196	228
R ² de Nagelkerke	4 %	7 %	10 %	3 %	10 %
Prédictivité	59,2 %	61,6 %	62,0 %	55,6 %	68,0 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Significativité : * risque d'erreur inférieur à 10 % ; ** risque d'erreur inférieur à 5 % ; *** risque d'erreur inférieur à 1 % ; n.s. résultat non significatif.

Lecture : dans le modèle 1 (qui ne prend en compte que le sexe), une fille a une chance plus faible (OR = 0,490) qu'un garçon d'estimer que réussir c'est fonder une famille. Cette affirmation est certaine avec un risque d'erreur inférieur à 1 % (les tests de significativité sont faits avec des tests de Wald).

Champ : 424 élèves du collège.

Source : enquête ARMOUDON [2015] – calculs des auteures.

MARIE et BRETON [2015] sur la Guyane confirme précisément ces résultats : « *Plus remarquables encore, les maternités précoces et répétées, aujourd'hui quasiment inexistantes en métropole, se maintiennent à hauteur de 7 % en Guyane [...]. La qualité du parcours scolaire semble ici la plus déterminante, surtout pour les nouvelles générations : l'arrivée très précoce d'un premier enfant est souvent le fait de celles dont la scolarité est la plus défaillante* ». Temporellement, le processus de décrochage scolaire intervient avant la grossesse.

Dans leur mode de fonctionnement, les sociétés des DOM présentent certaines similitudes. Une étude menée auprès de femmes réunionnaises et martiniquaises [BRETON, 2011] montre ce que signifie « *faire famille* ». À La Réunion, c'est la mise en couple qui semble « *faire famille* » alors qu'en Martinique c'est plus souvent l'enfant qui joue ce rôle et donne à ces jeunes femmes un statut social. La famille devient alors une issue, presque une évidence. Entrer précocement dans une trajectoire familiale donne un statut à ces jeunes femmes. Les prestations sociales et les fortes solidarités familiales vont jouer un rôle important dans ce choix.

Des études⁹ montrent que les hommes ont un avantage social à fonder une famille et que la famille est un signe de réussite extérieure (au même titre qu'une maison ou une voiture). Pour les garçons, la réussite passe donc moins par les études que par la réalisation sociale d'une famille et d'enfants. Peggy SASTRE [2015] explique que les femmes sont sûres (ou presque) de pouvoir procréer ce qui n'est pas forcément le cas pour les hommes parce que les hommes ont besoin de trouver une femme qui veuille leur faire un enfant là où les femmes ont simplement

9. Voir par exemple FUSULIER et DEL RIO CARRAL [2012] ou HARELL [1993].

besoin d'un géniteur. Fonder une famille serait ainsi une réussite pour les hommes et une évidence pour les femmes. Ce qui est concordant avec les études sociologiques mentionnées précédemment dans cet article et explique que l'on ne trouve aucun motif scolaire au fait que les collégiens associent majoritairement la réussite à « *fonder une famille* » là où c'est une réussite compensatoire pour les filles.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Selon Sylvie LEVESQUE [2001], la valeur accordée à l'école permet aux élèves de définir leurs objectifs de vie et d'évaluer l'utilité de l'école pour les atteindre. La question du sens de l'école oblige à comprendre la logique propre des individus et implique d'appréhender ce qu'est la réussite pour les collégiens. Notre étude a permis de confirmer que pour les collégiens guyanais d'Apatou la réussite passe par l'obtention de diplôme et d'un emploi. Les projets d'avenir formulés par ces jeunes témoignent de la volonté d'une insertion professionnelle et sociale.

Elle a aussi mis en évidence la différence de perception de la réussite entre garçons et filles. En particulier fonder une famille est plus important pour les garçons scolarisés de notre étude que pour les filles scolarisées, ce qui va à l'encontre des stéréotypes familiaux. Pour les garçons, l'importance accordée au fait de fonder une famille ne dépend d'aucun facteur scolaire, mais d'une vision sociale de la famille.

Nos résultats montrent que fonder une famille est une forte préoccupation des collégiens, en particulier lorsqu'ils ne se projettent pas dans les études. Il semble important de souligner que dans les départements d'outre-mer, la famille est le noyau central autour duquel s'articule la vie sociale : « *La famille tient toujours une place prépondérante dans l'organisation de la société. Point de référence majeure des individus, elle influence fortement leurs choix sur les deux champs des migrations et de la reproduction, et son importance est aussi sans égale s'agissant de la solidarité à l'égard des personnes âgées* » [MARIE et BRETON, 2011].

Plus les filles sont en échec scolaire et plus elles sont âgées par rapport à la norme, plus il y a de chances qu'elles désirent fonder une famille, ce qui inverse le lien de causalité souvent donné entre l'abandon d'étude qui serait une conséquence de la maternité précoce. Pour les garçons, réussir c'est fonder une famille, quand les filles choisissent d'abord leur émancipation à travers l'emploi.

Il en ressort que les garçons restent attachés à leur environnement géographique, familial et amical dans lequel leur virilité est largement valorisée. La famille devient pour les filles une valeur refuge quand elles se retrouvent en difficulté ou en retard scolaire.

Parmi les surprises ou les spécificités de ce qui ressort de cette étude, le fait que les collégiens d'Apatou (y compris en réussite scolaire) ressemblent aux garçons de lycées professionnels qui « *sont les plus enclins à penser la réussite dans le cadre d'un bonheur familial traditionnel (femme, enfants, maison)* » [FÉLOUZIS, 1993]. Il pourrait être intéressant d'approfondir la comparaison puisque les collégiens n'ont pas le sentiment d'avoir « été orientés » contrairement aux lycéens en établissement professionnalisant.

Il serait pertinent d'étendre cette recherche à d'autres sites et apporter une analyse comparative sur cette perception de la réussite. En particulier, dans la mesure où les classes d'élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) dépendent du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés), c'est-à-dire des réfugiés et enfants du voyage en France métropolitaine, il serait intéressant d'étudier si les collégiens de CLA-NSA métropolitains adoptent un rapport à la réussite similaire aux collégiens de leur environnement ou dépendant de leur culture d'origine.

Enfin, nous ne disposons pas de variables sociologiques classiques ou de niveau scolaire, mais nous poursuivons actuellement sur un plan méthodologique d'autres recherches permettant d'étudier des modèles augmentés (à une vingtaine de variables) montrant que l'isolement et l'implication des familles sont des variables clés dans la perception de la réussite.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier d'une part l'équipe « Crise, École, Terrain, Sensible » (Centre de recherches éducation et formation, EA 1589, université Paris-Nanterre) et le laboratoire « Statistique, Analyse et Modélisation Multidisciplinaire » (SAMM ; EA 4543, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne) pour leur soutien, et d'autre part leurs relectrices pour la qualité de leurs conseils.

Annexe 1

POIDS DES VARIABLES DANS LES MODÈLES PARTIELS

Variable		Modèle log-vraisemblance	Modification dans -2log- vraisemblance	ddl	Signification de la modification
Étape 1	Sexe	- 287,409	12,875	1	0,000
Étape 2	Retard	- 280,979	9,704	3	0,021
	Sexe	- 284,537	16,820	1	0,000
Étape 3	Retard	- 277,370	10,624	3	0,014
	Âge	- 276,134	8,151	3	0,043
	Sexe	- 281,634	19,152	1	0,000

Éducation & formations n° 96 © DEPP

↳ BIBLIOGRAPHIE

- ARMOUDON N., 2015, *Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane*. Thèse soutenue le 21 décembre 2015 sous la direction de Jacques Pain, université Paris-Ouest-La Défense.
- BAILEY P. E., BRUNO Z. V., BEZERRA M. F., QUEIROZ I., OLIVEIRA C. M., CHEN-MOK M., 2001, "Adolescent pregnancy 1 year later: the effects of abortion vs. motherhood in northeast Brazil". *Journal of Adolescent Health*, n° 29, p. 223-232.
- BARDOU É., OUBRAYRIE-ROUSSEL N., 2012, « Mobilisation scolaire des collégiens et représentation de l'engagement parental : le poids des inégalités sociales », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], n° 41/3, osp.revues.org/3836.
- BERREWAERTS J., NOIRHOMME-RENARD F., 2006, *Les grossesses à l'adolescence : quels sont les facteurs explicatifs identifiés dans la littérature ?* uclouvain.be/cps/ucl/doc/reso/documents/Dos40.pdf
- BOUCHARD P., SAINT-AMANT J.-C., 1993, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, p. 21-37.
- BRETON D., 2011, « L'entrée dans l'âge adulte des jeunes réunionnaises et martiniquaises : la famille comme une "évidence" ? », *Politiques sociales et familiales*, n° 106, p. 25-38.
- COURT M., BERTRAND J., BOIS G., HENRI-PANABIÈRE G., VANHÉE O., 2013, « L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des "choix de compromis" ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses », *Revue française de pédagogie*, n° 184, p. 29-40.
- DEBLOIS L. (dir.), 2005, *La réussite scolaire - Comprendre et mieux intervenir*, Québec, CRIRES - Les Presses de l'Université Laval.
- DURU-BELLAT M., 2004, « École de garçons et école de filles... », *Diversité-ville, école intégration*, n° 138, p. 65-72.
- EVRAUD A., 2002, « Les jeunes en Picardie, Études courtes, accès retardé à l'emploi, fondation précoce d'une famille », *Insee Picardie Relais*, n° 110.
- EPSTEIN M., 2007, « Quand l'école n'est plus obligatoire, le décrochage scolaire au présent », *Actes du congrès IntAref 2007 à Strasbourg* [congrès international sur l'éducation et la formation], congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Muriel_EPSTEIN_287.pdf
- FUSULIER B., DEL RÍO CARRAL M., 2012, *Chercheur-e-s sous haute tension ! Vitalité, compétitivité, précarité et (in)compatibilité travail/famille*, Louvain-la-Neuve, Presse Universitaire de Louvain.
- FÉLOUZIS G., 1993, « Conceptions de la réussite et socialisation scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 45-58.
- GIRARD A., CLERC P., 1964, « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », *Population*, 19^e année, n° 5, p. 829-872.
- GIRARD A., 1967, *La réussite sociale*, Paris, PUF.
- GRAGNIC B., HORATUS-CLOVIS H., 2014, « L'état de l'école en Guyane : des progrès à poursuivre », *Insee Analyses Guyane. Antilles-Guyane*, n° 4.
- GUICHARD J., 1990, « Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes », *Revue française de pédagogie*, n° 91, p. 37-46.
- HARRELL T.W., 1993, "the association of marriage and MBA earnings", *Psychological reports*, vol. 72, n° 3, p. 955-964.
- HORATUS-CLOVIS H., GRAGNIC B., 2016, « Près de 120 000 élèves attendus dans les premier et second degrés d'ici 2030 », *Insee Analyses Guyane, Antilles-Guyane*, n° 13.
- HURAUULT J., 1970, *Africains de Guyane. La vie matérielle et l'art des Noirs Réfugiés de Guyane*, Paris-La-Haye, Mouton.
- LEVESQUE S., 2001, *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*, thèse de doctorat Nouveau Régime, université de Toulouse-Le Mirail.
- MARIE C.-V., BRETON D., 2011, « L'enquête Migrations, Famille et Vieillesse. Première grande enquête menée dans les DOM pour mieux cerner les défis de demain », *Politiques sociales et familiales*, n° 106, p. 98-103.

MARIE C.-V., BRETON D., 2015, « Les "modèles familiaux" dans les DOM : entre bouleversements et permanence. Ce que nous apprend l'enquête Migrations, famille et vieillissement », *Politiques sociales et familiales*, n° 119, p. 55-64.

PAULME D., 1960, « Structures sociales traditionnelles en Afrique Noire », *Cahiers d'études africaines*, n° 1, p. 15-27.

PRÊTEUR Y., DE LÉONARDIS M., 2006, « Précarités et scolarités », *Empan*, n° 60, p.101-107.

PRICE R., 1975, *Saramaka Social Structure. Analysis of a Maroon Society in Surinam*, Rio Piedras, Institute of Caribbean Studies, University of Puerto Rico.

ROY S., CHAREST D., 2002, *Jeunes filles enceintes et mères adolescentes : un portrait statistique*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec.

SASTRE P., 2015, *La domination masculine n'existe pas*, Paris, éditions Anne Carrière.

STEVANOVIC B., GROUSSON P., SAINT-ALBIN A., 2016, « Orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons au collège. Évaluation d'un dispositif de sensibilisation aux métiers non-traditionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, n° 1, p. 91-119.

TERRAIL J.-P., 1992, « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, *Regards sur l'éducation*, p. 53-89.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, p. 87-108.

POURQUOI LES FILLES DÉCROCHENT-ELLES ?

L'effet du genre sur l'expérience du décrochage scolaire

Pierre-Yves Bernard et
Christophe Michaut

Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661)
Université de Nantes

Filles et garçons en décrochage ont-ils connu des parcours scolaires similaires et avancent-ils les mêmes motifs d'interruption de leurs études ? Dans quelles situations se trouvent ces jeunes quelques mois après leur décrochage ? S'appuyant sur une enquête réalisée auprès de 2 945 jeunes en situation de décrochage, les analyses multivariées révèlent que les filles, qui représentent 42 % de l'échantillon, ont vécu leur scolarité dans un environnement social plus précaire. Si leur performance scolaire antérieure diffère peu de celle des garçons, elles manifestent, tout au long de leur scolarité, un engagement plus soutenu dans leurs études et considèrent que leur décrochage résulte davantage de problèmes personnels, d'une peur de l'échec, de difficultés à répondre aux exigences scolaires et d'une orientation subie. Les garçons attribuent plus fréquemment leur rupture au souhait de gagner de l'argent et d'exercer une activité professionnelle. Ce plus fort rejet de l'école conduit les garçons à davantage s'inscrire dans un parcours d'insertion professionnelle alors que les filles vont plus fréquemment rattracher en formation.

Le discours commun sur le décrochage scolaire fait souvent apparaître un stéréotype de genre : quitter précocement l'école serait surtout le fait des garçons. À ce cliché sont associées d'autres caractéristiques supposées démarquer les garçons des filles dans le contexte scolaire : les garçons seraient plus souvent en échec et plus fréquemment déviants par rapport aux normes de l'école. En matière de représentations sociales, cette caractérisation est relativement ancienne, et s'est construite dès le départ avec la problématique du décrochage scolaire. La figure du décrocheur dangereux pour la société est véhiculée par les médias américains dès les années 1960 [DORN, 1996]. Elle s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui, alimentant parfois une inquiétude spécifique quant à la scolarisation des

garçons, comme elle peut s'exprimer par exemple dans les ouvrages de Jean-Luc AUDUC [2009 ; 2016]¹. Cependant, si le risque de décrochage semble plus fort chez les garçons, la proportion de filles en décrochage est loin d'être négligeable. En 2012-2014, une fille sur dix sort du système scolaire français sans diplôme autre que le brevet [MENESR-DEPP, 2017]. Les interruptions des carrières scolaires sont finalement peu interrogées quand elles concernent les filles. Leur décrochage traduit-il une expérience scolaire spécifique ? Relève-t-il des mêmes logiques que le décrochage scolaire des garçons ? Autrement dit, les filles et les garçons décrochent-ils pour les mêmes raisons ? Les données de l'enquête MODS 2015 (Motifs de décrochages scolaires) permettent de donner des éléments de réponse ↘ **Encadré 1** p. 100. Réalisée auprès de 2 945 jeunes en situation de décrochage scolaire, elle documente l'expérience de ces jeunes en décrochage, dans leur rapport à l'institution scolaire, à l'orientation et à l'insertion professionnelle. En particulier, elle indique les motifs auto-rapportés du décrochage scolaire, c'est-à-dire ce que disent les jeunes eux-mêmes de leur rupture scolaire. Le développement qui suit interroge ces données à partir de la variable du genre. Il s'agit notamment de considérer les motifs de décrochage scolaire des filles et des garçons, en posant comme hypothèse que ces motifs diffèrent significativement selon le genre, et que ces écarts traduisent une expérience différente de l'école. Une première partie est consacrée aux apports de la littérature sur cette question. La deuxième partie expose les résultats de l'enquête à trois niveaux : l'expérience scolaire ; les motifs de décrochage scolaire ; la situation après le décrochage scolaire. La conclusion invite à discuter ces résultats.

FILLES EN DÉCROCHAGE SCOLAIRE : UNE REVUE DE LITTÉRATURE

Un risque de décrochage scolaire plus faible ?

Au préalable, il convient de définir le décrochage scolaire. Bien que celui-ci puisse faire l'objet de plusieurs approches [BERNARD, 2015], on retiendra ici la définition institutionnelle maintenant en vigueur en France, c'est-à-dire l'interruption d'une formation secondaire avant d'avoir obtenu le diplôme correspondant à cette formation.

Les données brutes font apparaître un risque de décrochage moins élevé pour les filles. Dans le cas de la France, 16 % des jeunes hommes sortent de l'école sans avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires, contre 11 % des jeunes femmes [MENESR-DEPP, 2017 : sortants 2012-2014]. La statistique européenne des sortants précoces, c'est-à-dire le pourcentage des 18-24 ans sans diplôme et ne suivant pas une formation confirme le plus fort décrochage des hommes : 10,1 % sont dans cette situation, contre un peu moins de 8,5 % des femmes [MENESR-DEPP, 2017 : données 2015]. Enfin, selon les données administratives utilisées par les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs, 57,4 % des jeunes identifiés sont des hommes [BERNARD et MICHAUT, 2014 : données 2013].

On peut constater un écart lié au genre ailleurs qu'en France. Le taux de sortants précoces des hommes est de 5 points plus élevé que celui des femmes dans l'ensemble de l'Union européenne à 27 [MEN-DEPP, 2014 : données 2012]. Dans la quasi-totalité des pays européens, le décrochage scolaire touche davantage les hommes que les femmes. Cependant les écarts sont

1. Pour une lecture critique du discours masculiniste de ces ouvrages, voir TONDREAU [2014].

très variables d'un pays à l'autre. Le taux de sortants précoces peut être deux fois plus élevé pour les hommes (cas du Portugal ou de l'Estonie), ou être pratiquement équivalent à celui des femmes (cas de l'Allemagne ou de la Hongrie). Aux États-Unis, alors que le taux de décrochage des hommes était plus élevé que celui des femmes jusqu'au début des années 2000, il n'y a plus désormais de différences significatives entre ces deux taux [NCES, 2017]. Par ailleurs, on trouve des situations où le décrochage des filles est plus élevé que celui des garçons dans bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du sud et de l'ouest [ISU, 2012]. Les travaux portant spécifiquement sur le décrochage scolaire dans les pays en développement montrent l'effet d'une combinaison de facteurs économiques et culturels sur l'abandon précoce de scolarité des filles – assignation aux tâches domestiques, coût élevé des études, attentes de réussite plus faibles, mariages précoces – sont autant de facteurs d'arrêt de scolarité des filles, voire d'absence de scolarisation [HUNT, 2008 ; CEMALÇILAR et GÖKSEN, 2012]. En tout état de cause, le constat d'une grande diversité des écarts de décrochage scolaire entre filles et garçons montre l'importance que revêt le contexte économique, social et culturel dans lequel on se situe, et l'existence de modèles de genre différents d'une société à l'autre.

Décrochage scolaire et performance scolaire

Afin de saisir les raisons de ces différences, une piste de recherche consiste à relier les écarts de décrochage aux inégalités des parcours scolaires.

Au niveau international, on constate par exemple que, dans les pays de l'Union européenne, les filles ont systématiquement de meilleures compétences en lecture que les garçons. Toutefois, cet avantage des filles sur les garçons est historiquement situé. L'étude de Fabienne ROSENWALD montre que, dans la plupart des pays d'Europe, les femmes nées entre 1943 et 1952 ont moins souvent que les hommes eu accès à un enseignement secondaire complet. Ce désavantage a été compensé par les générations suivantes, parfois très rapidement et dans des proportions très importantes, comme dans les pays du Sud de l'Europe (Italie, Espagne, Grèce) [ROSENWALD, 2008].

Le contexte économique de croissance et de développement des activités tertiaires, la démocratisation de l'accès à l'éducation, le mouvement d'émancipation des femmes ont fortement contribué à ce « *renversement historique des inégalités sexuées* » [DURU-BELLAT, KIEFFER, MARRY, 2001, p. 254]. Il n'en reste pas moins que ce succès scolaire des filles peut également être attribué en partie à la différenciation genrée des rôles sociaux, souvent renforcée par la socialisation scolaire [DURU-BELLAT, 1995 ; BUISSON-FENET, 2017], et qui prépare davantage les filles au respect et à l'intériorisation des normes de l'école [BAUDELLOT et ESTABLET, 1992].

Les meilleures performances scolaires des filles constitueraient ainsi une explication de leur plus faible risque de décrochage scolaire. Les travaux empiriques fournissent un certain nombre d'éléments de discussion de cette thèse. Les modèles logistiques permettent de contrôler l'effet du genre sur le risque de décrochage scolaire en prenant en compte le niveau scolaire des individus. En France, des modélisations de ce type ont été réalisées sur les enquêtes longitudinales conduites par la DEPP et portant sur les parcours des élèves à partir de la première année de l'enseignement secondaire. L'étude de Jean-Paul CAILLE porte ainsi sur les jeunes ayant commencé leur scolarisation secondaire en 1989 (panel 1989). Le résultat observé n'est pas à proprement parler le décrochage scolaire, mais les sorties sans qualification, c'est-à-dire sans avoir dépassé une première année d'enseignement professionnel. En contrôlant l'effet de différentes variables, dont le niveau scolaire à l'entrée en

sixième, Jean-Paul CAILLE trouve un risque plus élevé de sortie sans qualification pour les garçons, mais d'ampleur modérée (effet marginal de 3 points, pour une situation de référence de 26 %) [CAILLE, 1999]. Caroline COUDRIN [2006] a réalisé le même type de travail sur les élèves entrés dans l'enseignement secondaire en 1995 (panel 1995), et trouve un résultat sensiblement identique. Enfin, à partir de la même enquête panel 1995, Cédric AFSA a testé l'effet de différentes variables sur le risque de décrochage scolaire. Sur l'échantillon étudié, l'écart brut des taux de sortie sans diplôme entre les garçons et les filles est de 6,8 points. La prise en compte des variables de contrôle – dont le niveau scolaire – réduit cet écart à 5,1 points [AFSA, 2013]. Les résultats de ces modèles suggèrent donc l'existence d'un effet de genre spécifique, qui ne se réduirait pas aux seules inégalités de compétences scolaires.

Décrochage et expérience scolaire

Toutefois, les variables scolaires prises en compte dans les études précédemment citées se limitent au niveau scolaire mesuré en début de parcours par des tests standardisés. Elles n'incluent pas d'autres variables portant par exemple sur le rapport aux normes scolaires ou sur l'engagement dans les activités d'apprentissage.

Considérer ces variables amène à appréhender le parcours scolaire dans les termes de l'expérience [DUBET, 1994]. La sociologie de l'expérience invite à modifier le regard sur ces parcours. Il ne s'agit plus de les caractériser seulement par des données objectivables (les notes, le type d'établissement fréquenté, etc.), mais aussi, et surtout, par le regard porté par l'acteur lui-même sur ce qui lui arrive. En l'occurrence, il peut être très éclairant de disposer de données sur ce que les jeunes en décrochage scolaire pensent du rapport qu'ils entretiennent avec l'institution scolaire, du jugement qu'ils portent sur leur parcours scolaire, des motifs qu'ils donnent à leur décrochage. Cette approche permet d'accéder au sens de l'action donné par les acteurs eux-mêmes, dans une démarche de sociologie compréhensive.

Or, la prise en compte de ce genre de variables tend à reconsidérer l'effet propre du genre sur le décrochage scolaire. Ainsi, Russel W. RUMBERGER analyse à partir d'une modélisation multi-niveaux le risque de décrochage scolaire en utilisant l'enquête américaine NELS (*National Education Longitudinal Survey*). En ajoutant aux variables de performance scolaire

Encadré 1

ENQUÊTE MODS 2015

L'enquête MODS 2015 s'inscrit dans un programme de recherche (Territoires et décrochages scolaires²) qui consiste à interroger la construction et les usages des données statistiques sur le décrochage scolaire, à identifier les actions publiques mises en œuvre et à évaluer l'influence des

territoires sur les risques de décrochage scolaire. Cette enquête se donne pour principal objectif d'établir les motifs avancés par les jeunes eux-mêmes pour expliquer leur décrochage scolaire, motifs qui sont mis en relation avec leurs caractéristiques sociodémographiques, leur expérience scolaire et les contextes (établissements, territoires) dans lesquels ils étaient au moment où ils ont interrompu leurs études. Afin de déterminer l'effet des territoires fréquentés, cinq académies aux caractéristiques sociales

2. Ce programme est financé par l'Agence nationale de la recherche, sous la référence ANR-14-CE30-0009-01.

et économiques contrastées ont été retenues : l'académie d'Amiens dont la part de jeunes de 16-25 ans sans diplôme était en 2011 la plus élevée (14 %) de la France Métropolitaine (10,5 %) et les académies d'Aix-Marseille (11,2 %), de Créteil (12 %), de Bordeaux (9,6 %) et de Nantes (8,3 %) [JASPAR, 2015]. La population des décrocheurs de ces académies est établie à partir des fichiers SIEI (Système interministériel d'échange d'informations) qui comportaient 39 511 jeunes au moment de l'enquête. Un tirage aléatoire des noms figurant dans la liste de chaque académie a été réalisé. L'échantillon de répondants est composé de 2 945 jeunes ayant accepté d'aller jusqu'au terme du questionnaire, soit un taux de réponse de 22,8 % des personnes contactées. La représentativité de l'échantillon a été testée à partir des trois variables suivantes : genre, académie et statut du dernier établissement scolaire fréquenté. Précisons que seuls ont répondu au questionnaire ceux qui déclarent avoir effectivement interrompu leurs études.

Pour dresser le parcours des décrocheurs, un questionnaire a été renseigné par voie téléphonique par les enquêteurs chargés de contacter un échantillon de jeunes figurant sur les listes de SIEI. Le questionnaire comprend 91 questions, avec une première partie reprenant quelques informations figurant dans le fichier, notamment la date d'interruption des études. Sur ce point, on peut noter qu'il s'est en moyenne écoulé 13 mois entre le signalement et l'enquête, mais cette durée dépasse 15 mois pour un quart des enquêtés. Les opérateurs retraçaient ensuite le parcours des jeunes : éventuels redoublements, type de troisième, choix d'orientation, sanctions et déviances scolaires, rapports avec les enseignants, etc. L'entretien se poursuivait avec une liste de 23 propositions susceptibles d'expliquer leur interruption, chaque jeune étant invité à se prononcer sur ces propositions en indiquant

sur une échelle de Likert leur accord ou leur désaccord. Les énoncés ont été choisis au vu de la littérature existante en distinguant les motifs « externes » et « internes » à l'institution scolaire. Quatre composantes externes ont été identifiées, chacune illustrée, pour la présente recherche, par un motif :

- Projet professionnel : *Je voulais avoir une activité professionnelle.*
 - Environnement social : *Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études.*
 - Conditions matérielles pour suivre des études : *Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile.*
 - Problèmes personnels et de santé : *J'avais beaucoup de problèmes personnels.*
- Auxquelles s'ajoutent six composantes internes :
- Difficultés d'apprentissage : *Le travail demandé par les enseignants était trop difficile.*
 - Rapport aux savoirs scolaires : *Je trouvais les cours inintéressants.*
 - Relations avec les enseignants : *Je ne m'entendais pas avec les professeurs.*
 - Rapport avec les pairs : *Je ne m'entendais pas avec les autres élèves.*
 - Rapport à l'orientation : *Je n'ai pas obtenu la formation que je souhaitais suivre.*
 - Rapport à l'organisation scolaire : *J'ai été exclu de ma dernière formation.*

Pour compléter le parcours des jeunes, une question portait sur leur situation au moment de l'enquête. Étaient-ils en emploi, sans emploi et à la recherche d'un emploi, en formation ou en inactivité ? Il leur était également demandé s'ils avaient bénéficié d'un accompagnement depuis leur décrochage et quelle forme prenait cet accompagnement (offre d'emploi, une place dans un établissement, une aide financière, etc.). La dernière partie du questionnaire visait à obtenir quelques caractéristiques sociodémographiques des jeunes : situation familiale, pays de naissance, profession et niveau d'études des deux parents, etc.

des variables d'attitude (locus de contrôle, image de soi, attentes, etc.) et de comportement (travail scolaire à la maison, absentéisme, etc.), il trouve, à caractéristiques égales, un risque de décrochage plus élevé pour les filles [RUMBERGER, 1995]. Dans le même ordre d'idée, Michel JANOSZ et ses collaborateurs [1997] montrent également que l'effet du genre n'est plus significatif quand on prend en compte un ensemble de facteurs de risques scolaires et familiaux appréhendés par des échelles d'attitude. Ces travaux montrent que l'effet du genre sur le décrochage scolaire (être une fille diminue le risque de décrochage) est avant tout un effet de l'expérience scolaire, au sens du rapport entretenu avec les normes et les valeurs scolaires. L'expérience scolaire des filles est généralement plus conforme aux prescriptions de l'institution, que ce soit en matière d'apprentissages ou d'intégration des normes de comportement dans l'univers scolaire, ce qui explique un risque plus faible de décrochage à résultats scolaires identiques avec les garçons. Cela suggère une plus forte acceptation du verdict scolaire par les filles. Alors, que d'une manière générale, un verdict négatif tend à enclencher des formes diverses d'opposition à la norme scolaire [BERNARD, 2015], cet effet semble moins important pour les filles, qui auraient alors davantage tendance à s'attribuer la responsabilité de leurs difficultés.

Ce dernier aspect est confirmé par les travaux de psychologie sociale sur les attributions causales. Celles-ci peuvent être externes, quand les individus expliquent ce qui leur arrive par des facteurs environnementaux (le contexte, l'action d'autrui, le hasard) ou internes, quand les individus expliquent leur situation par des facteurs internes (motivation ou capacité). Or les filles ont des scores d'attribution interne plus élevés que les garçons [BRESSOUX et PANSU, 1998], ce qui les amènerait à davantage expliquer leurs difficultés en invoquant leur incapacité, et moins réagir en opposition aux enseignants et à l'école que les garçons.

Si on suit cette approche, les filles en décrochage devraient avoir des caractéristiques proches de celles des garçons décrocheurs en matière d'expérience scolaire, et notamment en ce qui concerne l'opposition à la norme scolaire ou la perte de sens des apprentissages scolaires. En effet, elles seraient relativement protégées face à ce risque par une meilleure socialisation scolaire, mais celles qui interrompraient leurs études le feraient faute d'avoir réussi cette socialisation.

Décrochages et expériences au pluriel

Cette première hypothèse repose sur une conception relativement uniforme du décrochage scolaire. Or les travaux sur les parcours de décrochage scolaire montrent au contraire une grande diversité des processus qui y aboutissent [JANOSZ, LE BLANC *et alii*, 2000 ; BERNARD, 2011].

Cette diversité peut être décrite à partir de trois dimensions principales. La première est celle des apprentissages scolaires à proprement parler. Les difficultés d'apprentissage sont un des facteurs principaux du décrochage [AFSA, 2013], mais elles n'interviennent pas systématiquement dans tous les parcours de décrochage. C'est particulièrement perceptible quand on s'intéresse au niveau de scolarité où se situe le décrochage. Si, en effet, les jeunes décrochant au niveau du collège ou de la première année d'enseignement professionnel ont généralement de graves lacunes en matière de compétences scolaires, c'est loin d'être le cas pour les jeunes décrochant au niveau d'une terminale générale ou technologique [BERNARD et MICHAUT, 2006]. La deuxième dimension est celle du rapport à la norme. Si le décrochage scolaire peut être précédé d'une phase de mise en cause de l'ordre scolaire – à travers le refus du travail scolaire, l'opposition aux enseignants, etc. – nombreux sont les « *décrocheurs silencieux* » qui non seulement ne manifestent pas cette opposition, mais en plus affirment la légitimité

des normes scolaires quand on leur demande leur avis [BERNARD, 2011]. Enfin, une dernière dimension se rapporte à la vie sociale qu'implique la scolarisation. Celle-ci peut être vécue très négativement, plaçant le jeune en décrochage dans une situation d'isolement. Mais elle peut être vécue de manière satisfaisante, dans le rapport avec les pairs.

On peut par hypothèse considérer que le genre structure en partie cette diversité des parcours, notamment au regard des remarques précédentes sur les différences d'expérience scolaire entre garçons et filles. On peut par exemple penser que les garçons décrochent plus souvent à l'issue d'un parcours d'opposition à la norme scolaire, notamment à cause des sanctions d'exclusion dont ils peuvent faire l'objet. À l'inverse, on peut considérer que les parcours « discrets » sont plus fréquents chez les filles.

Les résultats existants semblent plutôt conforter l'hypothèse d'expériences du décrochage scolaire significativement différentes chez les filles [BERNARD et MICHAUT, 2017]. Les travaux de l'équipe de Laurier FORTIN vont dans le même sens en montrant que le risque de décrochage des filles est plus souvent associé à des difficultés personnelles et familiales que celui des garçons [FORTIN, ROYER *et alii*, 2004]. Une manière d'appréhender les différences selon le genre est de voir ce qui se passe au moment du décrochage scolaire, et dans les mois qui suivent ce décrochage.

Le moment du décrochage : motifs et perspectives

Prendre en compte ce que disent les jeunes permet de mieux appréhender certains phénomènes liés à l'expérience scolaire : le climat scolaire [DOWNES, 2013], l'expérience de l'humiliation [MERLE, 2005], la prévalence du harcèlement [CORNELL, GREGORY *et alii*, 2012]. Il en est de même quand on s'interroge sur le décrochage scolaire. Ce que disent les jeunes de leur décrochage scolaire traduit une expérience dans ce qu'elle a de subjectif [BERNARD et MICHAUT, 2016].

Au préalable, il est nécessaire de placer ce discours dans un contexte, celui dans lequel les jeunes se trouvent après leur décrochage quand ils décrivent leur expérience. Ce contexte est globalement très défavorable : les jeunes sans diplôme sont les plus susceptibles d'être en situation de chômage, et les retours en formation sont souvent problématiques. Toutefois l'emploi peut être perçu comme une alternative pour les jeunes en situation de rupture scolaire. À ce niveau, on peut retrouver des différences entre hommes et femmes. L'attrait du marché du travail peut donc constituer un motif de décrochage scolaire qui, par hypothèse, peut-être plus ou moins fréquent selon le genre.

En dehors de ce motif de décrochage scolaire, spécifiquement lié au contexte du marché du travail, les motifs de décrochage scolaire peuvent être analysés dans une perspective sociologique mettant au premier plan le rapport à l'institution scolaire. On peut ainsi distinguer motifs scolaires et non scolaires. C'est la voie qui a été suivie par les travaux empiriques sur les motifs de décrochage scolaire [PARENT et PAQUIN, 1994 ; BERKTOLD, GEIS, KAUFMAN, 1998 ; BRIDGELAND, DILULIO, MORISON, 2006 ; GEORGE-EZZELLE, ZHANG, DOUGLAS, 2006 ; DALTON, GLENNIE *et alii*, 2009]. Les motifs non scolaires renvoient à des contextes spécifiques (raisons familiales, raisons liées au marché du travail) ou à des motifs qualifiés de personnels (accident ou maladie par exemple). Les motifs scolaires renvoient à différentes dimensions : rapport aux apprentissages, rapport aux enseignants, rapport aux autres élèves, attentes non comblées, orientation contrainte, exclusions [BERNARD et MICHAUT, 2016]. Cette dernière catégorie de motifs est plus fréquemment citée par les jeunes dans les enquêtes réalisées.

Peu d'études empiriques ont testé l'effet du genre sur ces motifs. Aux États-Unis, l'étude de Ben DALTON, Elizabeth GLENNIE et Steven J. INGELS [2009] à partir d'une enquête longitudinale suivant les élèves des trois dernières années d'enseignement secondaire (n = 17 000), présente l'intérêt de montrer des différences substantielles de motifs selon le genre. L'écart de genre est particulièrement marqué pour les raisons disciplinaires (décrochage par exclusion), beaucoup plus souvent citées par les garçons. De la même manière, les garçons imputent plus souvent leur décrochage à l'obtention d'un emploi (33,5 %, contre 20,3 % pour les filles). Inversement, les raisons familiales sont beaucoup plus souvent citées par les filles (45,4 % contre 25,2 % pour les garçons), au premier rang desquelles la grossesse, citée par plus d'une fille sur quatre. Finalement, quand on classe les facteurs invoqués par les décrocheurs selon qu'ils sont externes à l'institution scolaire (par exemple une grossesse ou un emploi) ou internes (par exemple des résultats insuffisants ou une sanction disciplinaire), les filles invoquent plus fréquemment des facteurs externes que les garçons.

L'ensemble de ces résultats confirme l'hypothèse d'écarts significatifs dans l'expérience du décrochage scolaire entre garçons et filles. Retrouve-t-on ce même constat à partir de données françaises ?

CARACTÉRISTIQUES SOCIALES, EXPÉRIENCE SCOLAIRE ET DEVENIR DES FILLES ET DES GARÇONS EN SITUATION DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Un ensemble de données originales sur cette question est constitué par l'enquête MODS 2015  Encadré 1 p. 100. L'échantillon est constitué de 42 % de filles et de 58 % de garçons. Ces derniers proviennent-ils des mêmes milieux sociaux ? Filles et garçons en décrochage ont-ils connu des parcours scolaires similaires et avancent-ils les mêmes motifs d'interruption de leurs études ? Enfin, vont-ils se trouver dans des situations sociales et professionnelles différentes après leur décrochage ? C'est à cet ensemble de questions que les jeunes interrogés ont répondu, en retraçant leur parcours scolaire jusqu'à leur situation actuelle.

Un environnement social plus précaire pour les filles

Décrivons dans un premier temps quelques caractéristiques des 2 945 jeunes interrogés. Âgés en moyenne de 17 ans et demi lorsqu'ils ont décroché, les jeunes proviennent principalement des classes sociales défavorisées : 25 % ont un père sans activité professionnelle et 40 % une mère sans activité professionnelle. 52 % ont un père ouvrier – cette catégorie sociale ne représente que 26 % de l'ensemble des élèves du second degré [MENESR-DEPP, 2016] – et seuls 16 % ont un père cadre supérieur ou exerçant une profession intermédiaire (contre 32 % pour l'ensemble des élèves). Soulignons également que plus d'un quart vivent avec un seul de leurs parents et 12 % sont orphelins de père. Enfin, 11 % sont de nationalité étrangère et 29 % ont un père (26 % une mère) né(e) hors de France. Ces différents facteurs sont significativement corrélés au risque de décrochage scolaire de l'ensemble des élèves [RUMBERGER, 2011 ; AFSA, 2013].

Existe-t-il des différences significatives entre les caractéristiques sociodémographiques des filles et des garçons ? Globalement, les filles vivent dans un environnement social plus précaire que celui des garçons. Certes, il n'y a que très peu de différences selon la profession des

deux parents, mais davantage de filles sont orphelines de père (+ 2 points), et leur mère est plus souvent sans activité professionnelle (43 % contre 38 %).

L'expérience scolaire des décrocheurs et décrocheuses

Il convient de rappeler que la carrière scolaire des filles, décrocheuses ou non, se caractérise par un moindre redoublement, une orientation plus fréquente vers l'enseignement général et technologique, au détriment de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage. Elles obtiennent par ailleurs des taux de réussite et des mentions plus élevés au diplôme national du brevet, au CAP, au BEP et au baccalauréat [MENESR-DEPP, 2017]. Sur l'échantillon étudié, les écarts entre les filles et les garçons sont nettement moins marqués. Certes, les filles en décrochage ont davantage connu un parcours sans redoublement (30 %) que les garçons (26 %) et possèdent plus souvent un diplôme (70 % contre 65 %), généralement le diplôme national du brevet. En revanche, leur moyenne au brevet n'est pas significativement différente de celle des garçons. Quelques différences sont à noter dans l'orientation : les filles déclarent moins fréquemment avoir choisi leur dernière formation (78 % contre 81 %), notamment celles qui s'orientaient vers la voie professionnelle [KHOUAJA et MOULLET, 2016]. Cet écart est à interpréter dans le cadre d'une offre de formation professionnelle elle-même fortement segmentée selon le genre, et nettement moins diversifiée pour les spécialités les plus féminisées [VOUILLLOT, 2007]. Si les parcours scolaires des filles et des garçons diffèrent peu, leur rapport et leur engagement dans les études varient : 45 % des filles déclarent, par exemple, avoir travaillé régulièrement (tous les jours ou presque) au collège alors qu'ils ne sont que 29 % parmi les garçons. Autre signe d'engagement différencié dans les études : 68 % des garçons, contre 59 % des filles, déclarent avoir « séché » les cours au moins une fois lors de leur dernière formation. Ce plus faible engagement entraîne des sanctions, allant de la simple retenue – 32 % des garçons et 21 % des filles l'étaient souvent – jusqu'à une exclusion définitive de l'établissement. Au cours de leur scolarité, 25 % des garçons contre seulement 11 % des filles sont passés devant un conseil de discipline, 38 % (contre 21 %) ont été exclus temporairement de l'établissement, 15 % (contre 7 %) l'ont été définitivement. Toutefois, il convient de préciser que les garçons, décrocheurs ou non, sont davantage sanctionnés par l'institution scolaire que les filles [AYRAL, 2011 ; DEPOILLY, 2014]. L'exclusion de l'établissement est d'ailleurs l'un des motifs avancés par les garçons pour expliquer leur interruption des études, nous y reviendrons. Enfin, les rapports qu'entretenaient une partie des décrocheurs avec leurs enseignants du primaire et du collège ont été un peu plus tendus : 24 % des garçons, contre 19 % des filles, déclarent s'être mal entendu avec les enseignants lorsqu'ils étaient au collège.

Au final, les décrocheurs et les « décrocheuses » se caractérisent par un rapport à la norme scolaire et par un engagement dans les études significativement différents [LESSARD, BUTLER-KISBER *et alii*, 2008]. Les filles ont plus souvent connu un parcours de « *décrocheurs discrets* » [JANOSZ, LE BLANC *et alii*, 2000], qui combine ajustement normatif et engagement, malgré de faibles performances académiques. Il convient alors de s'interroger sur la façon dont elles perçoivent les facteurs de leur décrochage scolaire. Les différences genrées sont-elles également présentes dans les motifs d'interruption évoqués par les jeunes ?

Des motifs de décrochage spécifiques

Le **tableau 1** hiérarchise les 23 motifs d'interruption proposés au cours de l'enquête et précise les motifs évoqués par les filles et les garçons. Une première analyse des résultats

indique que certains motifs sont partagés par une majorité des décrocheurs : « *je voulais avoir une activité professionnelle* », « *je voulais gagner de l'argent* » et « *j'en avais marre de l'école* ». Cette lassitude de l'école, commune aux garçons et aux filles, s'exprime toutefois de manière différente. Alors que les filles évoquent significativement plus la peur d'échouer et beaucoup de problèmes personnels, les garçons mettent en cause d'une part, les contenus d'enseignements considérés comme inintéressants, voire inutiles, et dans une moindre mesure, les enseignants avec qui ils ne s'entendaient pas. D'autres motifs moins fréquemment évoqués différencient significativement les filles et les garçons. Ces derniers ont été deux fois plus exclus de leur dernière formation. Les filles disent plus fréquemment ressentir de l'insécurité dans leur dernier établissement et ne pas s'être entendu avec les autres élèves. Enfin, les

▾ **Tableau 1 Motifs de décrochage scolaire selon le genre (en %)**

	Ensemble	Filles	Garçons	Khi ²	Significativité
Je voulais avoir une activité professionnelle	68,1	64,7	70,4	10,75	0,001
J'en avais marre de l'école	66,0	62,7	68,3	10,17	0,001
Je voulais gagner de l'argent	59,2	54,1	62,8	22,12	< 0,001
J'avais l'impression de perdre mon temps à l'école	50,7	48,3	52,5	5,07	0,024
Les cours étaient inintéressants	37,5	34,6	39,5	7,23	0,007
Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école	33,7	30,3	36,1	10,53	0,001
Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas	33,4	33,1	33,5	0,05	n.s.
J'avais peur d'échouer	33,3	41,9	27,3	68,08	< 0,001
J'avais beaucoup de problèmes personnels	33,1	40,7	27,7	54,49	< 0,001
Je n'ai pas obtenu la formation que je souhaitais suivre	29,8	31,1	28,9	1,59	n.s.
Je ne m'entendais pas avec les professeurs	23,9	21,9	25,4	4,89	0,027
Le travail demandé par les enseignants était trop difficile	23,0	26,5	20,5	14,46	< 0,001
Les professeurs étaient injustes envers moi	18,5	17,2	19,5	2,44	n.s.
La formation que je suivais ne m'offrait pas de débouchés professionnels	17,0	18,3	16,1	2,47	n.s.
Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile	15,1	16,6	14,0	3,72	0,054
Les autres élèves ne m'aidaient pas dans mon travail scolaire	14,1	15,3	13,3	2,26	n.s.
J'ai été malade/J'ai eu un accident/J'attendais un enfant	13,4	18,3	9,9	43,53	< 0,001
Je ne m'entendais pas avec les autres élèves	13,4	18,0	10,1	38,57	< 0,001
Personne ne m'aidait à faire mes devoirs	13,1	14,2	12,3	2,34	n.s.
Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études	11,7	13,0	10,9	3,16	0,076
Je ne me sentais pas en sécurité dans mon dernier établissement	8,2	11,4	5,9	29,23	< 0,001
J'ai été exclu de ma dernière formation	7,1	4,4	9,1	23,92	< 0,001
Mes études (ou ma formation) coûtaient trop cher	4,8	5,8	4,1	4,31	0,038

Éducation & Formations n° 96 © DEPP

Lecture : 68,1 % des jeunes interrogés déclarent être plutôt ou tout à fait d'accord avec la proposition suivante : « *Je voulais avoir une activité professionnelle* ». La significativité des écarts entre les filles et les garçons est estimée par le test du Khi². Seuls sont indiqués les seuils de risque inférieurs à 0,10. Lorsque les seuils sont supérieurs à 0,10, ils sont non significatifs (n.s.).

Champ : académies d'Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Créteil et Nantes.

Source : CREN, enquête MODS 2015.

conditions matérielles (éloignement géographique, coût des études) sont rarement évoquées comme un motif majeur de rupture aussi bien par les filles que par les garçons.

Cette première analyse ne permet pas, toutefois, de conclure à un « effet de genre » dans la mesure où d'autres caractéristiques sociodémographiques et scolaires peuvent également être associées aux différents motifs. Il est par conséquent nécessaire de recourir à une analyse « toutes choses égales par ailleurs ». Chacun des 23 motifs a fait l'objet d'une modélisation par régression logistique binaire. Par exemple, la probabilité de justifier l'interruption de ces études par le souhait d'avoir une activité professionnelle a été évaluée en fonction des variables indépendantes suivantes : genre, nationalité et profession des parents, niveau d'études atteint avant l'interruption des études, redoublement ou non au cours de la scolarité, assiduité, passage ou non devant un conseil de discipline, régularité du travail personnel et retenues ou non, lorsqu'ils étaient collégiens. Cinq régressions sont présentées dans le **tableau 2** p.108 pour illustrer l'influence de ces variables. Ainsi, on observe l'effet de certaines caractéristiques sociodémographiques sur ces cinq motifs : les jeunes dont le père est travailleur indépendant évoquent plus que les jeunes dont le père est ouvrier des cours inintéressants. À l'inverse, ces derniers déclarent davantage avoir décroché parce qu'ils étaient dans une formation non souhaitée. Le niveau de formation distingue également les appréciations des décrocheurs. Ceux qui ont atteint une terminale professionnelle évoquent le souhait d'exercer une activité professionnelle, contrairement aux élèves inscrits dans un cursus général (seconde à terminale) qui mettent plus fréquemment en avant des problèmes personnels. Quant aux collégiens, aux lycéens professionnels (hors terminale) et aux jeunes inscrits dans une mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), ils considèrent plus souvent avoir été inscrits dans une formation non souhaitée. La mésentente avec les enseignants et les cours jugés inintéressants sont plus fréquemment avancés par les décrocheurs peu studieux (travail personnel irrégulier, absentéisme) et les décrocheurs fréquemment sanctionnés.

En ce qui concerne les raisons évoquées par les filles et par les garçons, les résultats figurant dans le **tableau 2** p. 108 et les modélisations complémentaires, réalisées à partir des 18 autres motifs de décrochage, distinguent significativement les deux genres. Les garçons évoquent plus souvent le souhait de gagner de l'argent, d'exercer une activité professionnelle et l'exclusion de leur dernier établissement. Les filles avancent plus fréquemment des problèmes personnels, une maladie et le désintérêt de leur entourage. Elles vont également davantage évoquer le coût de leur formation, l'éloignement de leur domicile et une orientation subie vers une formation non souhaitée offrant, selon elles, peu de débouchés professionnels. Elles sont enfin plus critiques vis-à-vis du contexte scolaire : sentiment d'insécurité dans l'établissement, méthodes pédagogiques des enseignants inadaptées, travail à réaliser trop difficile, absence d'accompagnement pour réaliser les devoirs, mésentente avec les autres élèves et *in fine* peur d'échouer.

Au total, les différences sexuées d'expérience scolaire et de motifs d'interruption des jeunes issus principalement des catégories populaires rejoignent les conclusions d'Antoine PROST [1986, p. 164-165] pour qui « *il semble que la norme du travail productif soit plus forte pour les garçons que pour les filles, ou que les filles attachent plus d'importance que les garçons aux qualifications scolaires, attitude justifiée par la division du travail entre les sexes qui réserve aux femmes sans diplômes des emplois déqualifiés, répétitifs et mal rémunérés* ».

Il convient donc de s'interroger sur les parcours ultérieurs des garçons et des filles. Ces dernières vont-elles effectivement plus souvent raccrocher en formation ?

📄 **Tableau 2 Régressions logistiques de cinq motifs de décrochage**

Variables	Activité professionnelle	Cours inintéressants	Problèmes personnels	Formation non souhaitée	Mésentente avec les enseignants
Fille (réf. : garçon)	0,839 **	0,974	1,984***	1,187**	1,05
Père né en France (réf. : père né à l'étranger)	1,215*	1,262**	1,054	0,95	1,255*
Mère née en France (réf. : mère née à l'étranger)	1,162	0,967	1,07	0,76**	1,03
Profession du père (réf. : ouvrier)					
Agriculteur-artisan-commerçant-chef d'entreprise	1,201	1,345**	1,256	0,651***	0,844
Cadre ou profession intermédiaire	0,868	1,083	1,153	0,831	1,044
Employé	0,915	0,909	1,104	0,858	1,02
Non renseigné	1,009	1,228*	1,401***	0,773**	1,407***
Profession de la mère (réf. : ouvrière)					
Agriculteur-artisan-commerçant-chef d'entreprise	0,706	0,95	0,881	0,823	0,743
Cadre ou profession intermédiaire	0,793	0,933	1,379**	0,875	1,287
Employé	0,832	1,038	1,007	0,978	0,981
Non renseigné	0,774*	0,825	1,172	0,876	0,77*
Niveau d'études (réf. : IV professionnel)					
V professionnel	0,778**	1,228*	1,096	1,518***	1,251*
VI-Vbis collège	0,434***	1,23	0,848	1,358**	1,202
VI-Vbis professionnel	0,759	1,351*	1,305	1,634***	1,259
MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire)	0,663**	1,249	1,297	2,382***	1,013
IV général et technologique	0,488***	1,249	1,541***	0,92	1,259
V GT général et technologique	0,297***	1,748***	1,775***	0,842	1,218
A redoublé au cours de sa scolarité	1,148	0,962	1,233**	1,051	1,212*
A séché au cours de sa dernière formation	1,109	1,955***	1,487***	1,269***	1,721***
Conseil de discipline scolarité	0,918	1,03	1,309***	0,97	2,178***
Travaillait irrégulièrement au collège	1,406***	1,736***	1,042	1,124	1,446***
A été collé au collège	1,342***	1,435***	0,985	1,178	1,612***
R ² Nagelkerke	6,60 %	8,20 %	6,60 %	4,10 %	9,50 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Significativité : * au seuil critique de 10 % ; ** au seuil critique de 5 % ; *** au seuil critique de 1 %.

Lecture : les coefficients correspondent aux odds ratios. Par exemple, les filles déclarent significativement moins (odds ratio < 1) que les garçons être d'accord avec la proposition « *Je voulais avoir une activité professionnelle* ».

À l'inverse, elles déclarent significativement plus avoir eu des problèmes personnels.

Champ : académies d'Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Créteil et Nantes.

Source : CREN, enquête MODS 2015.

La situation des jeunes après un décrochage scolaire

Les jeunes ont été interrogés en moyenne 13 mois après leur décrochage. Leur situation au moment de l'enquête est appréhendée simplement : occupent-ils un emploi (quelle que soit sa durée), sont-ils au chômage, en formation ou en inactivité ? Le **tableau 3** montre qu'une majorité de décrocheurs est au chômage (41,4 %) ou en inactivité (de 14,1 %). Cette dernière situation s'avère particulièrement hétérogène. Les jeunes sont majoritairement en attente d'une formation, à la recherche d'un stage ou d'un apprentissage. Pour les trois quarts d'entre eux, un projet est explicitement formulé au moment de l'enquête, les autres déclarant ne « rien faire » ou plus rarement être en congé maladie ou enceintes. Les décrocheurs qui occupent un emploi sont moins nombreux (29 %) et ceux qui reprennent des études sont une minorité (15,5 %).

↳ **Tableau 3 Situations des filles et des garçons après un décrochage scolaire**

	Situations				Total
	Emploi	Chômage	Formation	Inactivité	
Filles	27,3 %	40,5 %	17,7 %	14,5 %	100 %
Garçons	30,3 %	42,0 %	13,8 %	13,8 %	100 %
Ensemble	29,0 %	41,4 %	15,5 %	14,1 %	100 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : $\text{Khi}^2 = 9,90$; $\text{ddl} = 3$; $p < 0,05$.

Comme nous l'évoquons précédemment, les filles en décrochage attribuent leur rupture plus fréquemment à des facteurs externes à l'institution scolaire et manifestent ainsi un moindre rejet de l'école, malgré une orientation scolaire plus souvent subie. Elles ont également vécu une expérience scolaire plus positive, ce qui peut expliquer un retour en formation plus fréquent (17,7 % contre 13,8 % pour les garçons). Une analyse de régression logistique multinomiale confirme le rattrapage plus fréquent des filles [BERNARD et MICHAUT, à paraître]. Une autre particularité concerne la situation résidentielle différenciée des garçons et des filles. 14 % des filles contre 7 % des garçons vivaient seules ou en couple au moment de l'enquête. À âge et situation professionnelle équivalents, deux variables fortement corrélées à la décohabitation, les filles demeurent deux fois plus nombreuses à quitter précocement le domicile familial que les garçons. Sandrine DUFOUR-KIPPELEN [2001] aboutissait déjà à ce résultat à l'issue de son analyse sur les parcours de jeunes peu diplômés au début des années 1990.

CONCLUSION

L'analyse des données confirme la différenciation des expériences du décrochage scolaire selon le genre. Tout d'abord, ces expériences ne s'inscrivent pas tout à fait dans le même environnement social. Celui-ci est plus précaire pour les filles. Ce qui laisserait penser que, à conditions sociales équivalentes, les filles persèverent davantage. Ensuite, les écarts constatés prolongent d'une certaine manière les constats faits sur des parcours scolaires plus ordinaires. Les filles attribuent plus fréquemment leur décrochage scolaire à elles-mêmes (« problèmes personnels »). Se faisant elles s'inscrivent davantage dans une orientation interne attendue et encouragée par l'institution scolaire [BRESSOUX et PANSU, 1998]. Dans le même ordre d'idée, elles décrivent davantage leur rupture en relation

avec les apprentissages scolaires (« *travail trop difficile* », « *peur d'échouer* »). L'expérience du décrochage scolaire s'inscrit alors plus souvent dans les catégories scolaires elles-mêmes, traduisant une plus forte intériorisation des normes et des valeurs de l'école. Pour autant, elles évoquent plus que les hommes des facteurs externes à l'institution scolaire, comme une maladie, ou l'absence de soutien par l'entourage. Cette combinaison d'attributions internes (au sens où elles engagent la responsabilité du sujet) et de facteurs externes (au sens où ils se situent en dehors du cadre scolaire) est somme toute assez cohérente, et dessine des parcours de décrochage discret. Elle traduit une forme de légitimation de l'ordre scolaire, dans lequel la valeur des personnes est censée reposer sur leur mérite personnel (norme d'intériorité), et où les dysfonctionnements sont reportés à l'extérieur du cadre institutionnel (la famille, les pairs, les accidents biographiques, etc.). Par contraste, l'expérience du décrochage par les garçons se construit davantage en rupture avec l'ordre scolaire, ne serait-ce que par la plus grande fréquence des décrochages à la suite d'exclusions, mais également par la volonté plus manifeste de construire un parcours en dehors de l'école, par la recherche ou l'exercice d'un emploi. Par ailleurs les garçons imputent leurs difficultés à l'institution scolaire davantage que les filles, mettant moins fréquemment en avant les facteurs externes (à l'exception de l'attrait pour le marché du travail). Ces deux façons différentes de considérer la rupture scolaire ont un effet très important sur les parcours ultérieurs, notamment en ce qui concerne les reprises de formation, plus fréquentes pour les femmes.

Cependant les écarts constatés ne permettent pas de conclure à des expériences totalement séparées selon le genre. Par exemple, l'attrait pour le marché du travail est affirmé par une majorité de femmes de l'échantillon, même si cette part est plus faible que pour les hommes. Nombreuses sont également celles qui expriment une forte critique de l'institution scolaire. Autrement dit, les différents parcours de décrochage scolaire, plus ou moins discrets, plus ou moins visibles dans les formes d'opposition à la forme scolaire, sont tous mixtes à des degrés divers. Il est donc important de mettre à distance les stéréotypes de genre à ce sujet, notamment en matière de pratiques d'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- AFSA C., 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 84, p. 9-20.
- AUDUC J.-L., 2009, *Sauvons les garçons !* Paris, Descartes & Cie.
- AUDUC J.-L., 2016, *École : La fracture sexuée. Le sexe faible à l'école : les garçons ! Comment éviter qu'ils échouent...*, Paris, Fabert.
- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris, PUF.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !* Paris, Le Seuil.
- BERKTOLD J., GEIS S., KAUFMAN P., 1998, *Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts*, Statistical Report, National Center for Education Statistics, Washington D.C., US Department of Education.
- BERNARD P.-Y., 2015, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.
- BERNARD P.-Y., 2011, « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 44, n° 4, p. 67-87.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., à paraître, « Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur la situation des jeunes en rupture scolaire », *Formation-Emploi*, Céreq.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2017, « Filles et garçons face au décrochage scolaire », in BUISSON-FENET H. (dir.), *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 27-42.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2016, « Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & formations*, MENESR-DEPP, n° 90, p. 95-112.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2014, « Marre de l'école. Une analyse des motifs de décrochage scolaire », *Note du CREN*, n° 17.
- BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2006, « La mission générale d'insertion de l'Éducation nationale : des publics hétérogènes, une mission d'insertion ? », *Recherches en Éducation*, n° 1, p. 43-50.
- BRESSOUX P., PANSU P., 1998, « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 122, n° 1, p. 19-29.
- BRIDGELAND J. M., DILULIO JR J. J., MORISON K. B., 2006, "The Silent Epidemic: Perspectives on High Schools Dropouts", Washington DC, Civic Enterprises.
- BUISSON-FENET H. (dir.), 2017, *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- CAILLE J.-P., 1999, « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Note d'information*, MENRT-DPD, n° 99.30.
- CEMALCILAR Z., GÖKSEN F., 2012, "Inequality in social capital: social capital, social risk and drop-out in the Turkish education system", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 35, n° 1, p. 94-114.
- CORNELL D., GREGORY A., HUANG F., FAN X., 2012, "Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates", *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 1, p. 138-149.
- COUDRIN C., 2006, « Le devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information*, MENESR-DEPP, n° 06.11.
- DALTON B., GLENNIE E., INGELS S. J., WIRT J., 2009, *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes across Cohorts*, National Center for Education Statistics, Washington D.C., US Department of Education.
- DEPOILLY S., 2014, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, PUR.
- DORN S., 1996, *Creating the Dropout: an Institutional and Social History of School*, Westport, CT, Praeger.
- DOWNES P., 2013, "Developing a Framework and Agenda for Students' Voices in the School System across Europe: from diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention", *European Journal of Education*, vol. 48, n° 3, p. 346-362.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.

DUFOUR-KIPPELEN S., 2001, « Les déterminants des trajectoires de décohabitation et d'accès à l'emploi des jeunes peu diplômés », *Recherches et prévisions*, vol. 65, n° 1, p. 73-89.

DURU-BELLAT M., 1995, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 75-109.

DURU-BELLAT M., KIEFFER A., MARRY C., 2001, « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 2, p. 251-280.

GEORGE-EZZELLE C., ZHANG W., DOUGLAS K., 2006, "Dropouts Immediately Pursuing a GED Credential: Their Institutions' Characteristics, Self-Reported Reasons for Dropping Out, and Presence of High-Stakes Exit Exams", Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA) held from April 7 to 11, 2006, in San Francisco.

FORTIN L., ROYER É., POTVIN P., MARCOTTE D., YERGEAU É., 2004, « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, p. 219-231.

HUNT F., 2008, *Dropping Out from School. A Cross Country Review of Literature*, University of Sussex.

ISU, 2012, « Atteindre les enfants non scolarisés est crucial pour le développement », *Bulletin d'information de l'ISU*, Unesco, n° 18.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R. E., 2000, "Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach on Two Longitudinal Samples", *Journal of educational psychology*, vol. 92, n° 1, p. 171-190.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R. E., 1997, "School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples", *Journal of Youth and Adolescence*, n° 26, p. 733-759.

JASPAR M.-L., 2015, « Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire », *Note d'information*, MENESR-DEPP, n° 15.46.

KHOUAJA E., MOULLET S., 2016, « Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille », *Formation emploi*, Céreq, vol. 134, n° 2, p. 7-26.

LESSARD A., BUTLER-KISBER L., FORTIN L., MARCOTTE D., POTVIN P., ROYER É., 2008, "Shades of disengagement: high school dropouts speak out", *Social psychology of education*, vol. 11, n° 1, p. 25-42.

MENESR-DEPP, 2017, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.

MENESR-DEPP, 2016, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.

MEN-DEPP, 2014, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.

MERLE P., 2005, *L'élève humilié. L'école un espace de non droit*, Paris, PUF.

NCES, 2017, *The Condition of Education 2017*, Institute of Education Sciences, US Department of Education.

PARENT G., PAQUIN A., 1994, « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, p. 697-718.

PROST A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF.

ROSENWALD F., 2008, « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe », *Note d'information*, MEN-DEPP, n° 08.11.

RUMBERGER R. W., 2011, *Dropping Out. Why Students Drop Out from High School and What Can Be Done About It*, Cambridge, Harvard University Press.

RUMBERGER R. W., 1995, "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 583-625.

TONDREAU J., 2014, « Sauver les élèves du décrochage scolaire ! », *Travail, genre et sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 169-174.

VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, p. 87-108.

L'ÉVOLUTION DES INÉGALITÉS DE GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS ENTRE 1998 ET 2010

Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques

Magali Jaoul-Grammare

CNRS-Beta Céreq
Université de Strasbourg

Fruit d'un long processus historique, le principe de mixité scolaire s'impose aujourd'hui comme une évidence au sein du système éducatif français. L'égalité entre filles et garçons est inscrite dans le code de l'éducation et, depuis une trentaine d'années, la lutte contre les inégalités de genre est au cœur de la plupart des réformes éducatives.

Ce travail a pour objectif d'analyser si les réformes les plus récentes ont réellement permis une baisse des inégalités filles-garçons dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010, et ceci selon trois dimensions : l'accès aux filières prestigieuses, l'accès aux filières « masculines » et l'accès aux diplômes les plus élevés.

Nos résultats montrent que, malgré une baisse des inégalités, l'accès aux filières prestigieuses et l'accès aux plus hauts diplômes (en particulier les diplômes d'ingénieur) laissent apparaître des inégalités filles-garçons. Nous montrons également que les inégalités d'accès aux filières « masculines » ont augmenté entre 1998 et 2010, certaines filières demeurant très sexuées. Nous rejoignons ici les récentes conclusions du ministère de l'Éducation nationale qui souligne que « *la réussite et l'échec scolaire, la réussite et l'échec en matière d'insertion professionnelle restent des phénomènes relativement sexués* » [LEROY, BIAGGI et alii, 2013, p. 26].

Si le principe de mixité s'impose aujourd'hui comme une évidence au sein du système français d'enseignement supérieur, il résulte d'un long processus historique. À la fin du XIX^e siècle, il ne concerne que l'enseignement primaire, mais il va progressivement s'étendre à tous les niveaux d'éducation si bien qu'aujourd'hui, l'égalité entre filles et garçons à l'école est inscrite dans le code de l'éducation :

« *Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation [...]* ».

Article L.121-1 du Code de l'éducation.

Cependant, malgré les évolutions sociales, l'obligation de mixité depuis les années 1970 et des objectifs d'égalité largement affichés par le processus de Lisbonne, les parcours de formation et l'orientation professionnelle demeurent très largement sexués, le genre apparaissant comme une construction sociale [BAUDELLOT et ESTABLET, 2007]. Dès le primaire, les filles réussissent mieux que les garçons et, quand arrivent les premiers choix d'orientation, les parcours diffèrent : à la fin de la classe de troisième, les filles optent plus généralement pour les filières générales et techniques plutôt que pour les filières professionnelles. Au sein des filières générales et techniques, elles choisissent moins souvent que les garçons les filières scientifiques et cette différence est encore plus marquée dans l'enseignement supérieur où les filières littéraires sont fréquentées à plus de 75 % par des filles. BAUDELLOT et ESTABLET [2001] montrent que dans 36 pays analysés, seules 3 filières de formation sur 17 présentent une supériorité tantôt masculine tantôt féminine et en arrivent à la conclusion que « *les pays qui orienteraient les garçons vers les lettres et les filles vers les formations d'ingénieurs sont à inventer* » (p. 109).

La conquête de l'enseignement supérieur par les filles depuis les années 1960 s'est déroulée de manière inégale selon les filières et les établissements [MARRY, 2004] si bien que malgré l'ouverture de la majorité des formations et des professions aux deux sexes, il n'en demeure pas moins que certaines formations ainsi que les professions associées sont largement sexuées¹ [DURU-BELLAT, 2004a ; BAUDELLOT et ESTABLET, 2006].

Pourtant dès les années 1990, la lutte contre les inégalités, qu'elles soient de genre, sociales, géographiques ou culturelles, est devenue une priorité politique et sociale. Au-delà des décrets promouvant l'égalité, de nouvelles mesures ont été mises en place et l'égalité des chances s'est retrouvée au centre de toutes les réformes éducatives. En termes d'égalité des sexes, on a ainsi vu la « *réhabilitation* » du ministère des droits des Femmes en 2012², la mise en place dans divers ministères de missions pour la parité et l'égalité hommes-femmes, mais également une volonté croissante de favoriser la recherche des femmes et de soutenir la recherche sur le genre.

1. Un des exemples le plus souvent cité est celui des sages-femmes : en 2009 en France, sur 17 000 sages-femmes seuls 850 sont des hommes.

2. Dès 1974 est créé un secrétariat d'État, puis une délégation à la condition féminine. En 1981, sous le mandat de François Mitterrand, est créé le ministère des droits de la Femme ; de 1988 à 2012, il prend la forme des divers secrétariats d'État et est le plus souvent rattaché au ministère du Travail. De 2012 à 2014, le droit des femmes est à nouveau associé à un ministère de plein exercice, puis il devient un secrétariat d'État rattaché successivement au ministère de la Santé et des Affaires sociales, puis à celui de la Famille. En 2017, le secrétariat d'État chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes est rattaché au premier ministre.

Un précédent travail [JAOUÏ-GRAMMARE, 2016] analyse la démocratisation de l'enseignement supérieur au regard de cinq vecteurs d'inégalités : l'âge, le sexe, l'origine culturelle, l'origine sociale et l'origine géographique. Les résultats obtenus montrent que malgré une réduction de certaines inégalités, l'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur demeure très marqué par les inégalités, en particulier les inégalités sociales et les inégalités filles-garçons.

En prolongement de cette étude, nous nous focalisons ici sur les inégalités de genre. Même si ces dernières sont moins sensibles aux réformes politiques qu'aux événements économiques [JAOUÏ-GRAMMARE, 2013]³, cette étude tente d'évaluer si les réformes les plus récentes en faveur de la mixité ont permis une baisse des inégalités de genre entre 1998 et 2010.

Nous nous intéressons plus particulièrement à l'accès aux filières prestigieuses de l'enseignement supérieur, à l'accès aux filières dites « masculines » et à l'accès aux plus hauts diplômes. En effet, malgré l'ouverture des grandes écoles aux filles au cours des années 1970, en 2015, les écoles d'ingénieurs et les filières scientifiques ne comptaient respectivement que 27 % et 25 % de filles [MENESR-DEPP, 2015]. Ce lent phénomène d'entrée des femmes dans les écoles d'ingénieurs est qualifié de « *révolution respectueuse* » par MARRY [2004] dans le sens où les termes « ingénieur » et « femme », longtemps considérés comme antinomiques ont progressivement été introduits dans une société aux valeurs conformistes où l'ingénieur et le monde de l'ingénieur ne se conjugaient qu'au masculin⁴. Le phénomène est également qualifié d'inabouti dans le sens où les femmes demeurent toujours minoritaires dans les écoles d'ingénieurs.

Ce travail s'organise en trois parties. Nous rappelons tout d'abord la longue histoire des réformes éducatives en faveur de l'égalité filles-garçons. Nous présentons ensuite la base de données et la méthodologie utilisée. Enfin, la dernière partie discute des résultats obtenus et des conséquences économiques des inégalités de genre.

LES INÉGALITÉS DE GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS

La lutte contre les inégalités de genre : une longue histoire

Le problème des inégalités à l'école n'est pas récent : dès 1792 dans le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, CONDORCET est l'un des premiers à soulever ce problème. Même s'il évoque déjà la scolarisation des filles, ces dernières demeurent confinées dans des tâches ménagères.

Au début du XIX^e siècle, l'instruction des filles n'est pas une préoccupation. En 1833, lorsqu'il donne les directives pour mener son enquête sur l'état de l'École, le ministre de l'Instruction Guizot indique que « *ne seront visitées que les écoles de garçons et les écoles mixtes* ». Au sein de ces dernières, les filles ne sont même pas comptabilisées !

3. Les principaux progrès en termes de lutte contre les inégalités de genre ont plus souvent eu lieu suite à des événements économiques que suite à des réformes éducatives.

4. CANEL, OLDENZIEL et ZACHMAN [2000] décrivent cette lente transformation à travers leur ouvrage au titre symbolique « *Crossing boundaries, Building bridges* ».

À partir de 1850, les gouvernements successifs vont s'efforcer de développer l'éducation des filles. En 1850, la loi Falloux impose aux communes de plus de 800 habitants d'ouvrir une école de filles. Ce seuil sera réduit à 500 habitants par la loi Duruy de 1867.

Afin de mettre en place un nouveau système éducatif, la loi Bert de 1879 impose à chaque département de créer une École Normale de filles et la loi Camille Sée de 1880 met en place, sur le modèle américain de « *co-education* », les collèges et les lycées de jeunes filles⁵ ; les programmes diffèrent toutefois de celui des lycées de garçons⁶.

Deux ans plus tard, les Lois Ferry sont les premières lois à ne pas distinguer les filles des garçons. L'école devient obligatoire de 6 à 13 ans, gratuite et laïque pour tous les enfants. Cependant, les programmes éducatifs restent différents. À la fin des années 1880, les communes de plus des 500 habitants sont obligées d'avoir une école de filles ou, sur autorisation, de remplacer celle-ci par une école mixte (Loi Goblet de 1886).

L'enseignement supérieur est moins résistant à la mixité que le primaire ou le secondaire. Julie Daubié, première bachelière française en 1861, devient en 1871 la première femme licenciée ès Lettres [BASCOU-BANCE, 1972] ; son homologue scientifique Emma Chenu, deuxième bachelière française, obtint quant à elle sa licence ès sciences en 1868. Ces deux jeunes femmes furent toutefois diplômées de l'Université de Lyon, moins réticente à s'ouvrir aux jeunes filles que ses homologues parisiennes [LÉCUYER, 1996]⁷. Cette dernière, en effet, est pionnière dans l'acceptation des jeunes filles au sein de son institution⁸ : en 1606, Juliana Morell, une jeune espagnole précoce, avait obtenu l'autorisation de défendre ses thèses « *cum Logicis tum Morales* » à Lyon ; elle sera la première femme Docteur d'Europe en recevant le diplôme de Docteur en Lois à l'université d'Avignon en 1608 [MORLEY, 1941].

La première guerre mondiale va entraîner un accroissement de la scolarisation des filles : si la part de filles n'a jamais dépassé 3 % au XIX^e siècle, elle atteint 9 % au début des années 1910⁹ ; entre 1914 et 1915, elle atteint 24 % de la population étudiante [TIKHONOV-SIGRIST, 2009]¹⁰. En effet, d'une part avec le conflit, de plus en plus d'activités économiques et d'emplois réservés aux hommes vont s'ouvrir aux femmes. D'autre part, la première guerre mondiale va accentuer le mouvement d'ouverture des études supérieures aux filles amorcé dès la fin du XIX^e siècle et stimulé par l'attribution en 1911 du prix Nobel de chimie à Marie Curie. En 1912 est créée, l'École Normale supérieure mixte de Cachan ; en 1918, l'École Centrale est ouverte aux femmes et, en 1919, elles ont accès à l'École Supérieure de Chimie de Paris et à l'École Supérieure d'Électricité. En 1925 sont créés le HECJF (Haut enseignement commercial pour les jeunes filles) et l'École Polytechnique féminine qui vont jouer un rôle important dans l'accès des

5. Le premier lycée de filles ouvre en 1881 à Montpellier.

6. « *Il faut choisir ce qui peut leur être le plus utile, insister sur ce qui convient le mieux à la nature de leur esprit et à leur future condition de mère de famille, et les dispenser de certaines études pour faire place aux travaux et aux occupations de leur sexe. Les langues mortes sont exclues ; le cours de philosophie est réduit au cours de morale ; et l'enseignement scientifique est rendu plus élémentaire* », Rapport de Paul BROCA sur la loi Camille Sée de 1880.

7. En 1866, la Sorbonne est toujours fermée aux jeunes filles. En 1867, la faculté des sciences accueille sa première étudiante en la personne d'Emma Chenu ; la faculté de médecine suivra l'année suivante en acceptant quatre étudiantes. Il faudra attendre 1871 pour que la faculté de lettres s'ouvre aux jeunes filles et 1884 pour la faculté de droit ; l'école de pharmacie de Paris, quant à elle, n'accueillera sa première étudiante qu'en 1893.

8. Elle les accueille dès 1863.

9. Il s'agit en grande partie de jeunes filles étrangères.

10. Cette hausse est relative : elle ne provient pas de la hausse des effectifs féminins, mais de la baisse des effectifs masculins.

jeunes filles aux formations scientifiques. Si le baccalauréat féminin est créé dès 1919, il faudra attendre que le décret Bérard de 1924 mette en place un enseignement facultatif pour que les jeunes filles puissent aborder l'épreuve finale du diplôme de fin d'études secondaires dans les mêmes conditions que les garçons. Néanmoins, les programmes ne se recoupent pas encore totalement. Ce sera le cas à partir de 1930 : bien que les enseignements soient encore séparés, les programmes scolaires, les emplois du temps et les diplômes deviennent les mêmes pour tous.

Les années 1950 et 1960 représentent un tournant pour la mixité à l'école avec la légalisation de cette dernière dans les lycées (Réforme Berthoin de 1959) et les collèges (Réforme Fouchet de 1963) ; avec la loi Haby de 1975, la mixité va finalement s'appliquer à tous les niveaux du système éducatif français. Il faudra toutefois attendre les années 1970 pour que les jeunes filles aient accès à toutes les grandes écoles réservées aux garçons : Polytechnique en 1972, HEC en 1973, ENS en 1981 avec la fusion des ENS de filles et de garçons [MARRY, 2003].

À partir des années 1980, l'importance de l'égalité des sexes est légalement reconnue et le principe de mixité apparaît dans la plupart des lois. Les décrets de 1984 et de 1989 proposent de diversifier les choix d'études offerts aux filles et la loi d'orientation de 1989 indique que « *les écoles primaires, les collèges, les lycées et l'enseignement supérieur doivent contribuer à l'égalité entre filles et garçons* ».

En mars 2000, le conseil européen définit la stratégie de Lisbonne avec comme objectif de faire de l'Union européenne en 2010 « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». Dans cette optique, un des objectifs affichés est l'augmentation d'au moins 15 % des flux vers les études scientifiques et techniques et la réduction du déséquilibre hommes-femmes dans ces domaines. En France, au début des années 2000, un décret interministériel propose de promouvoir l'accès des femmes au marché du travail (2000) et le terme de « mixité » est enregistré dans la loi d'orientation de 2005.

De 2006 à 2011, suite à un nouveau décret interministériel, l'égalité des sexes devient un objectif à part entière dans plusieurs domaines économiques et politiques. De 2013 à 2018, six ministres (Éducation ; Droit des Femmes ; Travail, Emploi et Formation professionnelle ; Enseignement supérieur et Recherche ; Environnement et Affaires rurales ; Réussite éducative) signent un décret commun visant à promouvoir l'égalité des sexes dans le système éducatif.

Afin d'améliorer l'égalité professionnelle et l'équilibre hommes-femmes, divers ministères comme le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) ont mis en place des missions pour la parité et l'égalité hommes-femmes. Ainsi, la mission pour la place des femmes au CNRS créée en 2001 est chargée « *d'impulser, de conseiller et d'évaluer la prise en compte du genre dans la politique globale de l'établissement* » ; de même, dans le but de mettre en place une politique globale d'égalité hommes-femmes, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dans une charte commune de la Conférence des présidents d'université (CPU), de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) et de la Conférence des grandes écoles (CGE) signée en 2013, a décidé de la nomination de chargés de mission égalité hommes-femmes dans les universités¹¹. Parallèlement, s'affirme une volonté croissante de favoriser la recherche des femmes. Ainsi, dès 1998, est créée la fondation L'Oréal-Unesco pour les Femmes et la science qui

11. L'un des piliers de cette charte est « *le développement en amont des études supérieures, et principalement auprès des jeunes filles, d'une politique d'attractivité des cursus de grandes écoles notamment dans les domaines des sciences et techniques* » [CGE, 2015].

récompense annuellement l'excellence et le talent des femmes scientifiques¹². En 2001, afin de promouvoir la place des femmes dans la recherche et la technologie, le ministère de la Recherche a créé le Prix Irène Joliot-Curie. Dès 2011, la mission pour la place des femmes du CNRS a mis en place des partenariats européens et internationaux¹³ afin d'encourager l'égalité professionnelle entre femmes et hommes au sein des institutions de recherche et de favoriser l'intégration de la dimension de genre dans des contenus de recherche. Ce soutien de la recherche relative à la question du genre s'est notamment fait en partenariat avec de nombreuses associations : ainsi, en partenariat avec le CNRS et la MIPADI (Mission de la parité et de la lutte contre les discriminations) du MESRI, les associations « *Femmes et mathématiques* » ou encore « *Femmes et Sciences* » sont créées respectivement en 1987 et 2000 afin de lutter contre la désaffection des filles pour les filières scientifiques ; l'association « *Femmes ingénieurs* » créée en 1982, quant à elle, s'est dotée d'une double mission de promotion : celle du métier d'ingénieur auprès des jeunes filles et celle des femmes ingénieurs et scientifiques dans le monde du travail.

Ces divers plans d'action semblent quelque peu porter leurs fruits puisque depuis 2012, le genre constitue un axe prioritaire de deux programmes de l'Agence nationale de la recherche (Apprentissage et Société innovante). Cependant, malgré l'abondance de règles en faveur de l'égalité filles-garçons à l'école, « *la mixité demeure une conquête inachevée* » [LEROY, BIAGGI et alii, 2013, p. 9].

Partant de là, l'objectif de ce travail est de déterminer si les réformes les plus récentes ont réellement permis une baisse des inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement supérieur. Pour cela, nous analysons l'influence du genre dans l'accès à l'enseignement supérieur en 1998 puis en 2010.

Quelques chiffres récents

Depuis les années 1960, la scolarisation des filles a connu une explosion, si bien que les effectifs féminins ont rattrapé les effectifs masculins au début des années 1970 et les ont même dépassés à la fin des années 1990. Malgré leur nombre de plus en plus important, leurs meilleurs résultats tout au long du parcours scolaire (moins de redoublements¹⁴, meilleurs résultats au baccalauréat¹⁵) et un meilleur taux d'accès à l'enseignement supérieur (55 % de filles en 2013), les filles connaissent plus de difficultés à s'insérer sur le marché du travail. BAUDELOT et ESTABLET [2001] soulèvent ainsi le problème de savoir si la relative réussite des filles n'est pas conditionnée par une orientation vers des filières moins prestigieuses et par une difficulté plus grande à « vendre » leur capital scolaire sur le marché du travail. En effet, les choix d'orientation continuent d'obéir à des stéréotypes [DURU-BELLAT, 2004b ; MEN-DEPP, 2012]. Les adultes de manière générale, parents et professeurs, adoptent vis-à-vis des enfants un comportement différencié selon le sexe, tant sur le plan de l'interaction verbale que sur le plan moteur

12. Il s'agit du volet français du programme international *L'Oréal-Unesco for Women in Science*.

13. Le Projet INTEGER (*Institutional Transformation for Effecting Gender Equality in Research* – Transformation institutionnelle pour l'égalité des sexes dans la recherche) a pour objectif « un changement structurel durable au sein des établissements de recherche et d'enseignement supérieur visant à améliorer l'égalité professionnelle entre chercheurs et chercheuses ». Le projet ERA-NET GENDER-NET est « consacré à la promotion de l'égalité professionnelle entre femmes et hommes au sein des institutions de recherche et à l'intégration de la dimension de genre dans des contenus de recherche ».

14. En 2013, à l'entrée en classe de sixième, 10 % de filles contre 13 % de garçons étaient en retard.

15. En 2013, les bachelières étaient 23 % contre 19 % de garçons à obtenir une mention bien ou très bien au baccalauréat (tous bacs confondus).

[BELLOTTI, 1974 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 2007] si bien que tant les filles que les garçons établissent encore leur choix d'orientation en fonction de ce que la société leur attribue comme domaine de compétence : seulement 5 filles sur 10 contre 7 garçons sur 10 choisissent une filière scientifique [MEN-DEPP, 2013]. Selon BLANCHARD, ORANGE et PIERREL [2016], les filles se censurent parce qu'elles sont censurées : elles ne s'excluent pas elles-mêmes des filières scientifiques, on les en exclut. Selon ces auteurs, les filles ont un comportement d'autocensure dû aux pressions exercées tout au long de leur scolarité dans et hors de l'école, qui les persuadent que les matières scientifiques sont une histoire de garçons¹⁶. Ainsi, il semblerait que « *les difficultés d'insertion des jeunes femmes soient inhérentes à leur "mauvaise" orientation scolaire initiale* » [COUPPIÉ et ÉPIPHANE, 2002, p. 6].

Pour DURU-BELLAT [2004b, p. 70], « *les inégalités d'orientation modèlent les inégalités de réussite entre hommes et femmes* » si bien que « *l'essentiel des différences de carrières se joue par des différences d'orientation* ». En effet, même si les femmes sont plus nombreuses à obtenir le baccalauréat (89 % contre 85 % pour les garçons [MEN-DEPP, 2013]), elles sont moins nombreuses à accéder aux filières sélectives (tableau 1) et aux plus hauts diplômes (tableau 2 p. 120).

De plus, malgré une volonté accrue de mixité au sein des diverses filières universitaires (Loi Haby de 1975) et une évolution de la société, il n'en demeure pas moins que certaines spécialités universitaires restent l'apanage d'un seul sexe tant et si bien que l'on parle de filières « féminines » et « masculines »¹⁷ ↘ Tableau 3 p. 120. Néanmoins, si les filles demeurent

↘ **Tableau 1 Part des filles dans les formations du supérieur en 2013**

	% de filles
Formations d'ingénieurs	27
DUT	39
ENS (École normale supérieure)	40
CPGE (Classes préparatoires aux grandes écoles)	42
Formations comptables non universitaires	48
Écoles de commerce, gestion, comptabilité	50
STS et assimilés	50
Écoles d'architecture	57
Écoles juridiques et administratives	59
Université	59
Écoles supérieures artistiques et culturelles	60
Écoles de journalisme et écoles littéraires	64
Établissements universitaires privés	65
Écoles vétérinaires	75
Écoles paramédicales et sociales	84

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : MEN-DEPP, 2015.

¹⁶. Leur enquête met en évidence un encadrement différencié des aspirations par les institutions (Classes préparatoires aux grandes écoles – CPGE) qui valorise le « potentiel masculin » au détriment d'une « juste mesure » des ambitions féminines.

¹⁷. On appelle filière « masculine », les filières comptant moins d'un tiers de filles. À l'inverse les filières dites « féminines » accueillent plus de deux tiers de filles. Entre ces deux seuils, on parle de filières « mixtes » [COUPPIÉ et ÉPIPHANE, 2002].

▾ **Tableau 2 Part des filles dans les diplômes du supérieur en 2012**

	% de filles
BTS	52,3
DUT	42,5
Licence	58,3
Master	60,4
Diplôme d'ingénieur	28,5
Diplôme de commerce et gestion	49,6
Doctorat en santé	65,4
Doctorat	44,3

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : MEN-DEPP, 2015.

▾ **Tableau 3 Part des filles dans les disciplines universitaires en 2013 (en %)**

	% de filles	Type de filière
Droit/Sciences politiques	64	Mixte
Sciences économiques/Gestion (hors AES)	53	Mixte
AES (Administration économique et sociale)	59	Mixte
Lettres/Sciences du langage	70	Féminine
Langues	74	Féminine
SHS (Sciences humaines et sociales)	68	Féminine
Sciences fondamentales et applications	25	Masculine
Sciences de la nature et de la vie	59	Mixte
Staps (Sciences et techniques des activités physiques et sportives)	29	Masculine
Pluri-sciences	45	Mixte
Santé	63	Mixte

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : MEN-DEPP, 2015.

encore minoritaires dans les filières scientifiques, on constate une stagnation de la part des filles dans les formations littéraires au profit notamment des filières en économie et gestion, qu'elles soient universitaires ou plus prestigieuses comme notamment les écoles de commerce [MENESR-DEPP, 2015]. Ces écoles sont considérées comme des choix d'orientation utiles – plus que rationnels –, notamment par les jeunes filles souvent en recherche d'une certaine position professionnelle et sociale atteignable *via* ces formations, souvent moins prestigieuses que les grands établissements parisiens (HEC, ESSEC) mais reconnues pour leurs débouchés professionnels [BLANCHARD, 2009].

Que ce soit au niveau de l'accès aux différentes formations ou de l'accès aux diplômes, force est de constater qu'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons. Comment ces différences évoluent-elles au cours du temps ? La prise en compte de l'égalité des sexes dans le discours politique et éducatif a-t-elle permis une baisse de ces inégalités ?

Afin d'apporter une réponse à cette problématique, nous nous focalisons sur trois vecteurs d'inégalité de genre clairement identifiés dans l'enseignement supérieur : l'accès aux filières prestigieuses, l'accès aux filières masculines et l'accès aux plus hauts diplômes. Pour cela, nous appliquons un modèle logistique multinomial aux données *Génération* du Céreq.

BASE DE DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

Nous utilisons les bases de données Génération 1998 et Génération 2010 du Céreq¹⁸. Ce sont des enquêtes longitudinales sur les premières années de vie active des individus ayant quitté le système éducatif en 1998 et en 2010. Elles fournissent des informations sur le parcours scolaire et sur l'insertion professionnelle. Les bases de données regroupent respectivement 55 000 et 33 000 individus. Au sein de ces bases, nous avons sélectionné les individus avec un niveau supérieur ou égal à bac + 1. Nous analysons l'évolution des inégalités entre les deux dates au regard de trois caractéristiques : l'accès aux filières prestigieuses, l'accès aux formations « masculines » et l'accès aux plus hauts diplômes.

Statistiques descriptives

L'accès aux filières prestigieuses est analysé à travers le choix d'orientation post-bac. Nous considérons six orientations post-bac : université ; IUT ; BTS ; CPGE ; formation sanitaire et sociale (FSS) ; médecine/pharmacie/odontologie (santé). Les écoles de commerce et d'ingénieur recrutant au niveau bac ne sont pas prises en compte car elles ne représentent que 1 % de notre échantillon. Nos échantillons se composent de 28 827 individus pour 1998 et de 14 611 pour 2010.

La part des filles dans l'enseignement supérieur a augmenté de deux points entre 1998 et 2010 et ce essentiellement dans les CPGE (de 46,8 % à 53,3 %) et en médecine (de 60,9 % à 76 %) ↘ **Tableau 4**.

Afin d'analyser l'accès aux filières « masculines », on s'intéresse aux individus ayant opté pour les études universitaires, soit 15 895 individus pour 1998 et 8 131 pour 2010. On considère ici huit disciplines universitaires (SISE) : chimie ; droit/économie/gestion ; lettres et sciences humaines (LSHS) ; mathématiques/physique ; mécanique/électronique et ingénierie ; médecine/pharmacie ; sciences de la nature et de la vie ; Staps (sciences et techniques des activités physiques et sportives).

↘ **Tableau 4** Répartition des individus par orientations post-bac selon le sexe

	1998		2010	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon
BTS	45,9	54,1	45,1	54,9
CPGE	46,8	53,2	53,3	46,7
FSS (Formation sanitaire et sociale)	89,8	10,2	86,7	13,3
IUT	37,4	62,6	36,5	63,5
Santé	60,9	39,1	76,0	24,0
Université	63,1	36,9	66,1	33,9
Total	54,8	45,2	56,8	43,2

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : Céreq, enquêtes Génération 1998 et 2010.

18. Centre d'Études et de recherche sur les qualifications.

Si l'on regarde les spécialités dites « masculines », c'est-à-dire mécanique/électronique et ingénierie, mathématiques/physiques et Staps, on observe que la part des filles est restée relativement stable pour les deux premières et a légèrement augmenté pour les Staps (de 30 % à 34,9 %) ↘ **Tableau 5**.

Pour analyser l'accès aux plus hauts diplômes, on s'intéresse aux individus ayant au moins un diplôme de niveau master, c'est-à-dire 6 072 individus pour 1998 et 5 669 pour 2010. On considère quatre types de diplômes élevés : master, doctorat, diplôme d'ingénieur et diplôme d'école de commerce. La répartition des individus en fonction du diplôme et du sexe met en évidence une amélioration de la situation des filles, notamment pour celles diplômées de doctorat (de 47,4 % à 63,6 %) et d'école d'ingénieur (de 23,2 % à 31,2 %) ↘ **Tableau 6**.

Quel que soit le vecteur d'inégalités analysé, il semblerait que la situation des filles ne se soit pas détériorée. Afin de mesurer la réelle évolution des inégalités de genre, nous estimons une régression logistique multinomiale dans le paragraphe suivant.

Méthodologie

Le problème des inégalités est d'autant plus difficile à appréhender que selon les populations auxquelles sont appliquées les méthodes d'évaluation, les résultats renvoient parfois à des conclusions différentes [SELZ et VALLET, 2006] : en appliquant la méthode des odds ratios

↘ **Tableau 5 Répartition des individus par filière universitaire selon le sexe (en %)**

	1998		2010	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Chimie	46,9	53,1	45,7	54,3
Droit/économie/gestion	60,0	40,0	56,9	43,1
LSHS	70,9	29,1	68,0	32,0
Mécanique, électronique, ingénierie	17,9	82,1	17,8	82,2
Mathématiques/physiques	33,3	66,7	34,0	66,0
Staps	30,0	70,0	34,9	65,1
Santé	61,6	38,4	80,6	19,4
Sciences de la nature et de la vie	53,0	47,0	55,2	44,8

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : Céreq, enquêtes Génération 1998 et 2010.

↘ **Tableau 6 Répartition des individus selon le diplôme et le sexe**

	1998		2010	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Doctorat	47,4	52,6	63,6	36,4
Diplôme d'école de commerce	51,7	48,3	51,0	49,0
Diplôme d'ingénieur	23,2	76,8	31,2	68,8
Master	53,0	47,0	61,4	38,6
Total	45,5	54,5	55,8	44,2

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Source : Céreq, enquêtes Génération 1998 et 2010.

LA RÉGRESSION LOGISTIQUE MULTINOMIALE

Il s'agit de la généralisation de la régression binaire à une variable dépendante Y qui peut prendre k valeurs $Y = 0, 1, \dots, k - 1$. L'objectif est d'analyser les effets de J variables X sur le choix de Y . L'estimation du modèle repose sur le choix d'une situation de référence $Y = 0$, pour la variable Y .

Le modèle s'écrit :
$$\text{Ln} \left(\frac{P(Y = i / X)}{P(Y = 0 / X)} \right) = \alpha_i + b_i(X) = \alpha_i + \sum_{j=1}^J \beta_{ij} X_j$$

En choisissant $Y = 0$ comme référence, cela revient à estimer $k - 1$ régressions logistiques binaires. Comme $\sum_i P(Y = i) = 1$, le modèle devient :

$$P(Y = 0 / X) = \frac{1}{1 + \exp[\alpha_1 + b_1(X)] + \dots + \exp[\alpha_{k-1} + b_{k-1}(X)]} = \frac{1}{1 + \sum_{l=1}^{k-1} \exp[\alpha_l + b_l(X)]}$$

$$P(Y = i / X) = \frac{\exp[\alpha_i + b_i(X)]}{1 + \sum_{l=1}^{k-1} \exp[\alpha_l + b_l(X)]}, \quad i = 1, \dots, k - 1$$

$$\text{Soit finalement : } P(Y = i / X) = \frac{\exp[\alpha_i + b_i(X)]}{\sum_{l=0}^{k-1} \exp[\alpha_l + b_l(X)]}, \quad i = 0, \dots, k - 1 \text{ et } \alpha_0 = \beta_{0j} = 0 \text{ pour } j = 1, \dots, J.$$

sur toute la population, les inégalités d'accès aux diplômes en fonction de l'origine sociale semblent avoir baissé. Si l'on réduit l'échantillon à un certain type de diplôme, les inégalités scolaires selon l'origine sociale persistent [SHAVIT et BLOSSFELD, 1993].

Afin d'étudier l'évolution des inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement supérieur français selon les trois vecteurs présentés précédemment, nous estimons une régression logistique multinomiale pour les deux années considérées ↘ **Encadré 1**.

Nous estimons ici trois modèles, dans lesquels la variable dépendante est respectivement : l'orientation post-bac, la filière universitaire suivie et le plus haut diplôme. Pour les variables dépendantes, les modalités de référence sont respectivement : l'université, la filière sciences de la nature et de la vie et le diplôme d'école de commerce. De là, nous évaluons l'effet du genre sur les parcours.

L'ÉVOLUTION DES INÉGALITÉS DE GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ENTRE 1998 ET 2010

Nous présentons les rapports de chance (odds ratios) pour les trois modèles estimés. Tous les coefficients sont significatifs au seuil de 1 %. Dans le cas contraire, il est précisé « n.s. » (non significatif).

Filières prestigieuses, filières « masculines », hauts diplômes : qu'a-t-on fait des objectifs de Lisbonne ?

L'analyse des choix d'orientation post-bac montre une légère amélioration de l'accès des filles aux filières prestigieuses (CPGE) : les garçons ont toujours plus de chances que les filles d'intégrer une CPGE, mais ce rapport de chance a diminué entre 1998 et 2010 ↘ **Tableau 7**. À l'inverse, les filières techniques – BTS et IUT – ont connu un accroissement des inégalités de genre entre 1998 et 2010.

Les décrets des années 2000 semblent être difficilement mis en place sur l'ensemble des formations soulignant un accès aux diverses formations plutôt qu'à l'université, toujours plus favorable aux garçons qu'aux filles. En effet, l'amélioration de l'égalité filles-garçons est relative : si l'accès des filles à certaines formations s'est amélioré, d'une part il demeure très inégal et d'autre part, il s'est détérioré dans d'autres formations.

L'évolution des inégalités de genre dans l'accès aux filières universitaires montre une baisse des inégalités dans les filières Staps, santé et chimie ↘ **Tableau 8**. À l'inverse, les filières dites « masculines » affichent une hausse des inégalités : en 1998, un garçon avait 5,9 fois plus de chances qu'une fille d'intégrer une filière mécanique, électronique, ingénierie et informatique plutôt que sciences de la nature et de la vie ; en 2010, il en a 9. Pour la filière mathématiques/physiques, le rapport de chances est passé de 2 à 2,5. Ainsi, la diversification des choix d'études proposés aux filles voulue par les décrets dès le milieu des années 1980 est relative : l'accès aux filières masculines demeure restreint et seule une filière donne un avantage aux filles en 2010 (santé) contre deux en 1998 (santé et droit/éco/gestion).

L'analyse des inégalités de genre dans l'accès aux plus hauts diplômes montre une stabilité des inégalités pour les diplômes de docteur et une légère baisse pour les diplômes d'ingénieur. Cependant, l'accès à ce diplôme demeure très inégal selon le sexe : en 2010, les garçons ont 2,4 fois plus de chances que les filles d'être ingénieurs plutôt que diplômés d'une école de commerce ↘ **Tableau 9**. On note de plus, que les garçons conservent leur avantage dans l'accès à tous les diplômes.

Ainsi, malgré une volonté politique et des nombreuses réformes, filles et garçons n'ont pas les mêmes chances. On est bien loin ici de l'objectif de Lisbonne visant à diminuer les écarts hommes-femmes dans les domaines scientifiques. La réussite et l'échec scolaire, tout comme la réussite et l'échec en termes d'insertion professionnelle demeurent très largement sexués. La lutte contre les inégalités ne se limite pas à encourager les filles à entreprendre des études scientifiques, il faut changer les mentalités et modifier les représentations [BAUDELOT, préface de BLANCHARD, ORANGE, PIERREL, 2016]. En effet, même si les transformations de la société font qu'aujourd'hui les filles semblent pouvoir développer leurs qualités au sein du système éducatif, les mentalités sociales ont évolué beaucoup plus lentement ; il en résulte une rigidité au sein des filières de formations et parcours scolaires qui implique, pour un même diplôme final, une différenciation des parcours selon le genre.

Être fille et ingénieur : un parcours du combattant

Afin de mettre en évidence les différenciations du parcours selon le genre pour un même diplôme final, nous restreignons notre analyse aux individus ayant obtenu leur diplôme d'ingénieur pour la base Génération 2010. À l'aide d'une analyse des correspondances multiples (ACM), nous analysons le parcours d'études des ingénieurs en fonction du sexe,

Tableau 7 Odds ratios filles vs garçons pour les orientations post-bac

	1998	2010
BTS	2,3	2,8
CPGE	1,9	1,7
IUT	3,2	3,8
FSS (Formation sanitaire et sociale)	n.s.	n.s.
PCEM (Premier cycle des études médicales)	n.s.	1,8

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 1998, un garçon avait 1,9 fois plus de chances qu'une fille d'entrer en CPGE plutôt qu'à l'université.

Tableau 8 Odds ratios filles vs garçons pour les filières universitaires

	1998	2010
Chimie	1,3	1,1
Droit/économie/gestion	0,7	1,2
Mécanique, électronique, ingénierie	5,9	9,0
Mathématiques/physiques	2,0	2,5
Staps	3,6	3,1
Santé	0,6	0,4
LSHS (Lettres, sciences humaines et sociales)	n.s.	n.s.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 1998, un garçon avait deux fois plus de chances qu'une fille d'intégrer la filière mathématiques plutôt que la filière sciences de la vie.

Tableau 9 Odds ratios filles vs garçons pour les plus hauts diplômes

	1998	2010
Doctorat	1,7	1,7
Ingénieur	3,1	2,4
M2	n.s.	n.s.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2010, un garçon avait 2,4 fois plus de chances qu'une fille d'être ingénieur plutôt que diplômé d'école de commerce.

du capital humain et du capital social **Annexe 1** p. 129. Le premier « *recouvre les connaissances, les qualifications, les compétences et les autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique* » [KEYLEE, 2007]. Le second se définit comme « *l'ensemble des ressources auxquelles les individus peuvent accéder du fait de leur réseau relationnel ou les propriétés des relations (confiance, réciprocité) au sein d'une structure sociale* » [PONTHEUX, 2008, p. 32]. En effet, outre les compétences scolaires, on ne peut ignorer le fait que plusieurs facteurs tels que les caractéristiques personnelles des individus sont importants dans la détermination du niveau de scolarisation [PETIT, 1975 ; GALLAND et ROUAULT, 1996] et que la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur demeure fortement dépendante du milieu social et culturel [CRAHAY, 2000 ; HANUSHEK et LUQUE, 2003 ; JAOL-GRAMMARE, 2014]. Diverses variables sont retenues afin d'évaluer le capital humain et le capital social **Tableau 10** p. 126. Le premier est mesuré successivement par la série du baccalauréat, la mention obtenue au baccalauréat et la scolarité au bac ; le second est évalué par la PCS (professions et catégories

socioprofessionnelles] des parents, le niveau d'études le plus haut atteint par l'un des deux parents et l'attribution de bourses sur critères sociaux.

Nous avons réalisé plusieurs ACM en utilisant chacune des variables pour évaluer successivement le capital humain et le capital social, puis nous avons regroupé toutes les variables dans une même analyse. Si l'analyse globale entraîne une perte de représentativité de la variable « parcours », les analyses successives convergent vers des résultats identiques, si bien que nous ne conservons ici qu'une seule évaluation du capital humain et du capital social ¹⁹ :

▾ **Tableau 10** Caractéristiques des titulaires d'un diplôme d'ingénieurs (Génération 2010)

Variabiles	Modalités	%
Parcours	BTS	5,0
	CPGE	37,6
	DUT	12,6
	École d'ingénieur niveau bac	12,0
	Parcours mixte (composé de plusieurs orientations)	28,4
	Université	4,6
Sexe	Homme	71,1
	Femme	28,9
Niveau d'études des parents	< ou égal au bac	35,6
	L3 et plus	45,2
	Diplôme supérieur court	19,2
PCS des parents	Cadre/Cadre	22,14
	Cadre/non-cadre	33,79
	Non-cadre/non-cadre	44,07
Boursier	Boursier dans le secondaire et le supérieur	5,82
	Boursier uniquement dans le supérieur	26,04
	Boursier uniquement dans le secondaire	0,71
	Non-boursier	67,43
Série du baccalauréat	Autres	0,25
	Bac professionnel	1,23
	ES	0,50
	S	85,02
	Technologique	13,00
Mention obtenue au baccalauréat	AB	34,3
	B	31,6
	Passable	24,2
	TB	9,9
Scolarité au bac	« À l'heure »	72,7
	En avance	12,0
	En retard	15,3

Éducation & formations n° 96 © DEPP

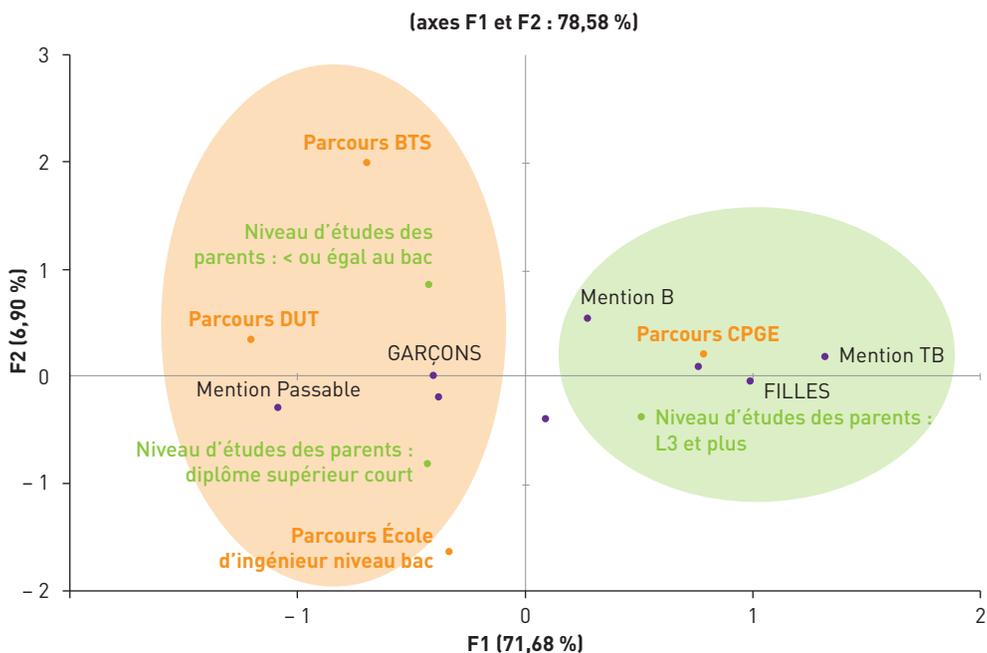
19. Le choix s'est effectué sur la base du pourcentage d'information expliqué par l'ACM ; nous avons ainsi conservé la variable la plus « significative ».

le premier est mesuré par la mention obtenue au baccalauréat et le second par le niveau d'études des parents. L'analyse laisse apparaître un parcours différencié selon le genre ↘ **Figure 1**. L'axe vertical oppose à droite, les parcours des filles associés à des niveaux de capital humain et social élevés, et à gauche, les parcours des garçons, associés à des niveaux moindre de capital humain et social.

Cette analyse met en évidence la sélection tant scolaire que sociale des parcours d'ingénieurs, mais souligne également que pour parvenir à un diplôme d'ingénieur, les filles doivent passer par la « voie royale » tant sur le plan du capital humain (mention B ou TB et CPGE, Bac S, « en avance »²⁰) que social (parents ayant un niveau d'études supérieur à L3, cadres²¹). Nous rejoignons ici de précédents résultats [JAOUL-GRAMMARE et MAGDALOU, 2013] selon lesquels entre 1992 et 2004, les inégalités injustes – c'est-à-dire les inégalités ne résultant pas d'un choix personnel de l'individu comme les inégalités liées au genre –, n'ont pas baissé dans l'enseignement supérieur français.

Pourtant, au-delà de l'enjeu éthique et moral, la lutte contre les inégalités présente aussi un avantage économique. Même si « l'égalité n'a pas à être performante » en restant « un principe sans conditions non soumis à la loi du marché » [SÉNAC, 2016], il est largement admis dans la littérature que le développement économique et la croissance favorisent la baisse des inégalités de genre²². Par exemple, pour BECKER [1960] et BECKER et LEWIS [1973], une augmentation

↘ **Figure 1 Les ingénieurs : un parcours différencié selon le genre**



20. Variables ajoutées sur la base des autres ACM réalisées.

21. *Idem*.

22. Le débat autour de la relation entre inégalités et croissance économique est toutefois loin d'être clos, certains travaux attestant que les inégalités sont « bonnes » pour la croissance [KALDOR, 1957 ; GALOR et TSIDDON, 1997 ; GALOR et MOAV, 2004].

du revenu des ménages a pour effet une diminution du taux de fécondité et par là même, une augmentation de la participation des femmes au marché du travail. GALOR et WEIL [1996], quant à eux, mettent en évidence un cercle vertueux entre croissance économique et réduction des inégalités de genre à travers divers mécanismes reliant participation des femmes au marché du travail, fécondité et croissance du revenu par tête. Parallèlement, de nombreux travaux soulignent les effets néfastes des inégalités sur les performances économiques [OCDE, 2011 ; World Bank, 2012]. Les inégalités de genre peuvent affecter la croissance économique à travers l'accumulation du capital humain et l'affectation des moyens de production [MORISSON, RAJU, SINHA, 2007]. En effet, un investissement inégal en capital humain entre hommes et femmes, implique une accumulation inefficace du capital humain et par là même une croissance économique moindre, que ce soit en termes d'éducation [DOLLAR et GATTI, 1999 ; BRUMMET, 2008 ; AMIN, KUNTCEV, SCHMIDT, 2015] ou sur le marché du travail [KALSEN et LAMANNA, 2008].

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité des récentes réformes politiques en termes d'égalité filles-garçons. Plus précisément, il s'agissait de voir si, entre 1998 et 2010, les inégalités de genre avaient diminué au sein de l'enseignement supérieur français.

Pour cela, nous avons estimé trois modèles visant à rendre compte de trois vecteurs d'inégalités de genre dans l'enseignement supérieur : l'orientation post-bac et l'accès aux filières les plus prestigieuses ; les choix d'études universitaires et l'accès aux filières dites « masculines » ; et enfin, l'accès aux plus hauts diplômes, notamment les diplômes d'ingénieurs. Nos résultats montrent que, malgré une baisse des inégalités, l'accès aux filières prestigieuses et aux diplômes d'ingénieurs demeure très sexué. Les inégalités d'accès aux filières « masculines », quant à elles, se sont accrues entre 1998 et 2010. De plus, pour les ingénieurs, nous mettons en évidence une différenciation des parcours selon le sexe.

Ainsi malgré l'aspect moral et économique d'une nécessité de baisse des inégalités de genre, nos résultats soulignent la difficulté de mise en œuvre des diverses réformes, qu'elles soient françaises ou européennes. Nous rejoignons ici les conclusions du ministère de l'Éducation nationale en 2013 selon lequel « *le poids et la complexité des facteurs internes qui influencent les rapports de genre et sont susceptibles de créer, maintenir ou renforcer les inégalités, sont de telle ampleur que les politiques conduites avec ténacité depuis plusieurs décennies parviennent bien difficilement à faire bouger les lignes* » [LEROY, BIAGGY et alii, 2013, p. 22].

Pour reprendre les termes de MARRY [2003, p. 4] citant FERRAND [1995] : « *Si les hirondelles de la mixité font le printemps de l'égalité, le plein été n'est pas encore au rendez-vous* ».

Annexe 1

L'ACM : ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES

C'est une méthode d'analyse sur variables qualitatives décrivant exhaustivement le phénomène à étudier. Proposée dans les années 1960 par Benzécri, elle est devenue la méthode privilégiée des descriptions de données qualitatives, notamment en sociologie. Elle est basée sur le fait que l'existence de cooccurrences puisse mettre en évidence, sans hypothèse préalable et de manière inductive, certaines structures de dépendance, pas toujours évidentes, entre les variables analysées. Concrètement, il s'agit de représenter sur un même graphique les modalités de toutes variables afin de voir la symétrie des rôles joués par l'ensemble des modalités. Même si les graphiques constituent les résultats les plus significatifs, il faut toutefois tenir compte de la quantité d'information contenue dans les données (contribution relative) ainsi que de l'apport à l'étude des diverses modalités étudiées (contribution absolue). Comme la plupart des méthodes d'analyse de données, l'ACM se déroule en plusieurs étapes :

Analyse des valeurs propres. Les valeurs propres représentent la quantité d'information contenue dans les données. Il convient donc de sélectionner un nombre de valeurs propres impliquant la perte d'information la plus faible possible. Nous utilisons pour cela le critère des pourcentages significatifs qui consiste à ne conserver que les valeurs propres apportant un pourcentage significatif d'information supplémentaire : à partir de la courbe des pourcentages cumulés de l'information contenue dans chaque valeur propre, on détermine le moment d'inflexion à partir duquel les valeurs propres supplémentaires n'apportent pas d'information significative à l'analyse. Le nombre de valeurs propres retenues représente le nombre d'axes utilisés pour les représentations graphiques : si deux valeurs propres sont retenues, cela signifie que deux axes – dits axes factoriels – (soit un système d'axes), regroupent l'essentiel de l'information contenue dans les données. **Ici, nous avons retenu deux axes factoriels qui représentent 78,58 % de l'information contenue dans les données.**

Étude des contributions. Il existe deux types de contributions : la contribution absolue (CTA) qui représente le poids de la modalité de la variable dans l'apparition de l'axe factoriel et la contribution relative (CTR) qui est la qualité de représentation de la modalité de la variable sur un axe. Les valeurs seuils de rejet sont respectivement de 0,1 pour la CTA (la modalité est responsable de moins de 10 % de l'apparition de l'axe factoriel, c'est-à-dire de l'information contenue dans cet axe) et de 0,3 pour la CTR (la qualité de représentation de la modalité sur l'axe est inférieure à 30 %). Si des modalités présentent des CTA ou des CTR inférieures au seuil de rejet, elles sont ôtées de l'analyse. Ces valeurs sont plus faibles que dans d'autres méthodes comme l'analyse factorielle simple ; cela tient au fait que l'ACM est une méthode pessimiste. **Ici, trois modalités sont mal représentées par le système d'axes. Elles sont retirées de l'étude : « parcours mixte » ; « parcours université » ; « mention AB ».**

Analyse graphique ; on interprète les groupes de modalités qui apparaissent après projection sur le ou les systèmes d'axes. L'analyse graphique est la partie qui nous intéresse le plus ici puisque c'est à partir des graphiques établis dans l'analyse que nous pourrions mettre en lumière les divers profils individuels.

▣ BIBLIOGRAPHIE

- AMIN M., KUNTCEV V., SCHMIDT M., 2015, *Gender inequality and growth the case of rich vs. Poor countries*, Policy Research Working Paper, n° 7172, Washington D.C., World Bank group.
- BASCOU-BANCE P., 1972, « La première femme bachelière : Julie Daubié », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n° 1, p. 107-113.
- BAUDELAT C., ESTABLET R., 2007, *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, coll. « L'enfance en questions ».
- BAUDELAT C., ESTABLET R., 2006, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Le Seuil.
- BAUDELAT C., ESTABLET R., 2001, « La scolarité des filles à l'échelle mondiale », in BLÖSS T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF.
- BECKER G. S., 1960, "An Economic Analysis of Fertility", in BECKER G. S., *Demographic and Economic Change in Developed Countries*, Princeton, Princeton University Press, p. 209-240.
- BECKER G. S., LEWIS H. G., 1973, "On the Interaction between the Quantity and Quality of Children", *Journal of Political Economy*, n° 81, p. 279-288.
- BELOTTI E. G., 1974, *Du côté des petites filles*, Paris, Édition des femmes.
- BLANCHARD M., 2009, « S'orienter en écoles de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? », *SociologieS*, journals.openedition.org/sociologies/4077.
- BLANCHARD M., ORANGE S., PIERREL A., 2016, *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, Presses de l'ENS.
- BROCA P., 1880, *Rapport au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi, adopté par la chambre des députés, sur l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, n° 384, Journal Officiel du 19 juillet 1880.
- BRUMMET Q., 2008, "The Effect of Gender Inequality on Growth: A Cross-Country Empirical Study", *The Park Place Economist*, n° 16, p. 13-23.
- CANEL A. OLDENZIEL R., ZACHMAN K., 2000, *Crossing Boundaries, Building Bridges. Comparing the History of Women Engineers 1870's-1990's*, Amsterdam, Harwood.
- Conférence des Grandes Écoles (CGE), 2015, *La CGE multiplie ses actions en faveur de l'égalité femmes-hommes*, Communiqué de Presse du 9 mars 2015.
- CONDORCET N., 1792, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*.
- COUPPIÉ T., ÉPIPHANE D., 2002, *L'égalité des chances en questions : comment pèsent les orientations scolaires dans l'insertion professionnelle comparée des jeunes hommes et des jeunes femmes*, Rapport Céreq.
- CRAHAY M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles, De Boeck.
- DOLLAR D., GATTI R., 1999, *Gender inequality, income and growth: Are good times good for women?* Policy Research Report on Gender and Development Working Paper, n° 1, Washington DC, World Bank.
- DURU-BELLAT M., 2004a, *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., 2004b, « École de garçons et école de filles », *Diversité Ville École Intégration*, n° 138, p. 65-72.
- FERRAND M., 1995, « Les hirondelles de la mixité font-elles le printemps de l'égalité ? », *Les Cahiers du Mage*, IRESO-CNRS, p. 33-35.
- GALLAND O., ROUAULT D., 1996, « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux scolaires », *Insee Première*, n° 469.
- GALOR O., MOAV O., 2004, "From Physical to Human Capital Accumulation: Inequality and the Process of Development", *Review of Economic Studies*, n° 71, p. 1001-1026.
- GALOR O., TSIDDON, D., 1997, "Technological Progress, Mobility and Economic Growth", *American Economic Review*, n° 87, p. 363-382.
- GALOR O., WEIL D. N., 1996, "The Gender Gap, Fertility, and Growth", *American Economic Review*, n° 86, p. 374-387.
- HANUSHEK E. A., LUQUE J. A., 2003, "Efficiency and equity in schools around the world", *Economics of Education Review*, n° 20, p. 481-502.

- JAOLU-GRAMMARE M., 2016, "Did policy reforms really decrease inequalities of access to French higher education? A comparison between Generation 1998 and 2010", *BETA Working Papers*, n° 2016-02.
- JAOLU-GRAMMARE M., 2014, « Comment a évolué le profil de réussite d'études longues dans l'enseignement supérieur ? », in BOUDESSEUL G., COUPPIÉ T., DÉTANG-DESSENDRE C., FONTAINE R., GIRET J.-F., GUÉGNARD C., LEMISTRE P., MAYEN P., MILLOTTE S., WERQUIN P., *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales*, Relief-Cereq, n° 48, Actes des XXI^e Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, p. 277-285.
- JAOLU-GRAMMARE M., 2013, « L'évolution des inégalités dans l'enseignement supérieur universitaire français. L'influence des réformes institutionnelles et des ruptures économiques », *Économies et Sociétés*, vol. 7, n° 46, p. 1105-1130.
- JAOLU-GRAMMARE M., MAGDALOU B., 2013, "Opportunities in higher education: an application in France", *Annals of Economics and Statistics*, n° 111-112, p. 295-327.
- KALDOR N., 1957, "A model of economic growth", *Economic Journal*, n° 57, p. 591-624.
- KEYLEE B., 2007, *Le Capital Humain. Comment le savoir détermine nos vies ? Les essentiels de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- KLASEN S., LAMANNA F., 2009, "The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth: New Evidence for a Panel of Countries", *Feminist Economics*, vol. 15, n° 3, p. 91-132.
- LEROY M., BIAGGI C., DEBUCHY V., DUCHÊNE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., RÉMY-GRANGER D., 2013, *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements scolaires*, Rapport MEN-IGEN 2013-041.
- LÉCUYER C., 1996, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante », *Clio. Histoire, femmes et Société*, n° 4, journals.openedition.org/clio/677.
- MARRY C., 2004, *Les Femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*, Paris, Belin.
- MARRY C., 2003, *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*, Rapport pour le PIREF et conférence au MEN, Paris.
- MENESR-DEPP, 2015, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.
- MEN-DEPP, 2013, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.
- MEN-DEPP, 2012, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, Paris.
- MORLEY S. G., 1941, "Juliana Morell: Problems", *Hispanic Review*, vol. 9, n° 1, p. 137-150.
- MORRISON A., RAJU D., SINHA N., 2007, *Gender Equality, Poverty and Economic Growth*, Policy Research Working Paper, n° 4349, Washington DC, World Bank.
- OCDE, 2011, *Report on Gender Initiative: Gender inequality in Education, Employment and Entrepreneurship*.
- PETIT P., 1975, « Rendement de l'enseignement Supérieur et Origine Sociale », *Revue Économique*, n° 26, p. 587-604.
- PONTHIEUX S., 2008, « Rubrique. Les analyses du capital social : apports et controverses », *Informations sociales*, vol. 3, n° 147, p. 32-33.
- SELZ M., VALLET L. A., 2006, « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales. La société française*, p. 101-107.
- SÉNAC R., 2016, « L'égalité n'a pas à être performante », *Observatoire des inégalités*, inegalites.fr/L-egalite-n-a-pas-a-etre-performante.
- SHAVIT Y., BLOSSFELD H. P., 1993, *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- TIKHONOV-SIGRIST N., 2009, « Les femmes et l'université en France, 1860-1914 », *Histoire de l'éducation*, n° 122, p. 53-70.
- World Bank, 2012, *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*, Washington D.C., World Bank.



► **Du côté des pratiques
enseignantes et des outils
pédagogiques**



ÉGALITÉ DES SEXES À L'ÉCOLE

Du flou politique aux confusions pédagogiques

Élise Brunel

Département des stratégies des ressources humaines, de la parité et de la lutte contre les discriminations

MESRI-DGESIP-DGRI, sous-direction du pilotage stratégique et des territoires

Sylvie Cromer

Centre de Recherche Droits et Perspectives du Droit, université de Lille

Institut national d'études démographiques

NoREVES, Normes de genre et réception de la valeur égalité des sexes par la jeunesse, les parents et les professionnels de l'éducation, est un projet chercheur citoyen financé par le conseil régional des Hauts-de-France, de 2013 à 2016. Celui-ci s'est fixé comme ambition de renouveler les points de vue sur la socialisation sexuée, en observant des actions à l'égalité, à différents stades du système scolaire et en recueillant les points de vue des acteurs et actrices, de la conception à l'utilisation de l'outil (des adultes et des enfants). Cet article consacré à la petite enfance, les 3-6 ans, s'attache à analyser ce que fait l'égalité des sexes aux pratiques professionnelles enseignantes, et réciproquement, ce que révèlent ces pratiques des perceptions de l'égalité, en prenant comme point d'entrée l'exposition « des elles, des ils », conçue par le Petit Forum des Sciences, et programmée plusieurs mois durant. À partir de l'analyse de dix entretiens individuels ou collectifs d'enseignantes et d'un entretien avec une conseillère pédagogique de sept écoles différentes, cet article fait émerger les conceptions sous-jacentes de l'égalité des sexes.

L École, depuis plus d'un demi-siècle, s'intéresse à la question des filles et des garçons, non plus pour les traiter différenciellement, mais pour promouvoir, selon les époques, de la mixité, de l'égalité, du respect mutuel, du « respect de la personne, de ses origines et de ses différences » [loi sur la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013], voire de la « culture de l'égalité » [PASQUIER 2013 ; SALLE 2016]. Dans le dernier texte en date, la circulaire MENESR-DGESCO n° 2015-003 du 20 janvier 2015, il est spécifié que la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École garantit

« à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite ». Les oscillations sémantiques s'expliquent, certes, en fonction des enjeux conjoncturels propres à l'institution, de la prise en compte des avancées de la recherche mais aussi des polémiques sociétales¹. Mais ce flou sémantique et politique révèle de manière plus aiguë le déficit de réflexion sur les conceptions de l'égalité et ses traductions ou applications concernant les enfants, notamment dans l'espace scolaire. Le corollaire en est que les modalités de la transmission et de l'apprentissage scolaires de cette question ne sont guère envisagées. Aussi n'est-il pas étonnant que les pratiques des enseignantes et des enseignants en la matière restent disparates et dispersées. Sans compter qu'est attestée leur méconnaissance des textes officiels, régulièrement réactualisés² mais peu diffusés, alors même qu'ils seraient un levier et une légitimation pour mettre en place des actions [HCEfh, 2017].

Outre l'absence de vision d'ensemble des pratiques existantes au sein de l'École, due à une carence du pilotage de l'institution [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013, p. 61], il manque de surcroît des connaissances sur la réception de ces expériences et, plus généralement, sur leurs fondements théoriques de l'égalité. C'est l'objectif que s'est fixé la recherche NoREVES (Normes de genre et réception de la valeur égalité des sexes par la jeunesse, les parents et les professionnels de l'éducation)³ : observer des actions à l'égalité, à différents stades du système scolaire, recueillir les points de vue des acteurs et actrices de la conception à l'utilisation de l'outil (des adultes et des enfants), selon la démarche sociologique, tenter d'expliquer ce qui se produit lors de la mise en place d'actions⁴, faire émerger les conceptions sous-jacentes de l'égalité, renouvelant de cette manière les points de vue sur la socialisation sexuée.

Plus précisément, la recherche NoREVES est née de l'ampleur et de l'originalité d'une exposition proposée par le Forum départemental des sciences de Villeneuve-d'Ascq dans le Nord, « des elles, des ils ». À destination des 3-6 ans accompagnés d'adultes (enseignants ou enseignantes, animateurs ou animatrices, ou proches), celle-ci promeut explicitement dans ses textes de présentation et d'animation l'égalité entre les filles et les garçons. Dans le cadre du volet de recherche concernant l'exposition, nous avons réalisé 48 entretiens avec tous les acteurs et actrices du processus de production de l'exposition⁵, 42 observations de visite de l'exposition, et récolté 114 questionnaires d'adultes ayant visité l'exposition ↘ **Encadré 1**. Dans cet article, nous allons nous concentrer sur le corps enseignant. En s'appuyant sur dix entretiens individuels ou collectifs d'enseignantes de sept écoles différentes, ainsi que sur celui avec une conseillère pédagogique, membre du comité scientifique de l'exposition, cet article se propose d'analyser ce que fait l'égalité des sexes aux pratiques professionnelles,

1. Par exemple, les polémiques provoquées en 2014 par la droite et l'extrême-droite catholique autour du programme expérimental « ABCD de l'égalité » mis en place par l'Éducation nationale.

2. Cf. les conventions pour l'égalité dans le système éducatif, dont la première version date de 2000.

3. Ce projet chercheur-citoyen collaboratif entre l'université de Lille 2 et l'association CORIF (Conseil, recherche, ingénierie et formation, pour l'égalité femmes-hommes) financé de 2013 à 2016 par la région Nord-Pas-de-Calais, comporte trois axes : l'analyse d'actions à l'égalité dans les écoles maternelles et primaires, ainsi que dans les collèges. Quand a été élaboré le programme de recherche, nous n'avions connaissance d'aucune recherche sur ce sujet. Trois thèses en cours au moins comportent des observations d'actions à l'égalité : celle de Vanessa Fournier en psychologie sociale à l'université de Lille 3 ; celle de Simon Massei en science politique, à l'université de Paris 1 ; celle en sociologie de Clémence Perronnet à l'ENS de Lyon.

4. Voir l'article de DÉTREZ et PERRONNET [2017] sur les différents sens du mot « évaluer ».

5. Des membres du comité scientifique, aux publics enfants et adultes (parents et enseignants) en passant par l'équipe artistique et les animateurs.

NoREVES PETITE ENFANCE, UNE ENQUÊTE MULTIMODALE

Le Petit Forum des Sciences, lieu d'un travail d'équipe, de réflexion pluridisciplinaire de partenariat entre la recherche, les professionnelles et professionnels de l'éducation ou de la culture est devenu aussi un lieu de recherche, de collecte de données. Pour analyser la réception de l'exposition, une méthodologie mixte a été mise en œuvre : 42 observations de groupes d'enfants entre janvier et novembre 2013 ; 48 entretiens semi-directifs avec toutes personnes concernées par l'exposition, de sa conception à son utilisation, avec des adultes (concepteurs et conceptrices, parents, professeures des écoles) et avec des groupes scolaires d'enfants réalisés entre octobre et novembre 2013 ; 114 questionnaires papier distribués avant la visite ou envoyés aux enseignantes et enseignants *a posteriori* dans les écoles pour les visites effectuées avant le début de la recherche. Dans le cadre de cet article, sont analysés les entretiens avec les professeures des écoles, réalisés entre octobre et novembre 2013. Ils se sont déroulés dans les écoles, durant

les moments d'interclasse ou d'heure du déjeuner, sauf un, ce qui explique leur durée assez courte, entre une demi-heure et une heure et demie. L'entretien était présenté comme une demande d'avis sur l'exposition pour améliorer les conditions d'utilisation, étant donné sa relative pérennité et son itinérance. Il s'agissait de comprendre l'articulation de cette visite scolaire avec la mise en œuvre des apprentissages. Les questions s'organisaient selon un cheminement linéaire de la visite : la motivation de la visite et les attentes des enseignants ; la description de la visite et la reformulation du thème de l'exposition ; la place de la visite dans le projet pédagogique ; et enfin la connaissance de l'égalité des sexes à l'école par les enseignants eux-mêmes.

Exemples de questions :

- *Lors de la visite, quel atelier a le mieux et le moins fonctionné ? Pourquoi ? Comment les élèves ont-ils réagi ?*
- *Quel est selon vous le thème de l'exposition ?*
- *Travaillez-vous ce thème en classe ? Comment ? Fait-il partie selon vous des programmes et des apprentissages scolaires ? Sur quels textes de l'Éducation nationale vous appuyez-vous ? Avez-vous reçu une formation ?*

et, réciproquement, ce que révèlent ces pratiques des perceptions de l'égalité. Dans une première partie, seront abordés les éléments qui ont constitué des points d'appui pour s'approprier l'exposition – éléments conjoncturels et partis-pris de cet outil d'envergure novateur. Dans une seconde partie, nous montrerons que, quelles que soient les grilles de lecture et les usages du dispositif, la différenciation des sexes reste un butoir de la pensée. Malgré le petit échantillon, le choix des écoles est diversifié, tant du point de vue du type d'école (cinq écoles publiques, deux écoles privées), que du public accueilli (défavorisé, mixte ou favorisé). Si nous n'avons aucune diversité de sexe, les professeures présentent une diversité d'âge, entre 25 et 55 ans, et d'ancienneté, de quelques années d'exercice à une carrière entière. Nous avons conscience que les enseignantes ayant accepté un entretien envisagent la visite muséale, non comme une sortie distractive (aucune n'a fait cette visite en fin d'année scolaire), mais en lien étroit avec les apprentissages, inscrite dans leur projet de classe. Leurs réflexions sont particulièrement articulées⁶.

6. Nous leur réitérons nos remerciements d'avoir accepté de les partager avec nous.

QUELLES CONDITIONS FAVORABLES POUR PENSER L'ÉGALITÉ À L'ÉCOLE ?

Dans la continuité de l'exposition « Je et compagnie » pour les 3-6 ans, consacrée à la socialisation, et face aux constats de l'activation de stéréotypes sexués par le public, le Forum des Sciences de Villeneuve-d'Ascq décide, en 2011, de consacrer une exposition à l'égalité des sexes. Pour cette tranche d'âge, à laquelle il s'agit de proposer des activités à réaliser lors de visites individuelles, scolaires et extra-scolaires, une telle exposition n'existait pas. Durant près d'un an, un processus de cadrage permet aux membres du comité scientifique (membres du Forum des Sciences, de l'Éducation nationale et de la communauté scientifique spécialiste de la petite enfance et/ou du genre) de rédiger un appel d'offres, de choisir l'équipe artistique, d'ajuster les propositions et de tester l'exposition [BRUNEL, 2014]. La finalité « des elles, des ils » figure sans ambiguïté dans le dossier de presse comme dans le livret d'animation, disponibles en ligne : « [...] *les enfants sont invités à faire des choix selon leurs intérêts, leurs envies, sans se soucier d'appartenir au groupe des filles ou à celui des garçons [...]. C'est pour encourager les tout-petits à s'interroger sur leurs préférences, à faire des choix selon leur intérêt personnel et à défier les préjugés, que le Forum des Sciences a choisi de traiter le thème de l'égalité entre les filles et les garçons* »⁷. Il s'agit bien d'aborder l'égalité, sans gommer les groupes de sexe – cités dans les textes d'intention, et évoqués (au moins pour les adultes) dans le titre aux assonances poétiques⁸ – mais sans mise en exergue spécifique dans l'exposition, pour ne pas l'ancrer dans le binarisme et la bipolarisation des sexes. De fait, si l'exposition montre des images, expressément choisies très diversifiées et non stéréotypées, de personnes, de filles, de garçons, d'hommes et de femmes, soit sur les objets manipulés (par exemple dans le livre géant de l'atelier *Le méli-mélo des rencontres*, ou encore sur les cubes de l'atelier *Mosaïque des portraits*), soit dans les livres à disposition, il n'est jamais question de comparer ou d'opposer ces représentations sexuées.

Des expérimentations non-sexistes congruentes avec les programmes scolaires

Le jeune âge du public oblige à réfléchir aux modalités de transmission de la valeur égalité des sexes. Celle-ci est le plus souvent imaginée, à partir de la diffusion de savoirs ou encore de l'observation de représentations, en exemplifiant notamment les inégalités ou les stéréotypes. Pour des 3-6 ans, il s'impose, plus qu'aux autres âges, d'explorer d'autres pistes, du côté des savoir-être et des savoir-faire, en réfléchissant aux dimensions concrètes de l'égalité, en faisant davantage appel au corps, comme médium de socialisation⁹. L'apprentissage se situe alors du côté d'une éducation égalitaire, plutôt que comme une éducation à l'égalité. Le conseil scientifique choisit un triple parti-pris : 1. refuser d'aborder la question des stéréotypes, *a fortiori* non pertinente pour cette tranche d'âge¹⁰ ; 2. suspendre le genre comme système d'interactions et de représentations, en produisant un espace dans lequel les enfants puissent agir sans être orientés par les injonctions de genre, pour faire des choix et des non-choix, et sans qu'existe de « bonne réponse », c'est-à-dire sans jugement de valeur ; 3. enfin faire expérimenter les multiples sources d'affiliation d'une personne, c'est-à-dire mettre

7. Voir forumdepartementaldessciences.fr/wp-uploads/visuels/livret-danimation-des-elles-des-ils.pdf.

8. *A fortiori* pour des enfants qui ne savent pas encore lire auxquels l'exposition s'adresse.

9. Le corps peut être pensé à la fois comme objet, enjeu et produit de la socialisation.

10. Travailler la question de l'égalité à partir de la mise en scène de stéréotypes et de contre-stéréotypes est une proposition communément faite par les adultes.

l'accent sur les points de rencontre des individus et tenir à distance les différences, dont la différence des sexes [BRUNEL et CROMER, 2016]. Cette proposition entre en résonance avec deux axes du programme scolaire : construire à la fois l'identité de l'enfant et le vivre ensemble¹¹ ; articuler l'individu et le collectif. Ce double travail de construction de soi avec les autres est au cœur des discours des professeures des écoles.

De fait, l'exposition reçoit un écho positif et deux ateliers sont plébiscités, *Le kaléidoscope des émotions* et *La palette des préférences*, qui favorisent, par le biais de la manipulation et du jeu, l'expression de soi et l'acceptation les autres, en tant que des semblables, quelles que soient des différences, de couleur de peau, d'âge, etc. : « *Là on est au cœur du vivre ensemble* » (M^{me} T) ; « *les enfants doivent être amenés à choisir en tant qu'individus* » (M^{me} D) ; « *l'individualité au sein d'un groupe* » (M^{me} L) ↪ **Tableau 1**. Plusieurs enseignantes déduisent du croisement de ces thématiques du programme, la nécessité de travailler sur la notion de différence : « *le vivre-ensemble, au fait d'accepter les différences, de respecter les autres* » (M^{me} M') ; voire la nécessité de l'apprentissage explicite de la différence sexuée, persuadées (précisons bien à tort) que « *la notion fille-garçon, on nous demande de la construire à l'école maternelle* » (M^{me} M') ; « *il faut faire prendre conscience de cette différence aux enfants* » (M^{me} C). C'est là la première tension avec l'intention du comité scientifique dont le choix était de mettre l'accent sur les points communs.

De surcroît, l'exposition n'est pas « hors sol ». Les enfants viennent le plus souvent accompagnés par des femmes, notamment en visites scolaires¹², peuvent arriver habillés de rose, de fleurs, de paillettes ou de polos bleu et de tee-shirts d'équipes de football, sont fréquemment rappelés à l'ordre des sexes, par la composition de rangs de filles et de garçons, par des classements en groupes de sexe lors des déplacements aux toilettes ou d'interpellations. De même les adultes visitent avec les filtres de leurs expériences. Ainsi l'exposition est l'espace d'une co-construction sociale : entre, d'une part, les intentions des concepteurs et conceptrices et, d'autre part, les publics qui y puisent ce qu'ils ont envie d'y voir [BECKER, 1982 ; MACÉ, 2001]. Les reformulations du thème de l'exposition le confirment ↪ **Encadré 2** p. 140.

↪ **Tableau 1** Présentation et objectifs des ateliers de l'exposition « des elles, des ils » pour les 3-6 ans

Kaléidoscope des émotions	Reconnaître les émotions [joie, tristesse, colère, peur] dans les portraits de personnages Les imiter dans un miroir
Palette des préférences	Faire le choix de 5 activités préférées représentées sur des magnets Comparer avec les autres
Mosaïque des portraits	Reconstituer des portraits de professionnelles et professionnels à l'aide de cubes géants Les reconnaître et échanger
Objets dans les livres	Retrouver des objets dans les livres Regarder les représentations
Roue des ressemblances	Choisir ou non d'appartenir à un groupe Expérimenter la variation de groupes
Le méli-mélo des rencontres	Découvrir des histoires en changeant les personnages d'un livre géant

Éducation & formations n° 96 © DEPP

11. Le sous-titre du programme de maternelle de 2007, à l'époque en vigueur, est « Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire ».

12. Grâce aux questionnaires, nous savons que concernant les 26 écoles ayant répondu, les 644 enfants étaient accompagnés de 142 adultes (dont 6 hommes seulement) et concernant les 88 visites, elles concernaient 125 enfants accompagnés (dont 62 % étaient des filles) de 131 adultes, 93 femmes et de 38 hommes, soit un taux de féminisation de 71 %.

LES REFORMULATIONS DE LA THÉMATIQUE DE L'EXPOSITION DANS LES ENTRETIENS

- *Égalité, égalité des filles et des garçons et puis aussi on est tous pareils, tous différents* (M^{me} D).
- *L'égalité des sexes* (M^{me} T).
- *Différents mais égaux [...] c'est la découverte de l'autre* (M^{me} C).
- *Similitudes, différences, l'identité, la construction de l'identité des enfants... leur individualité au sein d'un groupe et de voir qu'on peut avoir les mêmes goûts tout en étant complètement différents, en n'ayant pas exactement toujours les mêmes avis* (M^{me} L).
- *C'est une histoire de différence, tous différents, tous les mêmes... on fait quand même partie d'un groupe* (M^{me} S).
- *Les ressemblances et les différences* (M^{me} V).
- *Un garçon peut faire des choses de fille, ce n'est pas sexué, rien n'est sexué* (M^{me} V').
- *C'est plus exprimer ses préférences... une exposition du Moi* (M^{me} V'').
- *C'est compliqué, c'est difficile... c'est les genres d'accord, c'est qui on est* (M^{me} M).
- *Nous on a dit, on travaille sur l'expression de soi au-delà des genres* (M^{me} M').

Même si elles restent dans un éventail limité de propositions, elles ne sont pas univoques. Comme dans les 26 questionnaires renseignés par le corps enseignant, deux types d'interprétation se dessinent, l'une générique, l'autre spécifique, activant les catégories de sexe. Cependant, contrairement aux réponses des questionnaires, dans les entretiens sont énoncés explicitement les termes d'égalité, de mixité et de genre¹³. Nous verrons plus loin, au regard des exploitations professionnelles de l'exposition données à voir que la mobilisation de la différence des sexes et de l'égalité laissent entendre deux conceptions opposées de l'égalité, l'égalité dans la complémentarité, « *sous conditions* »¹⁴, ou une égalité absolue, au-delà des différences et « *des genres* » (M^{me} M).

Une temporalité propice

L'exposition s'ouvre en décembre 2012, quand, sous l'impulsion du ministère des Droits des femmes, le ministère de l'Éducation nationale installe le comité de pilotage des ABCD de l'égalité dont l'objectif est d'élaborer des outils pédagogiques d'éducation à l'égalité pour les enseignantes et les enseignants du premier degré à la rentrée 2014, après une expérimentation dans des classes volontaires. Six mois plus tard, l'expérimentation sera effectivement lancée, puis, face aux mobilisations violentes, abandonnée quoi qu'on en ait dit [SÉNAC, 2015]. C'est d'ailleurs à la fin d'octobre 2013, dernière semaine ouverte aux visites scolaires qu'a lieu le seul incident qui émaillera les neuf mois d'exposition à Villeneuve-d'Ascq. Une école privée, d'obédience religieuse, déjà venue la veille, tente de conditionner la venue de ses classes à l'abandon, pour cette deuxième visite, de l'activité introductive, *La roue des ressemblances*. Selon le hasard de la roue, sont testés quatre critères, ressemblance physique (cheveux), détail d'habillement (chaussures), animal domestique, groupe de sexe, et à chaque fois, trois

13. Ceci n'est pas un effet de méthode d'enquête (questionnaire *versus* entretien), car les questionnaires de visites individuelles citaient ces termes.

14. Nous reprenons ici le titre de l'ouvrage de Réjane SÉNAC, *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Paris, Les presses de Sciences Po, 2015.

possibilités sont offertes, dont celle de ne pas choisir¹⁵. Les enfants sont invités à choisir un groupe d'appartenance, au-delà d'un choix binaire, en fonction de leur goût, de leur humeur du moment, sans que ce groupe constitue une définition d'identité, et à constater que la constitution des groupes varie. Le sexe apparaît comme une catégorie de classement parmi d'autres, et non comme une catégorie susceptible d'orienter un choix figé ou une affiliation définitive. Que s'était-il passé ?

La veille, alors que la roue tombe sur le critère du sexe, la directrice de l'école avait rectifié immédiatement la consigne énoncée par le binôme d'animation (voir la note 15) : « *Les garçons ici, les filles ici, et ceux qui ne savent pas encore là* », arguant « *moi ça fait partie de ma mission de faire en sorte que les enfants sachent s'ils sont filles ou garçons* » (cf. remarque supra). Il ressort des différentes discussions entre la directrice, les enseignantes et les équipes du Petit Forum¹⁶, que des parents avaient refusé que leurs enfants participent à la visite, que d'autres avaient mis en garde contre « *les théories gender* » (sic). Il ressort également des discussions que l'égalité promouvable est celle qui consiste à dire que filles et garçons peuvent avoir les mêmes goûts, émotions, jeux, métiers, mais qu'ils et elles sont (irréremédiablement ?) différents et doivent prendre conscience de cette différence. La direction du forum, en dernier ressort sollicitée, refusa de céder, c'est-à-dire de modifier le déroulement de la visite et l'école vint malgré tout. La séance se déroula en présence de la directrice de l'école, de la présidente de l'association des parents d'élèves et du directeur du forum, et le hasard fit que la roue ne tomba pas sur le sexe. En revanche, l'exposition itinérante fut vivement attaquée lors de son passage à Bordeaux, quelques mois plus tard, entre avril et août 2014 par des comités « anti-genre ».

C'est donc, dans un climat optimiste avec la nomination d'un ministère aux Droits des femmes laissant espérer des avancées substantielles en matière d'éducation à l'égalité au sein de l'institution scolaire, qu'a été élaborée au sein de l'équipe de conception, mise en place avec l'équipe d'animation, et visitée l'exposition par le public, juste avant la polémique des ABCD. Il est vite apparu que l'exposition pourrait constituer le terrain d'une enquête multimodale (par observations, questionnaires et entretiens) auprès d'enseignantes et enseignants, d'élèves, de parents, ainsi que de l'équipe de conception pour comprendre les effets d'un dispositif de longue durée. Non seulement l'exposition, présentée à Villeneuve-d'Ascq du 5 décembre 2012 au 10 novembre 2013, a accueilli plus de 11 000 personnes dont 70 % d'enfants, notamment lors des visites de 80 écoles (publiques et privées), mais elle a vocation à être itinérante plusieurs années durant. À l'enthousiasme de l'équipe de conception – « *parce qu'on mettait le doigt dessus, on met la lumière sur cette... égalité filles-garçons* » (M^{me} A) – ont répondu l'adhésion des publics adultes et plus encore celle des enfants, même si, dans le même temps, l'exposition a pu étonner et surprendre, en particulier parce que la question des stéréotypes n'est pas abordée et qu'on ne parle pas des filles et des garçons ; « *On pensait que ce serait axé filles et garçons* » (M^{me} V).

15. Par exemple, si la roue tombe sur la chaussure, il est demandé aux enfants : « *Ceux et celles qui ont des chaussures à lacets, se mettent sous le rond, ceux et celles qui ont des chaussures sans lacets se mettent sous le carré, ceux et celles qui ne veulent pas choisir se mettent sous le triangle* ». Si la roue tombe sur le sexe, la consigne est : « *Aujourd'hui, je me mets dans le groupe des filles, je vais sous le carré ; aujourd'hui, je choisis le groupe des garçons, je vais sous le triangle ; aujourd'hui, je choisis de ne pas choisir – ou je n'ai pas envie de choisir – je vais sous le rond* » (souligné par nous).

La formulation, soigneusement étudiée, vise donc, non pas à demander à l'enfant de choisir une identité de sexe, mais à élire, au moment présent et valable à cet instant t un groupe d'affiliation.

16. Ces discussions seront partagées avec les chercheuses, Élise Brunel et Sylvie Cromer, qui étaient au Petit Forum pour mener des entretiens : besoins d'échanger sur les arguments, sur les émotions ressenties, sur les enjeux...

Après avoir décrit l'instrument de promotion de l'égalité et exposé son contexte d'utilisation, examinons ce que les entretiens donnent à voir des appropriations et résonnances de l'exposition. En effet, la proposition muséale rencontre, chez le public enseignant, à la fois ses attentes par rapport au titre ou aux documents d'accompagnement, sa lecture des programmes scolaires, voire des textes officiels, ses intérêts et démarche pédagogiques, voire ses conceptions personnelles.

QU'AUTHORISE ET DÉVOILE UNE EXPOSITION CONSACRÉE À L'ÉGALITÉ ?

Ce n'est jamais le souci d'appliquer les textes spécifiques de l'Éducation nationale consacrés à l'égalité des sexes, qui conduit les enseignantes à l'exposition « des elles, des ils » puisqu'aucune, qu'elles aient dix, vingt, ou trente ans de carrière, n'a connaissance des conventions interministérielles ni de l'expérimentation des ABCD alors en cours. Aucune non plus ne mentionne avoir été formée, ni sensibilisée, à l'égalité des sexes : « *Je ne me souviens pas qu'on m'ait parlé de ça* » (M^{me} D, six ans d'ancienneté). Certaines pensent qu'il y a des « *passages généraux* », « *des instructions officielles* », sans pouvoir expliciter. Trois d'entre elles signalent avec raison¹⁷ : « *Au niveau maternelle pas de directives, ça va dépendre de la sensibilité des enseignants* » ; « *Je ne suis pas sûre que ce soit très net* » ; « *Ça ne se dégage pas des programmes* ». Dans l'ignorance de la position de l'institution, qui ne peut donc cautionner et sécuriser, les enseignantes optent pour la prudence : « *Justement je n'osais pas le faire avant parce que je ne voyais pas la chose écrite telle quelle dans le programme et on est obligé de faire attention à ça* » (M^{me} D). D'autant qu'il faut compter avec les réactions des familles : « *Et puis je ne savais pas comment cela allait être perçu par les parents, y en a pour qui c'est compliqué comme sujet* » (M^{me} D). Malgré tout, certaines, pour inspirer leurs pratiques professionnelles, ont cherché et repéré des sites belges, canadiens, mais n'ont trouvé aucun site français, ni celui des ABCD ni celui d'Eduscol¹⁸. Les enseignantes de ce petit corpus sont, à l'image de la majorité, pas au fait des textes officiels : « *ça ne circule pas* », dit l'une ; « *on a tellement de choses à faire* », répond une autre. Cela interroge plus globalement les voies possibles de transformations des pratiques professionnelles. Si la position de l'institution reste illisible et inaudible, l'impulsion locale, notamment à l'échelon de la circonscription, peut jouer un rôle-clé.

Légitimer des pratiques égalitaires « en filigrane » versus exploiter un outil utile

Dans cette exposition initiée et conçue hors de l'Éducation nationale, mais largement à destination du public scolaire, l'échelon départemental a été particulièrement partie prenante à plusieurs titres¹⁹ : par sa participation au comité scientifique permettant d'ajuster les

¹⁷. Dans les programmes de l'école maternelle de 2015, on ne relève que deux phrases en 21 pages évoquant l'égalité des sexes : « *L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons* » et « *La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons.* »

¹⁸. Le ministère de l'Éducation nationale propose à la date de juin 2017 les sites internet suivants : Eduscol, la page « *L'égalité des filles et des garçons* », qui recense textes et ressources (eduscol.education.fr/pid23262/egalite-filles-garcons.html), renvoyant notamment sur le réseau Canopé « *l'opérateur de création et d'accompagnement pédagogiques du ministère* », et son site national dédié à l'égalité entre les filles et les garçons : www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/ ; enfin la plateforme de formation M@gistère, ([/magistere.education.fr/reseau-canope/](http://magistere.education.fr/reseau-canope/)).

¹⁹. Une enseignante cite l'intervention d'une autre conseillère pédagogique dans un autre contexte, confirmant le rôle-clé de ces acteurs et actrices proches des écoles et des enseignantes et enseignants.

propositions d'ateliers aux programmes et aux capacités des élèves, en lançant la thématique égalité des sexes comme projet de circonscription, enfin en organisant une demi-journée de formation couplée avec une visite commentée de l'exposition. Cette initiative encourage ou renforce des pratiques par les apports théoriques et didactiques, légitime un travail approfondi, permet « *de s'inscrire réellement dans la réflexion et de la poursuivre* » (M^{me} A, conseillère pédagogique). Celle-ci explique les apports de l'exposition et de son accompagnement institutionnel : « *Pour ceux qui ont participé [au projet de circonscription], la plupart disaient, bah oui en définitive il y a des choses que je fais dans ma classe, et puis, bon, maintenant je peux les verbaliser d'une manière un petit peu plus certaine et je me rends compte que je le faisais [...] ça leur permet de mettre des mots sur une pratique habituelle.* »

De manière plus mesurée, sinon circonspecte, nous dirions plutôt que, à côté de celles qui se sentaient trop démunies pour savoir « *comment aborder les choses* » (M^{me} T), quelques enseignantes avaient jusque-là des points de vigilance, que l'exposition rend visible – « *Je me rends compte que c'est quelque chose à laquelle je faisais attention avant* » (souligné par nous). Cette attention s'exerçait essentiellement sur deux sujets, d'une part, en matière de littérature de jeunesse, et d'autre part, sur les attitudes des enfants : « *On rebondit sur des propos des enfants* » (M^{me} L) ; « *Moi je veille à ce qu'il n'y ait rien qui déborde. Quand on se moque d'un garçon parce qu'il prend du rose... [elle ne finit pas sa phrase]* » (M^{me} S). Mais, le plus généralement, le thème n'est « *jamais abordé de façon approfondie* » (M^{me} L). Les enseignantes semblent se saisir du thème, à l'occasion, forcément en pointillé ou de façon superficielle, et pédagogiquement à l'aveugle, bref quasi de manière clandestine : « *Si un enfant me disait, on ne prend pas cette couleur, là je lui expliquais qu'on pouvait avoir le choix, mais je n'allais pas plus loin, à part les albums de jeunesse, je faisais attention à ce que je lisais [...] je faisais attention de ne pas choisir des albums trop stéréotypés en général* » (M^{me} D). Aussi deux enseignantes ont-elles considéré la formation et l'exposition, comme une « *opportunité* ». L'exposition permet non seulement d'assumer des pratiques souterraines, mais aussi de prendre conscience des possibilités didactiques et des liens avec le programme, voire de la transversalité de la question, pour inscrire la question dans le long terme : « *Du coup, je crois que je vais le faire tous les ans* » (M^{me} D) ; « *le thème de l'égalité est dans le vivre-ensemble, on va l'inscrire plus précisément [...] du coup c'est bien, ça le met dans la tête* » (M^{me} T).

À côté de ces enseignantes, pour lesquelles l'exposition est un « *enclencheur* » de nouvelles pratiques, pour deux collègues de l'école M qui travaillent sur un carnet de soi, « *qu'est-ce que je suis, qu'est-ce que j'ai préféré, j'exprime ce que je suis* », pour développer l'estime de soi et les échanges, les ateliers s'inscrivent dans la contiguïté de leur projet. L'exposition constitue un outil de plus dans leur arsenal et contribue à alimenter leur réflexion, car « *les choses sont complexes* »²⁰. D'ailleurs, les plus novices comme les plus aguerries au thème de l'égalité estiment que l'exposition est un début ou une étape, pas une fin en soi : « *Ça amorce quelque chose, ça ne l'installe pas [...] il faut retravailler, nous les enseignants on doit justement tirer les fils* » (M^{me} M') ; « *ça complète forcément mais il faut poursuivre dans la classe, c'est évident* » (M^{me} L) ; « *Ce qui m'a le plus intéressé c'est l'après, ce qu'on en fait en classe* » (M^{me} T).

Pour d'autres enseignantes, l'exposition est un des outils considérés utiles pour atteindre leurs objectifs pédagogiques, plus ou moins proches, sinon éloignés de la finalité affichée de

20. Ce n'est sans doute pas l'effet du hasard, que ces deux enseignantes ont accepté de nous recevoir, après la classe et très longuement, l'entretien ayant duré plus d'une heure trente.

l'exposition, promouvoir l'égalité. Celles-ci accommodent l'exposition à leurs propres choix de programmes, réappropriations classiques d'outils trop souvent négligées par les concepteurs et conceptrices d'outils. M^{me} S explique : « *Le sujet nous tenait à cœur puisque on travaille... peut-être pas sur les sexes masculins et féminins, mais on travaille sur tous différents et tous égaux* ». À partir de la littérature de jeunesse notamment, celle-ci aborde les différences physiques et le handicap. Quant à M^{me} C, elle voit dans l'exposition la possibilité d'exercices grammaticaux²¹ : « *Quand j'ai vu le titre, c'est pas mal pour travailler la difficulté de manipuler la langue [...] travailler la notion de masculin, féminin et après l'étendre aux objets les plus arbitraires [...] je n'en attendais pas plus.* » Il arrive aussi qu'il y ait sentiment de malentendu, que le titre ait induit en erreur ou que l'écart entre les attentes et la réalité soit trop grand : « *C'était un peu à côté du sujet* » ; « *On pensait que ce serait vraiment axé filles et garçons. Le titre, on ne l'a pas compris [...]* » ; « *[Les élèves] ont très bien vécu l'expo et nous aussi, mais on ne l'a pas exploité comme on pensait, mais je ne suis pas déçue* » ; « *Dans notre projet on était parti sur je suis une fille je suis un garçon* » [échange collectif à l'école V].

Si les aspects positifs sont largement soulignés, n'occultons pas l'effet déstabilisateur que peut avoir l'exposition, quoiqu'il soit très rarement évoqué. Deux enseignantes osent en faire part, encore le font-elles par rapport à des collègues, qui prennent conscience, sans oser sauter le pas, ou qui résistent :

« *Cela lui a fait réaliser plein de choses, déjà elle-même par exemple si un enfant choisissait le rose, elle pouvait dire pourquoi tu prends le rose. Cela lui a fait réaliser que déjà il fallait qu'elle fasse attention à tout ça, donc elle n'était pas prête à visiter l'expo, elle s'était remise en question. Elle se rendait compte qu'elle faisait des choses pas... toujours adaptées.* »

M^{me} D

« *Une maîtresse a fort réagi, que ce n'était pas un souci que les filles aiment le rose et qu'on allait renverser les stéréotypes.* »

M^{me} M

Cette dernière reprend l'argumentation de l'utilité des stéréotypes, effectivement omniprésents, comme repères pour l'enfant, argumentation qui passe sous silence leur nocivité, lorsqu'ils sont appliqués à des groupes de personnes : en effet, ils fonctionnent sur l'opposition de groupes, essentialisant les uns comme les autres.

Comme le montrent les extraits ci-dessus, la visite n'est jamais décevante ni inexploitée, car la visite muséale prend place dans leur projet pédagogique. Outre de montrer la plasticité des arrangements entre des publics avec un outil spécifique – en l'occurrence ici le public enseignant²² –, les discours de nos interlocutrices sont marqués par la résurgence inlassable de la question des sexes, à savoir la bipartition des sexes dans notre société, voire leur hiérarchisation. Tout autant le titre de l'exposition « *des elles, des ils* », qui évoque effectivement une binarité des sexes²³, que le contenu, qui l'éclipse et a surpris, peuvent expliquer la constance de la problématique, même si nous avons pris soin de ne jamais prononcer les expressions « égalité entre les sexes » ou « filles-garçons » ↘ **Tableau 2**. Est-ce l'embarras ou l'étonnement devant une mise en œuvre paradoxale du thème ? Nous ne pensons pas que ce soit là la raison

21. Cette réflexion rappelle au passage que la langue façonne la vision du monde.

22. Les parents interrogés montrent également toute une gamme d'accommodations, en fonction des histoires familiales, cependant ceux-ci se rapprochent davantage de la thématique de l'égalité ou de la construction de l'identité.

23. Le pluriel ouvre sur une diversité possible et, à l'oreille, sur des métaphores (des ailes, des îles).

Tableau 2 Présentation des entretiens

Structures	Professionnelles	Classes participantes
Circonscription de 37 écoles dont 5 privées	M ^{me} A, conseillère pédagogique depuis 12 ans (après avoir été enseignante et directrice), 30 ans de carrière	7 écoles 15 classes participantes A observé et filmé les classes pour travailler la posture des enseignantes et des enseignants en visite muséale
École C privée, milieu favorisé, 4 classes	M ^{me} C, directrice, 15 ans d'ancienneté	2 classes PS
École D, milieu mixte, 10 classes	M ^{me} D, professeure des écoles, 6 ans d'ancienneté	A assisté à la journée de formation Sa classe MS
École L, milieu défavorisé, 9 classes	M ^{me} L, professeure des écoles, 10 ans d'ancienneté	Sa classe GS
École M, milieu favorisé, 7 classes	M ^{me} M et M ^{me} M', professeures des écoles, 15 ans d'ancienneté	2 classes de GS et 1 classe de MS
École S, milieu mixte, Groupe scolaire de 12 classes	M ^{me} S, professeure des écoles, en fin de carrière	Sa classe de CP et 1 classe de CE
École T, milieu mixte, 4 classes	M ^{me} T, directrice, 32 ans d'ancienneté	A assisté à la journée de formation 2 classes MS-GS
École V privée, milieu mixte, 6 classes	M ^{me} V, V', V'', professeures des écoles respectivement 25, 18 et 13 ans d'ancienneté	6 classes et 6 enseignantes ont visité l'exposition (soit toute l'école maternelle)

Éducation & Informations n° 96 © DEPP

Abréviations : PS : petite section ; MS : moyenne section ; GS : grande section ; CP : cours préparatoire ; CE : cours élémentaires.

essentielle, puisque nous avons observé des interprétations génériques de l'exposition et que tous les entretiens, sans exception sont concernés. Ne faut-il pas plutôt y lire des raisons endogènes au travail enseignant qui confrontent les professeures des écoles à cette question ?

Processus de différenciation des sexes versus la différence des sexes

La question des sexes surgit dès le début de l'entretien quand nous nous enquêrions des mobiles de la visite « *des elles, des ils* ». Pour certaines, elles tiennent à souligner que mobiles personnels et professionnels s'hybrident : « *Il y a toujours un peu de personnel dans les choix qu'on fait* », selon M^{me} M qui poursuit : « *C'est M^{me} M' [sa collègue] qui a pris la décision de l'expo. Ça tient à une histoire personnelle et aussi quelque chose qui nous touche en tant que femmes et de ce qu'on avait pu observer en classe, notamment ce qui peut se passer dans les coins jeux.* » Cette transversalité entre le personnel et le professionnel fonctionne comme déclic professionnel, mais aussi comme déclencheur de réexamen personnel²⁴. C'est M^{me} A, conseillère pédagogique, qui témoigne des effets hors de la sphère professionnelle : « *En tant que citoyen et citoyenne, ça les a renvoyés à leur quotidien, quotidienneté [...] il y en a un ou deux, qui me disent que ça entraîne des discussions à la maison extraordinaires.* » Ensuite, quels que soient les mobiles invoqués, la différence de sexe – vécue, observée ou projetée, qui perturbe, ou tout le moins intrigue, ou au contraire qui guide la didactique – taraude les discours.

Quelques-unes n'hésitent pas à dévoiler leurs propres confrontations avec l'imposition de normes de genre, par les parents ou l'entourage, c'est-à-dire l'obligation d'adopter des manières d'être, de faire, de se conduire estimées « *masculines ou féminines* ». M^{me} M, qui a déjà évoqué l'histoire personnelle de sa collègue, déclare être aussi concernée : « *Moi personnellement j'ai une histoire, je dis souvent que je suis un garçon dans un corps de fille [...]. C'est très personnel. Mon père voulait un garçon et je suis née fille et il a fallu que je bataille avec ça. J'ai des*

24. Cet effet révélateur de l'exposition dans la sphère privée a été davantage abordé lors des entretiens avec l'équipe de conception, sans doute du fait de la plus grande proximité des chercheuses, rencontrées pendant plusieurs mois.

sports de garçon qui m'ont plu quand même, puis j'ai fait de la danse ; il y va de l'appartenance à un groupe. » M^{me} D dès le début de l'entretien précise : « Dans mon couple par exemple on me dit toujours qu'on fait les choses en sens inverse, je fais le bricolage, il fait la cuisine... ça fait rire les gens et je comprenais pas pourquoi des petites choses comme ça, puis j'ai toujours été intriguée par les... [elle ne termine pas sa phrase] enfin petite aussi je jouais aussi à des jouets qu'on me disait des jeux de garçon, mes parents me laissaient jouer et je ne comprenais pas pourquoi on me disait des choses comme ça et du coup, ça m'a toujours intéressée. » Une quatrième, M^{me} S, se souvient du regard familial désapprobateur concernant son fils : « il a demandé une poupée une fois pour Noël et on lui a offert une poupée bien sûr et, et quand il a déballé devant ses cousins il a été là, la risée des cousins... Et donc ça a été un, un moment très douloureux pour lui, bon il y a longtemps... On a dit que c'était son choix. » La dernière est plus elliptique en disant : « C'est des choses qui ont la vie dure et nous en tant qu'adultes on véhicule des choses dont je n'ai pas forcément conscience, chacune notre histoire... » (M^{me} T). Dans ces cinq « confidences » se lit le souvenir d'assignation sexuée, sinon douloureux et stigmatisant, du moins ayant contrarié des désirs.

Celles qui livrent des expériences personnelles font généralement partie de celles qui voient chez leurs jeunes élèves s'opérer la socialisation précoce de genre, par la pratique directe d'activités récurrentes (les coins jeux), par inculcation (explicite ou implicite), telles les représentations des médias, par l'effet de l'organisation, comme l'orientation vers les toilettes [LAHIRE, 2001, p. 21-23] ; elles mettent l'accent sur une persuasion clandestine, à bas bruit, par petites touches, de manière anodine ; mais aussi elles notent des impositions plus fermes, sinon brutales ; elles donnent des exemples précis qui démontrent que ce qui est à l'œuvre c'est un processus de différenciation des sexes, autrement dit que la différence des sexes se construit²⁵ :

« C'est des petites choses... avec les petits hier à P, il y avait un petit garçon qui n'avait pas de capuche, [je lui ai donné] un ciré rose et on lui a dit, "oh la la tu as un manteau de fille". Même le choix des couleurs, si un petit garçon choisit une couleur considérée pour les filles, il y en a beaucoup qui se le disent déjà, ça commence tôt déjà chez les tout-petits. »

M^{me} D

« J'évitais des albums de ce type-là où la maman était tout le temps présentée de manière stéréotypée, où elle fait la cuisine. »

M^{me} D

« On constate des choses à cet âge-là, les histoires de couleurs, de jeux... et on ne sait pas comment réagir. »

M^{me} T

« Je fais toujours un cycle de danse et puis il y avait un petit garçon qui refusait de danser, parce que la danse c'était pour les filles. »

M^{me} T

« On peut observer des comportements de filles ou de garçons qui ne sont pas ceux attendus par les parents. J'ai un souvenir d'enfant qui adorait jouer à la poupée, qui réclamait de faire de la danse et son père avait un langage très désagréable, tu seras un gars ! »²⁶

M^{me} S

25. Les passages soulignés dans les citations suivantes sont du fait des auteures.

26. M^{me} M se remémore le refus d'un père d'emporter chez lui la mascotte de la classe que chaque enfant prenait chez soi à tour de rôle, ne voulant pas que son fils devienne une « tapette ». M^{me} M n'avait pas manqué de lui expliquer que la prise en charge de la mascotte était une manière de développer le soin aux autres, de même que lui s'occupait de son fils...

« *Ce qui façonne les goûts c'est les jeux, les livres, et qui les offre ? Les adultes, et des adultes passent à côté de l'identité de leur enfant ou vont projeter des choses. »* M^{me} M

« *En maternelle ce n'est pas quelque chose de si prégnant que ça, ça s'installe un peu après. »* M^{me} M'

« *En maternelle on entend souvent des choses, mine de rien c'est ancré hein [rire] les garçons ça joue pas à la poupée, les filles ça fait pas ci [...] on constate, nous enseignants de maternelle, que même si c'est ce que les parents, généralement pas tous, mais quand même une forte majorité, inculquent à leurs enfants d'une manière ou d'une autre, que ce soit direct, en disant, "non t'es un garçon, tu ne joues pas à la poupée" ou de manière plus ou moins déviée. »* M^{me} L

L'expérience personnelle semble aiguïser le regard sur le processus de « séparation des sexes », qui ira se renforçant au fil du temps, et auquel adultes, parents comme professionnelles et professionnels, enfants, médias (les agents socialisateurs ici nommés) participent²⁷. Ce groupe d'enseignantes focalise son analyse sur deux points : la différenciation des sexes est, d'une part, interprétée comme une construction sociale de la différence des sexes en train de se faire sous leurs yeux, et, d'autre part, elle est considérée négativement, comme une entrave, voire comme un problème au regard du double objectif scolaire qui leur est impartit, à savoir construire la personnalité de l'enfant et l'intégrer dans la vie collective. En effet, dans la description du phénomène est employé un vocabulaire connoté négativement – « écart », « séparation », « ce genre qui encombre » (à propos d'une petite fille « ensevelie » sous le rose). Autrement dit, la différenciation qui conduit à la division en groupes est bel et bien vue comme un empêchement à la mixité et au champ des possibles pour tout élève : l'accès à la couleur rose, ou à certains jeux, signifie limitation des expériences et rognement de potentialités. Certaines rangent la différenciation de sexe parmi les contraintes que constituent les injonctions parentales (« l'empreinte des parents »), les injonctions culturelles, les injonctions du groupe, auxquelles sont aux prises les enfants, et qui sont d'autant plus influentes en raison de leur jeune âge. Or, comme nous le verrons, elles estiment que leur rôle est de favoriser leur émancipation dans le respect des autres, d'aider les enfants à aller « au-delà de », en conjuguant égalité et liberté.

Un second groupe d'enseignantes font, quant à elles, plutôt remarquer que certains enfants ne connaissent pas (encore) leur sexe et que, d'une manière générale, ils « ne se différencient pas » (M^{me} V). Cette assertion d'une non-différence s'accompagne de la conviction que la différence, non sue par les enfants, pas encore perceptible, est déjà là et qu'elle va finir par se révéler, par apparaître. Ce second groupe fonctionne, non sur l'observation, mais, nous semble-t-il, sur des postulats ou des projections de ce que ressentent les enfants, comme le montre cet échange à l'école V :

« *– C'est les adultes qui catégorisent les jeux de filles et de garçons, eux ils vont vers ce qu'ils aiment.
– Ils faisaient des comparaisons les enfants, et on s'est rendu compte qu'une petite fille fait les mêmes choix qu'un... mais eux ils ne ressentent pas cette différence fille-garçon, pour eux ça ne change rien pour eux.*

27. On peut aussi espérer que les nombreux travaux scientifiques sur la socialisation genrée deviennent connus d'une partie du corps enseignant.

- *Oui, j'avais pris le titre, filles-garçons, mais eux ils ne l'ont pas ressenti car ils ne font pas de différence.*
- *C'est l'âge.*
- *Les plus grands, ils auraient peut-être vécu, ah non c'est des trucs de filles, c'est des trucs de garçons.*
- *Ils sont encore... des enfants, des enfants. »*

Le débat s'ouvre alors sur la cause de ce phénomène – est-ce la nature, les adultes de l'école ou « à l'extérieur », voire « l'ancienne génération », les enfants ? De manière récurrente sont utilisés des déterminants définis (la, cette) devant le mot différence, parfois même sans estimer nécessaire de préciser laquelle, faisant de la différence des sexes, non pas une différence parmi d'autres comme la couleur de peau ou le handicap parfois évoqués, mais LA différence fondamentale. Mais pour ce groupe d'enseignantes aussi, elle n'en pose pas moins problème puisqu'elles sont confrontées au paradoxe d'une différence innée qui pour autant nécessite une inculcation systématique²⁸ : « *Mais la semaine d'après, quelle est la différence entre les filles et les garçons, ils ne savaient pas [...] Il faut faire prendre conscience de cette différence aux enfants* » (M^{me} C, souligné par nous). Si aucune ne semble consciente de ce paradoxe, une contradiction provoque du trouble. En effet, il apparaît aujourd'hui impossible de soutenir que les enfants ne pourraient pas faire les mêmes choses ou avoir les mêmes goûts, y compris en termes de métiers (il est vrai qu'en maternelle il s'agit d'une perspective lointaine), et toutes les enseignantes adeptes de cette interprétation abondent dans ce sens. Mais alors comment concilier une non sexuation des activités – qu'impose la loi scolaire – et le fractionnement en groupes de sexe qui induit spécialisation sexuée des goûts et des choix ? Cette tension affleure entre les membres du collectif de travail de l'école V :

- ◀◀ - *On ne fait pas tout égalité. On fait encore notre train de filles et de garçons. On sépare encore mais pour des raisons pratiques, c'est que... [sa collègue l'interrompt].*
- *Ou pédagogique. Moi je le fais, qu'ils comprennent. Ce matin encore, les filles on va aux toilettes, il y a un petit garçon qui se lève : est-ce que tu es une fille ? C'est vraiment une raison pédagogique, pour qu'ils comprennent s'ils sont une fille ou un garçon.*
- *Au niveau anatomique.*
- *Oui mais même, voilà.*
- *Pour qu'ils se construisent, c'est l'image de soi fille ou garçon.*
- *Pour qu'ils puissent s'identifier en tant que fille ou garçon ; c'est dramatique de ne pas faire cette différence quand tu es en moyenne section et qu'ils ne savent pas encore, ça ne concerne qu'un garçon. Ils doivent être capables de s'identifier en tant que fille ou garçon. Mais après, dans les activités, dans tout ce qu'on vit, aucune différence, c'est des enfants.*
- *C'est enfant, c'est enfant.*
- *Mais nous du point de vue pédagogique, on veut qu'ils puissent quand même s'identifier, je suis une fille ou je suis un garçon, ils doivent faire au moins cette différence-là.*
- *Mais je ne suis pas obligée d'agir si je suis une fille en tant que fille... Voilà.*
- *Mais physiquement on ne travaille pas sur cette notion.*
- *Puisque c'est fait naturellement. »*

28. Comme le soulignait déjà E. G. BELOTTI, dans *Du côté des petites filles*, Éditions des femmes, 1974.

Ainsi, toutes, dans l'un comme l'autre groupe, butent sur la question des sexes, qui s'avère cruciale dans leur métier d'enseignante comme l'ont montré les extraits (Cf. *supra* M^{me} S qui utilise le terme de « *confrontée* »). Les réponses pédagogiques apportées divergent, en fonction de l'interprétation donnée.

Pour les tenantes de LA différence des sexes innée, il s'agit de la faire advenir, coûte que coûte, même au détriment de l'égalité. L'enjeu pédagogique majeur identifié est de construire une identité féminine ou masculine, comme cela est martelé dans le dialogue reproduit ci-dessus, avec les répétitions des mots tels que « *identifier* », « *image de soi* ». Les « *quand même* » et les « *mais* » trahissent la position malcommode – et intenable car illusoire – qui consisterait à pouvoir fabriquer cette différence en soi, sans faire de différence dans l'agir, c'est-à-dire sans produire en même temps des dispositions sexuées, ou encore des manières d'agir et de penser socialement codées « masculines » ou « féminines » ; à considérer les plus jeunes comme des enfants, sans sexe, mais qui ont à se connaître comme fille ou garçon. Ce cas de figure est sous-tendu par la théorie de l'égalité acceptée, à condition de performer son genre.

Pour l'autre groupe, l'objectif pédagogique est de « *surpasser* » la différenciation des sexes, « *d'aller vers ses propres choix* ». Prôner l'égalité s'accorde parfaitement avec la vision d'une école émancipatrice, espace de liberté possible de l'enfant, pour échapper aux assignations sociales, dont celle du genre, ce que résume ainsi M^{me} T : « *en classe ils se sentent assez libres d'agir* ». Dans cette perspective, les enseignantes usent de la métaphore de l'ouverture pour faire comprendre ce travail de desserrement des contraintes qu'elles mènent : « *Juste ouvrir, c'est juste ça, sortir les filles du diktat du rose les garçons ça ne pleure pas, sortir de ces caricatures-là, que les choses sont beaucoup moins polarisées des choses un peu plus mixées* » (M^{me} M). La méthode pédagogique qui convient est, non d'imposer ou de convaincre, mais de proposer de multiples modèles et de faire réfléchir. Quand on y pense avec honnêteté et modestie, la chose n'est effectivement pas aisée :

« *J'ai envie de leur présenter des modèles différents vraiment pour après pouvoir les amener à se poser des questions mais c'est un peu trop tôt pour l'instant, mais en présentant tous ces modèles et en continuant de faire des petits débats de temps en temps, je pense que c'est possible de leur faire réaliser certaines choses. »* M^{me} D

« *J'ai eu l'impression que des enfants disaient des choses pour me faire plaisir, à force de discuter, j'ai bien senti que des enfants n'étaient pas convaincus au fond d'eux, mais parce qu'ils se disaient peut-être que la maîtresse ta ta ta. C'est la difficulté avec ce genre de projets. Ça a donné lieu à des débats entre les enfants, mais voilà après, je pense que c'est tout. C'est une ouverture [...]. Apprendre à se poser des questions, à réfléchir... ce thème, il déborde largement de l'école, ça met en jeu les pratiques culturelles, familiales, etc. je n'ai pas la prétention d'avoir révolutionné le monde. »* M^{me} T

Favoriser l'esprit critique et réflexif, n'est-ce pas pourtant l'ambition d'une école démocratique ?

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous avons cherché à montrer que des conditions peuvent être plus propices que d'autres à penser et produire de l'égalité. Dans les entretiens, le corps enseignant n'a pas été directement interrogé sur la notion d'égalité entre les sexes. Cependant, celle-ci se dessine en creux en même temps que surgit son nœud gordien : la différence de sexe sur laquelle bute la pensée. Qu'elle soit vue comme une différenciation instillée par la socialisation ou une différence innée à faire prospérer, elle produit tensions et contradictions. Que faire de cette question ? Les entretiens invitent à l'aborder de front. Interroger les interactions entre l'intime et le professionnel, source de déstabilisation ; éclairer les notions théoriques de socialisation, différences et identité, qui figurent dans les programmes ; conduire des réflexions approfondies sur le sens et le concret d'une égalité concernant les enfants, telles sont quelques-unes des questions de la dispute à ouvrir et à oser soutenir. Car l'une des missions de l'école n'est pas de cerner les contours d'une énième « égalité à », mais de produire l'égalité. Ce n'est pas simple, mais l'école est ce lieu où les idéaux d'égalité et de liberté sont à même de se conjuguer, et ainsi de construire des personnes émancipées. Les enjeux sont de taille : faire reculer les assignations et les injustices qui se traduiront, à plus ou moins long terme, en inégalités durables.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H., 1982, *Art Worlds*, The University of California Press.
- BRUNEL É., 2014, « De la production d'une exposition à la production de conceptions de l'égalité des sexes : analyse d'une action de "promotion de l'égalité des sexes" auprès d'enfants de 3 à 6 ans », mémoire de master-2 Recherches en science politique sous la direction d'A.-C. DOUILLET, Sciences Po Lille-Lille 2.
- BRUNEL É., COCHARD V., CROMER S., FOURNIER V., GADREY N., LAMARCHE C., 2017, « Projet chercheur citoyen, NoREVES – Normes de genre et Réception de la Valeur Égalité des sexes », rapport de recherche, Université de Lille 2, CORIF.
- BRUNEL É., CROMER S., 2016, « Suspendre le genre pour socialiser à l'égalité ? Usages scolaires d'une exposition pour les 3-6 ans », in LECHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 235-246.
- DÉTREZ C., PERRONNET C., 2017, « "Toutes et tous égaux devant la science" ? Évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences », *Agora débats/jeunesses*, n° 75, p. 7-21.
- HCEfh, 2017, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, rapport n° 2016-12-12-STER-025, Paris.
- LAHIRE B., 2001, « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », in BLÖSS T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 9-25.
- LEROY M., BIAGGI C., DUCHÊNE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., RÉMY-GRANGER D., 2013, *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, rapport n° 2013-041, MEN-IGEN.
- MACÉ E., 2001, « Qu'est-ce qu'une sociologie de la télévision ? (2) esquisse d'une théorie des rapports sociaux médiatisés les trois moments de la configuration médiatique de la réalité : production, usages, représentations », *Réseaux*, vol. 105, n° 1, p. 199-242.
- PASQUIER G., 2013, *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum*, thèse de doctorat, Paris X-Ouest Nanterre La Défense.
- SALLE M., 2016, « À l'école de la République, de "l'égalité filles/garçons" à la "culture de l'égalité" », *Tréma*, n° 46, p. 5-13.
- SÉNAC R., 2015, *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Les presses de Sciences Po.



LES CONTRE-STÉRÉOTYPES EN ÉDUCATION

Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ?

Julie Devif,
Laurence Reeb,
Christine Morin-Messabel et
Nikos Kalampalikis

Groupe de recherche en psychologie sociale (GRePS EA 4163)
Université Lyon, université Lumière Lyon 2

En partant des politiques éducatives qui encadrent la promotion de l'égalité filles-garçons et des apports de la psychologie sociale, nous questionnons la déconstruction des stéréotypes à travers l'utilisation de modèles non-stéréotypés, voire contre-stéréotypés. Notre contribution vise à interroger le rapport des enseignantes et enseignants et des élèves d'élémentaire aux contre-stéréotypes de sexe présents dans les albums jeunesse. La première étude, exploratoire, rend compte du rapport des enfants aux contre-stéréotypes de sexe à travers l'évaluation de personnages illustrés ayant une apparence stéréotypée *versus* contre-stéréotypée. Les résultats révèlent un rejet des illustrations contre-stéréotypées, et un discours majoritairement stéréotypé. La deuxième recherche s'intéresse aux discours enseignants sur des albums jeunesse stéréotypés *versus* contre-stéréotypés. Nous pouvons noter une absence de prise de conscience des questions d'égalité, mais également des discours négatifs sur le personnage contre-stéréotypé. À travers les résultats de ces deux études, nous présenterons tout l'intérêt de penser la relation enseignante/enseignant-élève dans le rapport aux stéréotypes-contre-stéréotypes de sexe de manière indissociable.

En France, depuis la fin du XX^e siècle, l'égalité filles-garçons dans le système scolaire est un sujet particulièrement investi par les politiques éducatives [cf. MANSOUR et MORIN-MESSABEL, 2011]. Si les premières conventions interministérielles de 1984 et 1989 portaient un intérêt certain à l'orientation des femmes, de par la non-diversification des filières et métiers [MORIN-MESSABEL, 2013], nous assistons, depuis les années 2000, à une ouverture des politiques éducatives. En effet, un regard plus spécifique est porté sur les

questions de mixité et de stéréotypes liés au sexe [MORIN-MESSABEL et SALLE, 2013]. Dans cette visée, la formation et pédagogie enseignante, ainsi que les manuels scolaires deviennent des objets encadrés par un ensemble de lois [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. En posant la question de la déconstruction des stéréotypes, les supports pédagogiques, tels que l'album jeunesse, peuvent être une porte d'entrée : il est attendu de ce matériel qu'il soit moins teinté de représentations sexuées [MORIN-MESSABEL, 2013], et ce en lien avec la fonction socialisatrice de la littérature jeunesse [BRUGEILLES, CROMER, PANISSAL, 2009]. En 2014, le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (HCEfh)¹ publiait un rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes de sexe. Reconnaisant les difficultés rencontrées dans la déconstruction des stéréotypes, ce rapport tend à orienter les financements publics dans ce domaine en priorité dans les médias, la communication et l'éducation. La littérature de jeunesse se tient précisément à la croisée de ces axes.

Les rôles et normes véhiculés par les albums jeunesse contiennent des descriptions et prescriptions de ce que doivent être les femmes et les hommes, et plus largement, de ce qui est féminin et masculin [BRUGEILLES, CROMER, PANISSAL, 2009]. Il est intéressant de noter que les albums destinés aux enfants sont très souvent bien plus stéréotypés que ne l'est la réalité et ne reflètent que très peu l'évolution des rôles de sexe [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. De fait, cela nous interroge sur les modèles véhiculés en contexte éducatif et plus particulièrement en contexte scolaire. À cet égard, les politiques éducatives ont alors mis l'accent sur le rôle que pouvait avoir l'intégration de modèles contre-stéréotypés dans les supports pédagogiques afin d'étendre les visions des élèves et leur permettre de s'identifier à une multitude de possibles, indépendamment de leur sexe [JARLÉGAN, 2009]. Ceux-ci peuvent être définis comme l'image inversée des stéréotypes [FINNEGAN, OAKHILL, GARNHAM, 2015]. Un comportement ou un trait de personnalité attribué de manière stéréotypée à l'un des groupes de sexe devient le contre-stéréotype de l'autre.

Les politiques éducatives, dans lesquelles s'inscrivent les différentes conventions précédemment citées, illustrent toute l'importance accordée à la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif français [PASQUIER, 2010]. Mais qu'en est-il de leur application concrète et de l'impact des contre-stéréotypes de sexe auprès des élèves et des enseignantes et enseignants ? La psychologie sociale permet précisément d'apporter un regard sur les processus psychosociaux mis en jeu, mais aussi d'observer les effets des contre-stéréotypes au niveau des discours et/ou des comportements.

Notre propos est de porter un regard psychosocial sur l'éducation et la formation. Nous souhaitons interroger le rapport des enseignantes et enseignants et des élèves d'élémentaire aux contre-stéréotypes de sexe présents dans les albums jeunesse dans une perspective dialectique et interactive. Pour ce faire, nous présenterons les principaux résultats de deux études exploratoires. Si la première recherche permet de rendre compte du rapport des enfants aux contre-stéréotypes de sexe à travers l'évaluation de personnages illustrés ayant une apparence stéréotypée *versus* neutre *versus* contre-stéréotypée, la seconde vise à interroger, selon les mêmes critères, les discours d'enseignantes et enseignants sur des albums jeunesse. Ces deux formes de recueil de données ont été pensées pour ouvrir les questionnements actuels dans le champ éducatif avec notamment l'idée de ne pas négliger la relation enseignantes et enseignants-élèves.

1. Il est intéressant de noter ici que l'HCEfh est inscrit dans la loi française depuis 2016.

STÉRÉOTYPES ET CONTRE-STÉRÉOTYPES EN ÉDUCATION : UN ÉTAT DES LIEUX

Pratiques pédagogiques et rapports sociaux de sexe

Des perceptions stéréotypées chez les enseignantes et enseignants

La classe est un milieu de vie sociale dont les enfants adoptent implicitement les règles et normes [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. Il est nécessaire d'être conscient que si l'école a un rôle de transmission de connaissances, elle participe également à l'apprentissage des rôles sociaux, des normes et des valeurs [DAYER et COLLET, 2014], comme les rapports sociaux de sexe. En effet, les représentations sociales [MOSCOVICI, 2013] véhiculées par les personnels éducatifs et les pairs à propos des rapports sociaux de sexe rendent compte de la transmission des stéréotypes et rôles. MARRO et VOUILLOT [2004] tendent d'ailleurs à mettre en relief deux rôles de sexe pouvant expliquer les inégalités présentes : ceux liés aux individus (selon que l'élève soit fille ou garçon, des rôles particuliers et différents lui sont attribués) et ceux liés à l'activité, ou à la filière elle-même. En 1996, ZAIDMAN observe un traitement et des attentes différenciés de la part des enseignantes et enseignants auprès des filles et des garçons. C'est, depuis l'époque, un constat largement partagé [DAYER et COLLET, 2014]. Les connaissances sociales acquises pendant l'enfance et notamment à l'école ont un poids considérable puisqu'elles participent à la construction des choix professionnels futurs [BUSSEY et BANDURA, 1999].

Au besoin de penser les figures genrées en littérature jeunesse

Au quotidien, les enfants rencontrent un grand nombre de figures genrées que cela soit *via* les interactions avec leur famille, le personnel éducatif, leurs pairs, ou encore les personnages des médias. Dans le cadre du développement du genre, les enfants intériorisent à différents degrés, selon l'âge, ces figures genrées qui, au-delà d'une simple connaissance du monde social en termes de rôles et règles, leur fournissent des ressources symboliques et identitaires pour se situer eux et elles-mêmes dans le monde social [DUVEEN, 1997 ; PSALTIS et ZAPITI, 2014].

Encore à l'heure actuelle, que ce soit dans les albums jeunesse [BRUGEILLES, CROMER, CROMER, 2002] ou plus largement dans les supports pédagogiques (manuels scolaires, imagiers, etc.), l'état des lieux demeure le même : une surreprésentation et une survalorisation des personnages masculins enfants et adultes.

Ces éléments amènent à penser une ouverture de ces figures genrées (ou modèles) en littérature jeunesse. MARX et ROMAN [2002] décrivent quatre critères indispensables pour qu'un modèle ait un effet positif sur les personnes : faire partie d'un même groupe d'appartenance, être perçu comme atteignable, similaire au niveau physique et psychologique et agir dans un domaine d'intérêt de l'individu cible. Déjà en 1978, ASHBY et WITTMAYER ont pu observer que les filles de 9-10 ans ayant entendu une histoire non traditionnelle avec un personnage fille avaient des réponses moins traditionnelles et moins stéréotypées par la suite. L'exposition à des images contre-stéréotypées conduirait les individus à remettre en question leurs croyances et ainsi à essayer de maîtriser l'utilisation des stéréotypes [FINNEGAN, OAKHILL, GARNHAM, 2015]. Des expositions fréquentes à des contre-stéréotypes de sexe pourraient rendre ces associations contre-stéréotypées plus saillantes et plus accessibles et ainsi affaiblir considérablement le poids et la force des stéréotypes traditionnels [GAWRONSKI, DEUTSCH *et alii* 2008].

Les contre-stéréotypes : quels enjeux en éducation ?

Du côté des élèves : l'importance de la psychologie sociale et développementale

MORIN-MESSABEL et FERRIÈRE [2013] ont étudié l'impact d'albums jeunesse contre-stéréotypés sur des enfants de 5-6 ans. Il est apparu que les enfants, filles comme garçons, ont plus souvent retenu les quelques éléments stéréotypés de l'histoire avec ce que les auteures nomment une « évacuation des situations contre-stéréotypées » [MORIN-MESSABEL et FERRIÈRE, 2013 p. 58]. Cette observation rappelle bien ici, dans une perspective socio-développementale, la nécessité de prendre en compte l'âge des enfants lorsque l'on souhaite étudier le rôle et l'impact des contre-stéréotypes de sexe, en lien avec la construction de l'identité sexuée, et avec elle, les périodes de flexibilité ou au contraire de rigidité [MIEYAA et ROUYER, 2013].

De leur côté, WILBOURN et KEE [2010] ont réalisé une recherche auprès d'enfants autour des contre-stéréotypes de sexe en lien avec les métiers. Les enfants, âgés de 8 et 9 ans, quel que soit leur sexe, prennent plus de temps à créer des phrases mettant en lien un prénom d'homme et un emploi traditionnellement associé aux femmes. Un effort cognitif supplémentaire leur est nécessaire pour traiter cette information en comparaison des contre-stéréotypes de métiers concernant les femmes ou des stéréotypes. Ceci peut s'expliquer par la valorisation des métiers masculins, mais également par les campagnes de diversification d'orientation, spécifiquement destinées aux filles.

Si les enfants sont plus tolérants envers les transgressions des hommes que celles des femmes, ils ou elles sanctionnent davantage la transgression de leurs pairs garçons que celle des filles [TOSTAIN et LEBREUILLY, 2006]. Les contre-stéréotypes ne sont donc pas évalués et acceptés de la même manière selon l'âge et le sexe de la cible.

Du côté des enseignantes et enseignants

Comme l'encouragent les conventions précédemment citées, il est nécessaire de sensibiliser et de former les enseignantes et enseignants aux questions de rapports sociaux de sexe et de stéréotypes. Un des freins peut être leur adhésion à l'« idéologie de neutralité » [ZAIMAN, 1996] : l'illusion de traiter chaque enfant de la même manière qui, elle-même, peut entraîner des résistances de la part de ces enseignantes et enseignants lors de formations à l'égalité [SALLE, 2014], puisqu'elles et ils pensent agir de la même manière avec les élèves, indépendamment de leur sexe. De même, elles et ils perçoivent les inégalités présentes en société, mais les pensent absentes de l'école [MOSCONI, 2014].

Interroger le savoir des enseignantes et enseignants sur les notions de stéréotypes, de contre-stéréotypes et d'égalité semble essentiel [PASQUIER, 2010] et demande notamment une réflexion sur le rôle et l'importance des modèles [JARLÉGAN, 2009]. Si ces objets de recherche sont une préoccupation de l'Éducation nationale [PASQUIER, 2013], ils restent méconnus et donc absents des pratiques pédagogiques, malgré leur intérêt. La question des modèles étant prégnante, s'interroger sur les albums jeunesse semble primordial [ZANCARINI-FOURNEL, 2013] puisque cela conduirait à une remise en question des représentations, personnages et rôles [PASQUIER, 2013].

Pour JARLÉGAN [2009], la formation des enseignantes et enseignants sur les notions de stéréotypes, contre-stéréotypes et modèles devrait se faire sur le long terme. Ceci est à rapprocher des études psychosociales sur l'impact des contre-stéréotypes : ceux-ci ont un effet positif lorsqu'ils sont exposés sur le long terme [GAWRONSKI, DEUTSCH et alii 2008].

LES ENFANTS FACE À LA STÉRÉOTYPICITÉ DE L'APPARENCE (ÉTUDE 1)

Cette première étude, exploratoire, a pour objectif d'étudier les préférences visuelles des enfants en lien avec les stéréotypes de sexe. Une première étape s'intéresse à leurs préférences d'illustrations selon la stéréotypie de l'apparence physique des personnages. La seconde étape se centre sur ces mêmes préférences d'illustrations lors de la présentation d'un trait de personnalité contre-stéréotypé.

Méthodologie

Population

Vingt-quatre enfants, âgés de 7 à 9 ans ($M_{\text{âge}} = 8,25$ ans), ont accepté de participer à la recherche, soit douze par étude (six filles et six garçons). La recherche s'est déroulée en deux phases dans trois lieux d'accueil périscolaire du département du Rhône.

Matériel

Pour chaque phase, les enfants observaient aléatoirement et successivement trois illustrations de filles et de garçons. Les images utilisées ont été créées spécialement pour la recherche ce qui a permis de contrôler d'éventuelles variables parasites (visage et corpulence d'enfant, taille, faciès et position identique) et d'avoir des personnages non connus pour des réponses plus spontanées, sans effet de familiarité ↘ [Annexe 1](#) p. 167.

La première phase est constituée de trois illustrations de filles et trois de garçons – apparence stéréotypée, neutre ou contre-stéréotypée. La deuxième phase les reprend et s'intéresse aux préférences d'attributs physiques d'un personnage lorsque celui-ci est présenté avec un contre-stéréotype de sexe et une position illustrant. Suite à une étude exploratoire, le contre-stéréotype choisi pour les filles est « courageuse » et pour les garçons « doux ».

Procédure

Ces deux phases suivent le même protocole de passation. Chaque enfant ayant accepté de participer à la recherche a été rencontré individuellement et ses parents en ont été informés. Les enfants ont participé à un entretien adapté en termes de durée – environ dix minutes. Lorsque la série d'images est présentée, l'élève est invité à les classer par ordre de préférence, expliciter les raisons de sa préférence, décrire ce personnage, ses traits de personnalité, ses goûts et imaginer une histoire.

Résultats

Un traitement qualitatif des entretiens a été réalisé à travers une analyse thématique [FLICK, 2009] et une analyse sur le niveau de stéréotypie du discours en fonction du sexe des personnages pour chacune des questions posées aux enfants ↘ [Tableau 1](#) p. 158. La [figure 1](#) p. 159 montre les préférences d'illustrations des enfants, avec de manière générale, un moindre choix observé pour les illustrations contre-stéréotypées ↘ [Figure 1](#) p. 159.

📄 **Tableau 1 Synthèse thématique des entretiens réalisés auprès des enfants**

Étude 1	Explications	Personnages	Histoires
Phase 1 Illustration de filles	<ul style="list-style-type: none"> • Tenue (7) • Robe (5) • Cheveux (9) • Blond (3) • Barrette (3) • Volontairement non-stéréotypé (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu (7) • Copines (4), amour (2) • Gentille (6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fille normale (6) • Aventure (2) • Amour (1) • Pas d'idée (3)
		<ul style="list-style-type: none"> • Aime pas se fâcher, se bagarrer, dire des gros mots, que les autres soient méchants, être méchante • Bavarde, rigolote, à l'écoute • Patiente, un peu sévère 	
Phase 1 Illustration de garçons	<ul style="list-style-type: none"> • Tenue (7) • Bleu (4) • Cheveux (12) • Joli (2) • Gentil (3) • Volontairement non-stéréotypé (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu (4), amour • Copains (3) • Sport (6), foot (5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Garçon normal (7) • Aventure (1) • Amour (2) • Pas d'idée (2)
		<ul style="list-style-type: none"> • Gentil (8), intelligent (2), poli (2) • Aime pas être seul, qu'on se moque de lui (3), se disputer (2) • Aime se faire des amis (3) • Bagarreux, colère (2) 	
Phase 2 Illustration de filles	<ul style="list-style-type: none"> • Robe (5) • Cheveux (6) • Blond (2) • Regard (3) • Fâchée (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sport (4) • Poupées (2) • Pas le ménage 	<ul style="list-style-type: none"> • Fille normale (6) • Aventure (4) • Conte (1) • Pas d'idée (1)
		<ul style="list-style-type: none"> • Pas gentille (8) • Désagréable (5) • Bagarreuse (3) • Courageuse (3) 	
Phase 2 Illustration de garçons	<ul style="list-style-type: none"> • Cheveux (9) • Habits (3) • Bleu (4) • Sourire (3) • Volontairement non-stéréotypé 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu (8), sport (5) • Copains (5), copines • Pas les « trucs » de filles (2) • Jeux vidéo (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Garçon normal (6) • Aventure (5) • Pas d'idée (1)
		<ul style="list-style-type: none"> • Gentil (9), aider (4) • Pas bagarreux (2) 	

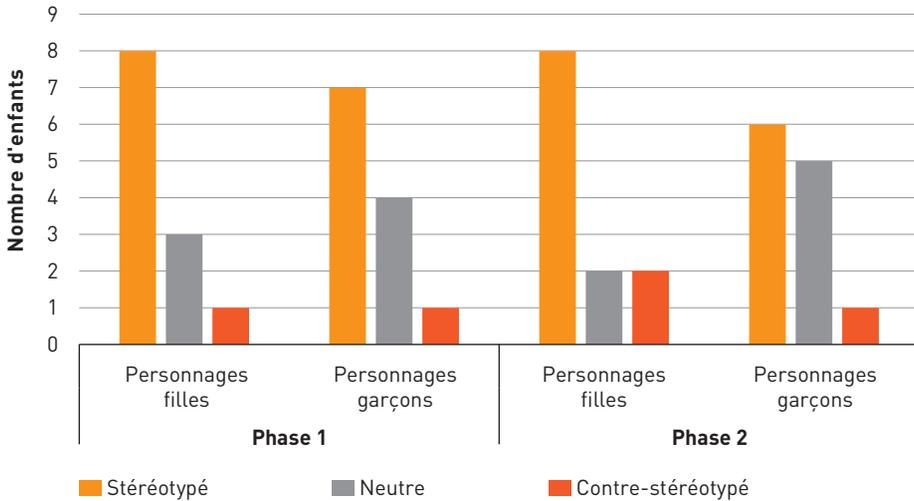
Éducation & formations n° 96 © DEPP

Un discours commun stéréotypé

La première phase, utilisant des personnages simples, sans accessoire et ne réalisant aucune action spécifique, permet de connaître le discours commun des enfants qui étaient libres de s'exprimer sur ce qu'elles ou ils pensent être la vie d'une fille ou d'un garçon de leur âge.

Les enfants choisissent majoritairement le personnage avec une apparence stéréotypée comme leur illustration préférée de filles. Les raisons invoquées pour justifier ce choix sont principalement en lien avec la tenue vestimentaire et la coiffure du personnage. Les discours tendent à être stéréotypés, et ce, peu importe l'illustration préférée. Ainsi, la robe, la barrette et la blondeur sont des éléments discursifs récurrents. Les activités proposées sont majoritairement mixtes ou féminines comme « *la marelle* », « *les poupées* ». Trois garçons proposent des activités « masculines », mais le reste de leur discours demeure stéréotypé. Nous pouvons ici penser qu'ils parlent d'activités qu'eux-mêmes aiment bien pratiquer. Les traits de personnalité sont, quant à eux, quasiment tous stéréotypés : « *à l'écoute* », « *bavarde* ». Les histoires se partagent entre vie normale, amour et aventure – avec souvent la présence d'un personnage garçon. Pour les illustrations de garçons, tous les enfants parlent de la coiffure,

📉 **Figure 1** Nombre d'enfants ayant choisi l'illustration comme leur préférée en fonction du sexe du personnage et de la stéréotypie de son apparence physique



Éducation & formations n° 96 © DEPP

que ce dernier soit stéréotypé (« *il a du gel* ») ou contre-stéréotypé (« *il a pas de crête* »). Le sport est l'activité principale citée par les enfants. Les traits de personnalité sont masculins (« *bagarreur* », « *intelligent* ») et mixtes (« *gentil* »). Les histoires sont majoritairement stéréotypées, comme celles d'amour ou d'aventure.

Cette première étude visait à étudier les stéréotypes de sexe durant l'enfance, moment clé de leur apprentissage et de leur intériorisation ainsi que de la construction de l'identité sexuée [ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. Nous pouvons ici observer la prégnance et leurs connaissances sociales des stéréotypes de sexe. Les enfants de 7 à 9 ans ont donc intégré les normes sociales de sexe et les associent de manière spontanée à la vue d'un enfant de leur âge. Le phénomène de catégorisation est en place [WILBOURN et KEE, 2010] et les stéréotypes attendants sont activés quand rien ne pousse les enfants à penser autrement.

Trait de personnalité contre-stéréotypé et changement de discours

La préférence d'illustration de la petite fille « courageuse » se porte majoritairement sur l'image stéréotypée. Quel que soit le choix, les explications données portent sur la coiffure et sur « *la robe* » lorsque le personnage a une apparence stéréotypée. Peu d'éléments sont donnés quant aux activités, sauf concernant le sport. Les adjectifs ne sont pas stéréotypés et présentent pour la plupart une valence négative : « *méchante* », « *sévère* ». Dans une partie des histoires, la fille est méchante et cela a des répercussions : conséquences de la transgression et tentatives de la faire se conformer – « *Elle sera plutôt quelqu'un de méchant qui n'écoute jamais rien. [...] On la renvoie de l'école [...] et elle commence à être gentille* ». Les quatre histoires d'aventure ont une valence positive : la fille secourt les gens ou combat des méchants. Les choix de préférence des illustrations de garçons « doux » sont davantage partagés entre le garçon stéréotypé et neutre. La préférence est liée à la coiffure. Les activités sont stéréotypées, allant jusqu'à préciser que le garçon n'aime pas les « *trucs de filles* ». Face

au contre-stéréotype « doux », les enfants soulignent que le personnage reste malgré tout « masculin » et ne peut être assimilé aux filles et au féminin. Ce n'est pas parce que le garçon est doux qu'il se transforme en fille. Les caractères décrits sont positifs et dans le lien à l'autre. La majorité des histoires est stéréotypée, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'aventure, de « *sauver des vies* », « *se battre* ».

Dans l'ensemble, les discours autour de la fille sont globalement plus contre-stéréotypés que ceux autour du garçon. Le trait de personnalité « courageuse » n'entraîne pourtant pas un regard positif sur la fille. Elle perd les traits de gentillesse et de douceur, mais ne gagne pas de stéréotypes masculins positifs. Au contraire, « doux » semble apporter encore plus de qualités au garçon qui est à la fois doux et courageux. Il bénéficie des traits positifs féminins et masculins.

Dans cette deuxième phase, les discours sont moins stéréotypés, et ce, d'autant plus que les personnages choisis ne sont pas stéréotypés : « *elle aime bien chercher la bagarre* », « *il aime bien aider les autres* ». L'affirmation d'un contre-stéréotype, perturbant le processus habituel de catégorisation, favoriserait l'ouverture et diminuerait les stéréotypes automatiques [GAWRONSKI, DEUTSCH *et alii* 2008]. Contrairement à ce à quoi nous pouvions nous attendre, les filles « courageuses », qui transgressent les normes sociales de sexe, sont perçues négativement alors que les garçons « doux » sont décrits positivement. DAFFLON NOVELLE [2006] explique que les garçons sont plus découragés dans leurs comportements si ces derniers ne sont pas conformes aux rôles de sexe, car la transgression de la norme leur est moins permise. Nous avons pu nous rendre compte que la douceur est souvent associée au monde de l'enfance, ce qui est moins le cas du courage. Il est également important de noter que si les comportements et professions contre-stéréotypés sont aujourd'hui davantage autorisés et encouragés chez les femmes, il n'en est pas de même en ce qui concerne d'autres caractéristiques, tels les traits de personnalité [MEIJS, LAMMERS, RATLIFF, 2015]. De même, de nombreux enfants ont employé le mot « gentil » dans leur description. Compte tenu de la différence d'évaluation en fonction du sexe de la cible d'un même trait de personnalité [GABORIT, 2009], il serait intéressant de voir quels éléments se dessinent derrière ce mot selon qu'il est employé pour décrire une fille ou un garçon.

Une flexibilité relative

Les résultats des deux phases de cette étude mettent en évidence un choix moindre des illustrations contre-stéréotypées. Du point de vue de l'identité sexuée, chez les enfants, être dans la norme en tant que fille ou garçon ne voudrait peut-être pas forcément dire être stéréotypé, mais être le moins contre-stéréotypé possible. Des études ultérieures pourraient approfondir et tester cette hypothèse. Nous retrouvons ici l'importance de la littérature de jeunesse comme support d'identification [MORIN-MESSABEL et FERRIÈRE, 2013] et la nécessité que les modèles proposés gardent des éléments « stéréotypés » ou tout du moins socialement partagés et ainsi ne soient pas trop éloignés du quotidien et des modèles sexués antérieurement acquis [DAFFLON NOVELLE, 2006]. Tous les enfants ayant participé à l'étude, et ayant choisi les illustrations contre-stéréotypées comme leurs préférées, ont choisi les illustrations stéréotypées comme leurs moins préférées. Les enfants qui préfèrent des illustrations contre-stéréotypées semblent le faire pour s'écarter de la norme : « *elle a des couleurs de garçons* », « *il laisse ses cheveux tranquilles* ». Les enfants ont connaissance des rôles de sexe et peuvent développer une certaine flexibilité, car elles ou ils ont compris que ces normes et ces rôles sont des

construits sociaux relatifs et donc modifiables [ROUYER, 2007]. Cette possible flexibilité quant aux normes de sexe est dépendante du soutien de l'entourage, famille comme éducateurs [MIEYAA et ROUYER, 2013]. Ainsi, il convient alors de prendre la mesure du rapport, notamment des enseignantes et enseignants à ces contre-stéréotypes de sexe.

LE DISCOURS DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (ÉTUDE 2)

Cette deuxième étude se situe du côté des professeurs d'école puisqu'ils sont des médiateurs autour des questions d'égalité et de stéréotype. Cet intérêt est double : non seulement les contre-stéréotypes, comme nous l'avons vu, présentent un enjeu en éducation, mais ils étaient également une proposition des ABCD de l'égalité. Les résistances qui se sont cristallisées sur ce type de support nous ont donc amenés à nous questionner sur les discours enseignants qui pouvaient émerger.

Méthodologie

Population

Cette recherche concerne des professeurs d'école (huit femmes et un homme ; $M_{\text{âge}} = 32,5$ ans) de la région Auvergne-Rhône-Alpes, affiliés à différentes zones urbaines ↘ **Tableau 2**. Les niveaux de classe varient du CP au CM2. Nous nous sommes ici concentrés exclusivement sur l'appréhension professionnelle d'un album jeunesse par des enseignantes et enseignants. Ceux-ci étant un public hétérogène [PASQUIER, 2010], nous avons choisi de questionner la variable « type d'album jeunesse » plutôt que les caractéristiques sociodémographiques de notre population.

Matériel

Afin de saisir la perception d'albums contre-stéréotypés, nous avons fait varier les types de livres (stéréotypé *versus* neutre *versus* contre-stéréotypé), ce qui permet d'établir une comparaison des discours. En ce sens, le type d'album présenté est notre variable.

↘ **Tableau 2 Répartition de la population par album jeunesse (S = Sujet)**

Album jeunesse	Caractéristiques des participantes et participant
Le type : pages arrachées au journal intime	S1 : Femme - 33 ans - CM1/CM2 - école en périphérie
	S2 : Femme - 23 ans - CE1 - école en zone urbaine
	S8 : Femme - 27 ans - CE1 - école en zone urbaine REP
	S5 : Femme - 27 ans - CM2, école en zone urbaine REP
La poule qui voulait pondre des œufs en or	S6 : Femme - 41 ans - CE2 - école en périphérie
	S7 : Femme - 33 ans - CM2 - école en périphérie
	S3 : Femme - 40 ans - CM2 - école en périphérie
Combinaison gagnante	S4 : Homme - 42 ans - CE1/CE2 - école en périphérie REP
	S9 : Femme - 27 ans - CP/CE1 - école en zone urbaine REP

La sélection des albums jeunesse a été réalisée sur le site d'information et d'accompagnement des professionnelles et professionnels de l'éducation afin de rester proche des pratiques et supports pédagogiques. Nous avons centré notre intérêt sur la littérature du CM2. Pour déterminer la stéréotypie des albums jeunesse, nous avons étudié la liste des références bibliographiques en considérant : le type d'histoire, le sexe des personnages, leur rôle et caractéristiques attribuées, ainsi que les couleurs. De la sorte, deux albums sont ressortis : *Le type : pages arrachées au journal intime* (stéréotypé) et *La poule qui voulait pondre des œufs en or* (neutre). Pour l'album contre-stéréotypé, la sélection s'est faite sur le site de l'édition Talents Hauts qui, par sa démarche égalitaire, est conseillée par l'Éducation nationale. Dans un souci de cohérence, *Combinaison gagnante* est également destiné au CM2 ↘ **Annexe 2** p. 168.

Procédure

Les livres ont été proposés de manière aléatoire, en suivant une répartition égalitaire : trois participantes ou participant par ouvrage ↘ **Tableau 2**.

Ayant pour objectif de saisir les perceptions et expériences professionnelles des enseignantes et de l'enseignant, nous avons conduit des entretiens. L'entretien commençait par la lecture de l'album. Cinq questions ouvertes, ont permis de recueillir, respectivement, des éléments perceptifs, interprétatifs et expérientiels : « *Pouvez-vous me parler de cet album jeunesse ?* », « *Que retenir-vous de ce livre ?* », « *Que pouvez-vous dire sur les personnages ?* » et « *Comment l'utiliserez-vous avec vos élèves ?* ». Dans une dernière question, nous proposons les deux autres albums jeunesse, demandant à l'enseignante ou à l'enseignant de choisir l'album sur lequel elle ou il aimerait travailler. Une analyse qualitative thématique a été appliquée au corpus des entretiens afin de pouvoir saisir les convergences et divergences de discours [FLICK, 2009].

Résultats et interprétations

Le tableau qui concerne la thématization des entretiens ↘ **Tableau 3** rend compte des neuf thèmes abordés. De façon globale, les trois premiers thèmes sont fortement liés au guide d'entretien et renvoient à des pratiques professionnelles normatives : la majorité des personnes interrogées se réfère au programme pour décrypter un album jeunesse. Les enseignantes et l'enseignant entretiennent un rapport hiérarchique entre les matières. Ainsi les compétences autour du français sont davantage valorisées que celles des autres disciplines comme en témoigne le discours de l'enseignante 3 : « *cependant, moi le point, mon point prioritaire, c'est quand même celui de la culture littéraire* ». De même, les quatre derniers thèmes sont directement liés à un effet de support.

Les thématiques les plus investies sont « InSCRIPTION au programme », « Analyse pratique » et « Archétypes héros » qui font acte d'un fort consensus dans les pratiques enseignantes. En outre, la thématique « Différences filles-garçons » illustre les rapports asymétriques entre sexes, qui apparaissent ancrés dans les discours enseignants, et est davantage prégnante que celle « Égalité filles-garçons », ce qui tend à révéler une certaine absence de prise de conscience des questions d'égalité [SALLE, 2014].

Afin de rendre compte de ces éléments introductifs, nous nous attarderons principalement sur les thèmes « Archétypes héros », « Différences filles-garçons » et « Égalité filles-garçons », puisqu'ils sont particulièrement saillants dans le rapport des enseignantes et enseignants aux questions de stéréotypie et de contre-stéréotypie.

📄 **Tableau 3 Synthèse des thématiques investies par les participantes et le participant (N = effectif)**

Thèmes	Participants et participantes	Albums jeunesse à partir desquels le thème émerge
Inscription programme	N = 8	<i>Le type</i> (3)
		<i>La poule</i> (3)
		<i>Combinaison gagnante</i> (2)
Analyse pratique	N = 7	<i>Combinaison gagnante</i> (4)
		<i>Le type</i> (3)
		<i>La poule</i> (2)
Archétypes héros	N = 7	<i>La poule</i> (6)
		<i>Combinaison gagnante</i> (5)
		<i>Le type</i> (1)
Différences filles-garçons	N = 5	<i>Combinaison gagnante</i> (4)
		<i>La poule</i> (1)
Égalité filles-garçons	N = 2	<i>Combinaison gagnante</i>
Originalité	N = 2	<i>Combinaison gagnante</i>
		<i>La poule</i>
Valeurs	N = 2	<i>La poule</i>
Esthétisme	N = 1	<i>Le type</i>
Sentiments	N = 1	<i>Le type</i>

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : pour la 3^e colonne, le nombre entre parenthèses correspond au nombre de fois où l'album est cité pour un thème, sachant qu'une même personne peut se référer à plusieurs albums pour un même thème.

Archétypes héros

Le thème « Archétypes héros » est construit à travers une comparaison entre les personnages principaux présents en littérature jeunesse. L'album neutre fait émerger une représentation ambivalente du personnage de la poule. Pour quatre enseignantes et enseignant sur sept 📄 **Tableau 3**, l'image de la poule est jugée enfantine et dépréciative : « *puis la poule en fait j'y rattache plus à des jeunes élèves, surtout là avec les maternelles* » (enseignante 1). L'analogie est d'ailleurs faite entre la poule et les animaux, plus valorisés, qui répondent aux critères de pouvoir, noblesse, force et beauté : « *on dit, "non, mais c'est, la poule ne peut pas être un héros !" comme le lion qui a des représentations beaucoup plus [...] voilà c'est le roi des animaux, c'est euh, voilà beaucoup plus noble comme animal ou comme personnage principal* » (enseignante 5). Paradoxalement, quatre enseignantes et enseignant sur sept valorisent la poule de par son anticonformisme, voire sa position de leadership, qui favoriserait l'identification des élèves : « *oui je me disais qu'aussi les enfants pouvaient bien s'identifier à cette petite poule, qui est plus jeune, qui ne pond pas encore et puis qui a envie de faire autre chose... que de se soumettre et que de faire comme les autres quoi, de faire comme les adultes* » (enseignante 6). Les archétypes mobilisés par *Combinaison gagnante* sont principalement stéréotypés : « *ogre* », « *princesse* », « *loup* », « *super-héros* » et révèlent un certain malaise avec la contre-stéréotypie d'Axelle comme en témoigne l'enseignante 6 « *ah, mais si c'est une fille Axelle... mais c'est un prénom mixte, donc après c'est sur l'histoire...* ».

Cette thématique indique une certaine valorisation des modèles d'identification stéréotypés. Cette vision traditionnelle des rôles liés aux sexes est soulignée par l'ambiguïté que provoque Axelle : l'attribution de traits sexués dépend davantage du contexte, ici le karting, que du sexe réel de la personne [SUQUET et MOLINER, 2009].

Différences filles-garçons versus Égalité filles-garçons

Combinaison gagnante, qui cristallise les discours autour d'une distinction entre les thèmes « Différences filles-garçons » et « Égalité filles-garçons », n'est presque pas choisi : sur neuf enseignantes et enseignant, seulement une utiliserait cet album contre quatre participantes ou participant qui travailleraient avec *Le type* et quatre autres, avec *La poule*. Ainsi, l'égalité induite par un support ne semble être que secondaire [ZANCARINI-FOURNEL, 2013]. Elles ou il préfèrent donc l'album stéréotypé ou neutre et ne semblent pas considérer ce critère pour sélectionner un album malgré la critique sur la présence de stéréotypes sexistes dans la littérature jeunesse.

Ces thèmes apparaissent antonymes, mais partagent un élément commun : ils émergent à la suite de la présentation ou de l'intégration de l'album contre-stéréotypé. Le masculin apparaît comme norme et référence, en même temps que l'on peut noter une invisibilité des filles comme le signifie le discours de l'enseignante 7 « *c'est un gamin de leur âge, j'imagine c'est un enfant donc, euh, c'est un thème qui peut plaire aux garçons en tous cas* ». Les discours enseignants rendent bien compte d'une perception différenciée des élèves selon leur sexe : « *les filles font des trucs de filles et les garçons, des trucs de garçons. Donc euh, sans parler de la théorie du genre, c'est quand même euh... bah c'est naturel, c'est comme ça que ça se passe* » (enseignante 9). Ces biais perceptifs ne sont pas sans lien avec les questions essentialistes : par nature, filles et garçons auraient des goûts distincts, de par la puissante binarité qui les oppose [WHITLEY et KITE, 2013].

Cette dichotomie se traduit notamment par la difficulté de se saisir du personnage féminin atypique, les enseignantes ou enseignant attribuent quasiment automatiquement le sexe masculin à Axelle, se référant à l'activité masculine qu'elle pratique : « *c'est un jeune pilote du coup* » (enseignant 4). L'enseignante 9 ira jusqu'à la présenter comme un « *garçon manqué* », tout en gratifiant la contre-stéréotypie d'Axelle puisque cela vient contrer la surabondance des personnages plus traditionnels en littérature jeunesse. Néanmoins, les enseignantes et enseignant tendent à penser que les garçons rejetteraient le support contre-stéréotypé, de par l'atypisme d'Axelle, et que les filles ne pourraient s'identifier à ce personnage comme l'illustrent les propos de l'enseignante 9 : « *pas sûr que les filles arrivent à s'identifier au personnage [...] les garçons, à l'inverse, vont se dire certainement "bah c'est une fille, elle ne peut pas y arriver aussi bien qu'un garçon"* ». Cette incohérence, qui serait perçue entre le sexe du personnage et son activité, peut être mise en lien avec les effets *backlash* [RUDMAN, 1998]. En effet, lorsqu'une femme adopte des attributs/caractéristiques masculins, elle peut être sanctionnée socialement de par l'adoption même de traits transgressant les normes et stéréotypes prescriptifs de son sexe [WHITLEY et KITE, 2013].

Pour les deux enseignantes qui se réfèrent au thème « Égalité filles-garçons », l'éducation parentale serait un frein à l'éducation à l'égalité défendue par l'école, frein d'autant plus marqué selon la culture et le milieu social de la famille : « *ce qui peut aussi aller en friction avec les parents hein. Parce que présenter "Combinaison gagnante" selon le quartier où on est, ça peut vite avoir de... enfin de lourdes conséquences dans le rapport avec les parents* » (enseignante 8). L'enseignante 8 rappelle d'ailleurs la polémique sur l'ABCD de l'égalité pour étayer son propos, en soulignant l'amalgame qui s'est opéré entre égalité et homosexualité. Ce thème lié à l'égalité s'oppose bien à celui des différences, l'enseignante 3 se réfère au socle commun « *nous on a un item dans les compétences de, du socle commun de, justement de l'égalité entre les filles et les garçons* » et inscrit, clairement, l'égalité comme mission fondamentale de l'école

républicaine. Les deux enseignantes valorisent d'ailleurs *Combinaison gagnante*, perçu ici comme un support permettant de valoriser les questions de parité, de développement des possibles et d'éducation à la citoyenneté : « *voilà, la parité. Ah exactement, alors ça c'est aussi dans nos compétences hein [...] là on est vraiment sur le civisme pour préparer euh... pour nous c'est des citoyens* » [enseignante 3]. Cet album est donc pensé comme une opportunité d'in- duire de la mixité.

Bien que les discours enseignants traduisent des perceptions stéréotypées, elles ou ils tendent à montrer la difficulté de parvenir à un changement social au sein de leur classe de par les représentations sexuées des élèves et des parents. Néanmoins, la lutte contre les stéréo- types, préjugés et discriminations est inscrite législativement depuis le XX^e siècle au sein du système éducatif [SALLE, 2014]. Ainsi, il conviendrait de questionner les enseignantes et ensei- gnants sur leurs rapports et pratiques professionnelles en lien avec ces textes officiels et les formations dispensées sur ces objets.

PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

Cet article a tenté d'explorer le rapport des enseignantes et enseignants et des élèves d'élé- mentaire aux contre-stéréotypes de sexe présents dans les albums jeunesse, ce qui reste peu développé à l'heure actuelle. Les études menées, tant auprès des enfants que des pro- fesseurs des écoles mettent en relief un rapport complexe aux contre-stéréotypes, de par la prégnance des discours stéréotypés.

En effet, les enfants préfèrent les illustrations stéréotypées et leurs discours tendent à être, à leur tour, stéréotypés. Ceci illustre une certaine intériorisation des normes sociales de sexe. Ces éléments se retrouvent dans les discours enseignants : les filles et garçons sont abordés sous l'angle des différences, traduisant un rapport asymétrique entre les sexes. Comme les enfants, les professeurs des écoles valorisent les modèles traditionnels, en même temps qu'ils perçoivent négativement Axelle, personnage contre-stéréotypé. Les deux études présentées, à travers des méthodes et supports distincts, apportent des éclairages qui se nourrissent mutuellement sur la question des contre-stéréotypes de sexe en éduca- tion. Quand les enseignantes et enseignants tendent à projeter le rejet et la non-identification éventuels des élèves à Axelle, de par ses traits atypiques, les élèves interrogés choisissent moins, quant à elles ou eux, l'illustration contre-stéréotypée et leurs discours apparaissent globalement stéréotypés, comme en témoigne la première étude. La difficulté à intégrer des modèles contre-stéréotypés en éducation peut illustrer les effets *backlash* énoncés par RUDMAN [1998] quant à la sanction sociale des personnes atypiques.

La sanction attribuée aux filles contre-stéréotypées par les deux populations est également à réfléchir. La transgression des rôles et normes sexués est généralement davantage admise pour les filles – puisqu'elles se rapprochent de traits valorisés puisque masculins – que pour les garçons. Ceci renvoie bien aux descriptions et prescriptions liées au sexe : l'adoption de traits transgressant de ce qu'est et ce que doit être une femme, un homme, peut entraîner le rejet d'une personne.

Parallèlement les résultats obtenus questionnent la flexibilité des rôles de sexe et ne confir- ment que partiellement la perception positive de tels modèles. En effet, dès 7 ans les enfants

ont intériorisé les normes sociales de sexe et s'en servent au quotidien pour comprendre le monde et agir, mais un élément essentiel à mentionner est que tout n'est pas figé. Le travail d'élaboration de l'identité sexuée n'est jamais achevé et un remaniement cognitif et affectif est possible tout au long de la vie [DUVEEN, 1997 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014]. C'est ce qu'illustre l'étude menée auprès des enfants puisque l'ajout d'un trait de personnalité contre-stéréotypé modifie leurs discours qui deviennent alors moins stéréotypé.

Ces éléments ouvrent des réflexions en psychologie sociale de l'éducation. Il apparaît nécessaire de travailler autour des contre-stéréotypes de sexe auprès des enfants, d'une part, et de questionner la formation enseignante initiale sur ces notions, d'autre part.

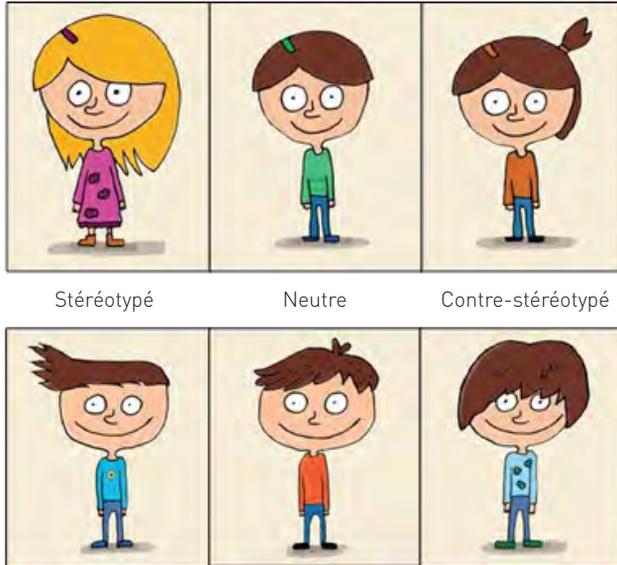
Les contre-stéréotypes n'ont pas été accueillis de la même manière selon qu'ils étaient attribués à des filles ou des garçons et selon qu'ils étaient évalués par des filles ou des garçons. Cette observation illustre des mécanismes psychosociaux sous-jacents différents qu'il convient de prendre en compte et d'étudier de manière plus approfondie, notamment en lien avec le développement de l'identité sexuée [MIEYAA et ROUYER, 2013]. Aussi, moins de recherches s'intéressent spécifiquement aux hommes et aux garçons comparativement à celles menées sur les femmes et les filles [JARLÉGAN, 2009 ; PERETZ, 2016]. La question du masculin apparaît comme le note AYRAL [2014], « *un angle mort* » de la réflexion sur les rapports sociaux de sexe. Pourtant, travailler sur les inégalités entre les sexes ne peut être imaginé en se centrant exclusivement sur une seule catégorie de sexe, les deux catégories – femme et homme – étant socialement construites dans et par les rapports sociaux de sexe et donc à penser de manière systémique et interdépendante [MARRO, 2012]. Il est indispensable de mener des recherches approfondies auprès des groupes qui bénéficient d'un pouvoir social plus important [LORENZI-CIOLDI, 2009] : les hommes. Les garçons, hommes en construction, élaborent, tout comme les filles, leur identité sexuée au cours de l'enfance. Un premier travail de thèse est amorcé sur les enjeux identitaires et sociaux du point de vue des garçons sous un angle psychosocial et développemental. Il nous apparaît essentiel de s'intéresser aux discours des enfants en développement [ROBERT, MIEYAA *et alii*, 2013], et notamment des garçons, afin de saisir et de comprendre leurs rapports aux normes et stéréotypes de sexe.

Ces éléments psychosociaux mis en lien avec les diverses préoccupations interministérielles nous amènent également à investir la formation à l'égalité entre les sexes, dispensée aux enseignantes et enseignants. À notre connaissance, le dispositif de formation n'est pas analysé dans ses mises en place et dans ses effets, ce qui témoigne d'un manque de recherche, de piste et de contenu sur les formations. Interroger la formation initiale des professeurs des écoles permet de saisir les processus en jeu et d'approfondir les apports théoriques sur les stéréotypes et contre-stéréotypes, qui restent méconnus [PASQUIER, 2013]. Cette visée diffère des recherches menées jusqu'à présent, en tant qu'elle ne cherche pas à dresser un bilan de la formation, mais bien à saisir les discours et pratiques qui se forment autour des notions de stéréotype, de contre-stéréotype, ce qui semble primordial selon les ouvertures de recherche de PASQUIER [2010].

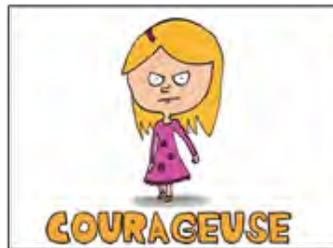
Nous voyons à travers ces études l'intérêt de penser la relation enseignantes et enseignants-élèves. L'enjeu est d'amener les élèves à être réflexifs et critiques sur les stéréotypes et inégalités présents dans les pratiques [PASQUIER, 2013 ; ROUYER, MIEYAA, LE BLANC, 2014], ce qui n'est possible que si les enseignantes et enseignants transmettent les pratiques et savoirs issus de la formation, en classe.

Annexe 1

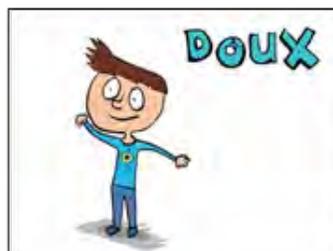
Illustrations phase 1 (Étude 1)



Exemple d'illustrations phase 2 (Étude 1)



Personnage stéréotypé



Annexe 2

📄 **Tableau 4** Présentation et justification des supports

Titre	Informations de publication	Édition	Catégorie	Justification
Le type : pages arrachées au journal intime	Philippe Barbeau, Fabienne Cinquin (2004)	L'Atelier du Poisson Soluble	Stéréotypé	Histoire classique où la violence attribuée aux hommes, sans émotion, est opposée à l'émotivité attribuée aux femmes (amour, rêve, sourire). Les personnages sont majoritairement masculins, à l'instar du personnage principal. Les couleurs pastel restent sombres quand il s'agit du personnage masculin et s'adoucissent à l'arrivée d'un personnage féminin.
La poule qui voulait pondre des œufs en or	Hanna Johansen, Kathi Bhend (1999)	La joie de lire	Neutre	Une petite poule sauve son poulailler. Le modèle proposé de la petite poule se heurte aux stéréotypes, puisque la fragilité qui peut lui être attribuée devient une force, de l'audace. Les images en noir et blanc ne font pas référence à des couleurs stéréotypées femmes-hommes.
Combinaison gagnante	Jane Singleton Paul, Sébastien des Déserts (2010)	Talents Hauts	Contre-stéréotypé	L'histoire d'une sœur, Axelle, et d'un frère, Guillaume, qui inversent leur rôle en Formule 1. Guillaume contraint de participer aux courses sans les apprécier va s'allier à Axelle qui, elle, rêve de devenir pilote de courses Formule 1. Les rôles sexués sont inversés : une fille intègre le monde du sport de course quand le garçon s'intéresse au domaine littéraire. Les couleurs sont équilibrées et neutres, comme en témoignent les tons orangés.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

↳ BIBLIOGRAPHIE

- AYRAL S., 2014, « Introduction », in AYRAL S., RAIBAUD Y. (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1*, Pessac, MSH d'Aquitaine, p. 15-33.
- ASHBY M. S., WITTMAYER B. C., 1978, "Attitude changes in children about exposure to stories about women in traditional and nontraditional occupations", *Journal of Educational Psychology*, n° 70, p. 945-949.
- BRUGELLES C., CROMER I., CROMER S., 2002, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, n° 57, p. 261-292.
- BRUGELLES C., CROMER S., PANISSAL N., 2009, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés*, n° 21, p.107-129.
- BUSSEY K., BANDURA A., 1999, "Social cognitive theory of gender development and differentiation", *Psychological Review*, n° 106, p. 676-713.
- DAFFLON NOVELLE A., 2006, *Filles-garçons : socialisation différenciée*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DAYER C., COLLET I., 2014, *Former envers et contre le genre*, Bruxelles, De Boeck.
- DUVEEN G., 1997, "Psychological development as a social process", in SMITH L., DOCKRELL J., TOMLINSON, P. (dir.), *Piaget, Vygotsky and Beyond*, London, Routledge, p. 67-90.
- FINNEGAN E., OAKHILL J., GARNHAM A., 2015, "Counter-stereotypical pictures as a strategy for overcoming spontaneous gender stereotypes", *Frontiers in Psychology*, vol. 6:1291, doi: 10.3389/fpsyg.2015.01291.
- FLICK U., 2009, *An Introduction to Qualitative Research*, London, Sage.
- GABORIT P., 2009, « Les stéréotypes de genre », in GABORIT P. (dir.), *Les stéréotypes de genre : identités, rôles sociaux et politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, p. 15-40.
- GAWRONSKI B., DEUTSCH R., MBIRKOU S., SEIBT B., STRACK, F., 2008, "When 'just say no' is not enough: Affirmation versus negation training and the reduction of automatic stereotype activation", *Journal of Experimental Social Psychology*, n° 44, p. 370-377.
- HCEfh, 2014, *Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes : Pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics*, n° 2014-10-20-STER-013, Paris, HCEfh.
- JARLÉGAN A., 2009, « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches & éducations*, n° 2, p. 11-21.
- LORENZI-CIOLDI F., 2009, *Dominants et dominés : les identités des collections et des agrégats*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MANSOUR L., MORIN-MESSABEL C., 2011, « Quel cadre législatif ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 487.
- MARRO C., 2012, « Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence », *Recherche et formation*, n° 69, p. 65-80.
- MARRO C., VOUILLOT F., 2004, « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 2-21.
- MARX D. M., ROMAN J. S., 2002, "Female role models: Protecting women's math test performance", *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 28, p. 1183-1193.
- MEIJS M., LAMMERS J., RATLIFF K. A., 2015, "Gender stereotype-inconsistent acts are seen as more acceptable than stereotype-consistent acts, if they are clever", *Social Psychology*, n° 46, p. 291-305.
- MIEVAA Y., ROUYER V., 2013, « Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée », *Psychologie française*, n° 58, p. 135-147.
- MORIN-MESSABEL C., 2013, « Introduction : genre, mixité, égalité, éducation », in MORIN-MESSABEL C. (dir.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 15-23.
- MORIN-MESSABEL C., FERRIÈRE S., 2013, « Lectures offertes à l'école maternelle : impact des albums contre-stéréotypes », in MORIN-MESSABEL C., SALLE M. (dir.), *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan, p. 43-59.
- MORIN-MESSABEL C., SALLE M., 2013, « Introduction », in MORIN-MESSABEL C., SALLE M. (dir.), *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan, p. 21-41.

MOSCONI N., 2014, « Postface. Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ? », in COLLET I., DAYER C. (dir.), *Former envers et contre le genre*, Bruxelles, De Boeck, p. 269-284.

MOSCOVICI S., 2013, *Le scandale de la pensée sociale*, Paris, Éditions de l'EHESS.

PASQUIER G., 2010, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles questions féministes*, n° 29, p. 60-71.

PASQUIER G., 2013, « Enseigner l'égalité des sexes au quotidien », in MORIN-MESSABEL C. (dir.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 281-300.

PERETZ T., 2016, "Why Study Men and Masculinities? A Theorized Research Review", *Graduate Journal of Social Science*, n° 12, p. 30-43.

PSALTIS C., ZAPITI A., 2014, *Interaction, Communication and Development*, London, Routledge.

ROBERT C., MIEYAA Y., BEAUMATIN A., ROUYER V., 2013, « Place de l'enfant dans la littérature scientifique : de l'enfant objet à l'enfant sujet », in MIETKIEWICZ M. C., SCHNEIDER B. (dir.), *Les enfants dans les livres*, Toulouse, Érès, p. 235-249.

ROUYER V., 2007, « Enfance », in ROUYER V. (dir.), *La construction de l'identité sexuée*, Paris, Armand Colin, p. 113-124.

ROUYER V., MIEYAA Y., LE BLANC A., 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, n° 187, p. 97-137.

RUDMAN L.-A., 1998, "Self-promotion as a risk factor for women: the costs and benefits of counterstereotypical impression management", *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 74, p. 629-645.

SALLE M., 2014, « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 31, p. 69-84.

SUQUET M., MOLINER P., 2009, « Exercer un métier du sexe opposé : quelles différences entre les hommes et les femmes ? » *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 81, p. 25-39.

TOSTAIN M., LEBREUILLY J., 2006, « Liens entre flexibilité des rôles de sexe et explications de l'origine des différences entre sexes : études chez des enfants de 5 à 11 ans et des adultes », *Bulletin de psychologie*, n° 59, p. 615-627.

WHITLEY E., KITE M., 2013, *Psychologie des préjugés et de la discrimination*, Bruxelles, De Boeck.

WILBOURN M. P., KEE D. W., 2010, "Henry the nurse is a doctor too: Implicitly examining children's gender stereotypes for male and female occupational roles", *Sex Roles*, n° 62, p. 670-683.

ZAIDMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

ZANCARINI-FOURNEL M., 2013, « Dix ans après. Avant-propos », in MORIN-MESSABEL C. (dir.), *Filles/garçons. Question de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 5-13.

The background of the slide features a repeating pattern of overlapping teal triangles in various shades, creating a geometric, crystalline effect. A large, semi-transparent white rectangle is centered on the page, serving as a container for the text.

► **Du côté des enseignants**



À SALAIRE ÉGAL, TRAVAIL INÉGAL ?

Rémunération des femmes et des hommes enseignants en Europe

Robert Rakocevic

MEN-DEPP, mission aux relations européennes et internationales

Les enseignantes en Europe reçoivent en moyenne un salaire légèrement inférieur à celui des enseignants. Cette idée heurte l'image d'une profession intimement liée au secteur public et au principe de l'égalité salariale (« à travail égal, salaire égal ») et de l'égalité devant l'emploi (interdiction des discriminations) que celui-ci incarne. Il semble donc commode de chercher les facteurs de ces écarts de salaire du côté des effets de structure (ancienneté dans le métier, temps de travail). Si le présent article montre que cette démarche est en partie judicieuse, il signale également que la preuve est difficile à apporter, en raison à la fois de la complexité des systèmes de rémunération et des limites des données statistiques. Plus encore, il suggère que les déterminismes sociaux ne doivent aucunement être négligés, s'agissant notamment de l'accès des enseignantes aux responsabilités et aux avantages salariaux qu'elles produisent. L'article aborde en outre les tendances actuelles en matière d'emploi des enseignants, de plus en plus décentralisé et donc perméable aux inégalités de recrutement et de promotion.

L'organisation des services publics en France, avec la garantie d'égal traitement des fonctionnaires, n'empêche pas les écarts de rémunération entre les hommes et les femmes. Ceux-ci ont été estimés à 12 % en moyenne en 2009 parmi l'ensemble des fonctionnaires français travaillant à temps plein, hormis les enseignants [Défenseur des Droits-DGAFP, 2015]. Les différences de temps de travail et les phénomènes de ségrégation professionnelle sont généralement mobilisés pour expliquer ces inégalités [DUVIVIER, LANFRANCHI, NARCY, 2016]. Le métier d'enseignant, très largement exercé par des fonctionnaires, n'est pas à l'abri des inégalités de genre [DEFRESNE, MONSO, SAINT-PHILIPPE, 2018].

Qu'en est-il sur le plan européen ? Depuis les travaux de Gary BECKER fondant la théorie du capital humain et celle de la discrimination, les inégalités de salaire figurent au centre de nombreux apports théoriques, en économie standard comme pour les approches institutionnalistes. Pour autant, ces travaux peinent à prendre en compte la question du genre [MEULDERS, PLASMAN, RYCX, 2005]. Par ailleurs, les études consacrées à cette question se

focalisent rarement sur les services publics en Europe. L'une des raisons pourrait en être l'évolution actuelle de ce secteur dont les règles de rémunération des salariés s'écartent de plus en plus de celles de la fonction publique française [Sénat, 2001]. Le statut d'enseignant, lui aussi, connaît des évolutions inédites allant dans ce sens, en particulier en Europe du Nord [LEFRESNE et RAKOCEVIC, 2016]. Dans ce contexte, la question des inégalités salariales entre sexes est ravivée.

Depuis les premières éditions annuelles de *Regards sur l'éducation* au début des années 1990 et jusqu'en 2012, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié les données de « salaire statutaire » des enseignants. Celles-ci reposent sur des cas-types d'enseignants positionnés sur une grille salariale à différents moments de leur carrière. Le réseau européen Eurydice a collecté, pendant la décennie 1990, les « salaires annuels bruts moyens » (rapport annuel *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*) incluant certaines primes et allocations, avant de construire un indicateur de « salaires statutaires de base » proche de celui de l'OCDE (rapports *Teachers and School Heads Salaries and Allowances*, années 2000). À partir de 2012 pour l'OCDE (2014 pour la France, avec 2011-2012 comme année de référence) et 2012-2013 pour Eurydice, un second type de données portant cette fois sur le « salaire effectif » des enseignants et reposant sur des enquêtes ou des sources administratives nationales a pu être collecté aux côtés des salaires statutaires, pour un certain nombre de pays.

Il n'existe aucune déclinaison des données de salaire statutaire selon le sexe. Tout se passe comme si l'existence supposée de grilles de salaire suffisait à rendre non pertinentes des comparaisons de genre. Nous montrerons pourtant que cette hypothèse est sans doute contestable. Les comparaisons des salaires effectifs hommes-femmes renvoient de leur côté à de nombreuses questions inhérentes aux concepts mêmes retenus par l'OCDE dont la déclinaison par pays reste hétérogène. Enfin, l'interprétation des données est rendue particulièrement complexe par de multiples effets de structure que cet article permet de pointer.

Le premier chapitre présente les principales règles liées à la rémunération des enseignants dans les pays de l'Union européenne et la construction des données de salaire publiées par l'OCDE et Eurydice. Il souligne les difficultés méthodologiques de la comparaison internationale dans ce champ, notamment liées au genre. Il permet également un premier repérage des ressorts structurels des inégalités salariales. Le second chapitre dresse un panorama chiffré des inégalités salariales de genre, commente les effets potentiels des différents facteurs structurels et ouvre la perspective en interrogeant la rémunération relative des enseignants femmes par rapport à celles des actives exerçant d'autres professions qualifiées.

LES DIFFICULTÉS MÉTHODOLOGIQUES DE LA COMPARAISON DE LA RÉMUNÉRATION DES ENSEIGNANTS EN EUROPE

La décentralisation de la décision en matière de rémunération : partie « immergée » des comparaisons internationales

La majorité des pays de l'Union européenne disposent de barèmes salariaux formels. Ceux-ci déterminent en partie le salaire des enseignants et son évolution dans le temps ↘ **Encadré 1**. Ils limitent la possibilité d'une discrimination salariale directe, y compris de genre. Ils sont

LES « ÉCHELLES » DES SALAIRES

On parle d'échelles ou de grilles de salaire lorsque le barème salarial est découpé en échelons (parfois regroupés en « grades ») correspondant, en partie au moins, à l'ancienneté des enseignants, ce qui permet de connaître l'essentiel du salaire de début et de fin de carrière, et à différents stades intermédiaires (« traitement indiciaire » en France). D'autres facteurs peuvent s'ajouter à l'ancienneté pour déterminer l'avancement des personnels à travers les échelles, comme les résultats d'inspection ou d'évaluation (c'est le cas de l'avancement d'échelon « au choix » et « au grand choix » en France), ou encore l'acquisition de qualifications complémentaires.

Ce principe, assez répandu en Europe, est valable pour les personnels auxquels la qualité d'« enseignant pleinement qualifié » est reconnue ; les autres, recrutés en qualité de vacataires par exemple, sont rémunérés selon des règles qui varient davantage entre les pays. Il convient toutefois d'affirmer que la notion même de « qualification » varie fortement sur le plan international et renvoie tantôt à un niveau de diplôme requis tantôt à un statut accordé :

la « qualification minimale » requise en CITE 2 correspond au statut de « certifié » en France, à l'acquisition d'une licence professionnelle au Danemark, d'un master en éducation suivi d'une période d'essai en Allemagne et d'un certificat d'enseignement assorti de 15 ans d'expérience professionnelle au sein des institutions éducatives au Japon. Autant dire que le point de référence pour la définition des barèmes varie également au niveau international.

L'importance numérique de chaque échelle est inégale : malgré les cinq échelles des salaires présentes en CITE 34, 80 % d'enseignants exerçant à ce niveau en Autriche sont payés selon une seule d'entre elles. Au Portugal, tous les enseignants qualifiés avancent selon une échelle unique, composée de dix échelons correspondant chacun à 4 ans d'ancienneté (sauf le cinquième échelon de 2 ans), bien que la promotion en échelon supérieur soit soumise à condition, notamment en matière de performance professionnelle.

Sources : OCDE, 2017a (en particulier l'encadré D3.1. et l'annexe 3) ; Eurydice, 2016 ; Eurydice, portail « Countries ».

typiquement associés aux qualifications requises pour enseigner – par exemple le *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE) en Angleterre – ou aux statuts attribués aux individus – comme les « professeurs certifiés » au collège en France. Les qualifications-statuts supérieurs au niveau minimum requis à chaque niveau d'enseignement peuvent être associés à des barèmes spécifiques (les enseignants « agrégés » par rapport aux « certifiés » en France).

L'idée de barème induit un schéma de pensée qui fait disparaître toute source d'inégalité de genre pour un « travail égal ». Ceci devient évident avec les données de « salaire statutaire », concept étroitement lié à celui de barème, par lequel l'OCDE croit saisir un objet bien défini et neutre du point de vue du genre, servant d'appui à la comparaison ↘ **Encadré 2** p. 176.

La situation est pourtant plus compliquée. Tout d'abord, l'existence de barèmes n'est pas universelle. Dans les comparaisons internationales actuelles, la Suède déclare ne pas disposer à proprement parler de salaire barémique pour ses enseignants. En Estonie, seule une rémunération minimum, identique à tous les niveaux d'enseignement, est fixée depuis 2014 [OCDE 2017a : annexe 3].

En outre, à y regarder de plus près, le sens même de l'échelle de salaire varie considérablement à travers l'Union européenne. Si en France les grades au sein du même corps sont divisés en échelons explicitement référés à l'ancienneté (« durée de l'échelon »), quoique modulée selon les résultats des inspections et de l'appréciation administrative, en Pologne, ce sont les grades eux-mêmes qui sont directement indexés à l'ancienneté et à la valeur professionnelle, mais aussi aux activités additionnelles exercées par les enseignants (voir **encadré 2**) et aux difficultés de leurs postes. Au sein des échelles, le salaire est exprimé sous forme d'indices – France, Portugal, Communauté flamande de Belgique –, de montants précis – Communauté française de Belgique, Pologne – ou encore de *minima* et de *maxima* – Finlande, Angleterre [Eurydice, portail « Countries »]. Aucune de ces différences n'apparaît clairement dans les tableaux comparatifs.

Encadré 2

LES DONNÉES DE SALAIRE « STATUTAIRE » ET « EFFECTIF »

Dans les collectes de données menées par l'OCDE et Eurydice, le salaire statutaire d'enseignant (« salaire statutaire de base » pour Eurydice) est un construit statistique destiné à la comparaison internationale. Il renvoie à la rémunération reçue par un enseignant aux caractéristiques suivantes :

- célibataire, sans enfant à charge ;
- exerçant à temps plein ;
- placé sur un barème salarial correspondant à un certain niveau de « qualification » (formation et/ou statut : voir plus bas) ;
- situé dans l'une des grandes étapes de son avancement (début d'échelle, après 10 et 15 ans, en fin d'échelle).

Les formations et statuts pris en compte sont ceux qui ont un caractère différenciateur du point de vue du salaire. Ainsi, la qualification minimale et majoritaire (ou « typique ») en France, au collègue, correspond aux enseignants certifiés, tandis que la maximale est celle des agrégés.

Le salaire statutaire inclut, pour les pays concernés, la prime du 13^e mois et l'indemnité de congé. D'autres primes, allocations et bénéfices financiers, à moins d'être accordés

à toute une catégorie d'enseignants (comme, par exemple, l'indemnité de résidence en France), sont normalement exclus des données statutaires : additionnés à ces dernières, ils intègrent le salaire « effectif ».

« Statutaires » ou « effectives », les données correspondent au salaire brut (avant impôt sur le revenu) exprimé en dollars américains, corrigé à l'aide des indices de parité de pouvoir d'achat, incluant les cotisations sociales dont s'acquittent les enseignants, mais excluant les cotisations employeur. Les montants sont annualisés. Bien que des données de salaire statutaire horaire soient également publiées (par l'OCDE), la nature du métier d'enseignant et la diversité des réglementations en la matière [LEFRESNE et RAKOCEVIC, 2016] rendent la notion de taux horaire peu pertinente.

Étant donné la nature des barèmes salariaux dans les pays fédéraux ou à gestion plus décentralisée, les données de salaire statutaire sont parfois calculées comme une moyenne – simple ou pondérée – des montants définis par plusieurs échelles des salaires (par exemple, aux Pays-Bas).

Sources : OCDE, 2017a (chapitre D3 « définitions », tableaux D3.1a-b et D3.2c, et annexe 3) ; Eurydice, 2016.

On le voit : les enjeux liés à la comparabilité internationale des données aspirent à gommer des différences, pourtant essentielles, entre les structures de rémunération. Le recours à la notion de barème et de salaire statutaire tend à occulter la variété infranationale et à minimiser les marges de manœuvre des acteurs dits locaux (au niveau des établissements ou aux échelons intermédiaires de la gouvernance scolaire).

En effet, si de nombreux pays ont instauré des barèmes, un tiers des pays de l'OCDE connaissent des variations territoriales. Deux cas typiques existent. Le premier caractérise les administrations fédérales. En Allemagne, par exemple, les grilles salariales sont définies au niveau régional depuis 2007. Dans le second cas, ce sont les pouvoirs infranationaux qui font leurs choix parmi les échelles utilisées à travers le territoire national (Pays-Bas). S'y ajoute le fait que le nombre d'échelles par niveau d'enseignement (ou, plus rarement, à l'intérieur même des niveaux de CITE, comme au Danemark) est loin d'être homogène internationalement. En France, par exemple, la grille salariale des professeurs des écoles domine largement en CITE 02 et 1, à l'instar de celle d'*Onderwijzer* (« professeur d'école élémentaire ») en Communauté flamande de Belgique, tandis que la Grèce dispose de pas moins de vingt-deux échelles à chaque niveau de CITE. Enfin et surtout, les autorités en matière de rémunération diffèrent de pays en pays. Les barèmes peuvent émaner des pouvoirs centraux, mais aussi des syndicats d'enseignants, des autorités locales en charge de l'éducation ou encore des gestionnaires directs des établissements scolaires (« commissions » et « conseils » publics ou privés).

La délégation des responsabilités fait l'objet de nombreuses réformes, souvent en lien avec une volonté politique de limiter la nature incrémentielle et linéaire de la progression salariale, d'améliorer la motivation des personnels ou d'instaurer des conditions de « quasi-marchés scolaires » (sur cette dernière notion, voir par exemple DUPRIEZ et DUMAY [2011]). C'est dans ce double but que la Finlande, pays où les salaires des enseignants sont définis nationalement par les conventions collectives relatives aux agents publics (municipaux ou de l'État) du secteur éducatif, a accordé en 2007 une marge de manœuvre plus importante aux communes et instauré des primes individuelles liées aux performances des établissements ou des personnels, ainsi qu'aux charges supplémentaires assurées par ces derniers (responsable du laboratoire de langue, par exemple). Par conséquent, la rémunération de base des enseignants qualifiés est comprise en Finlande dans une fourchette allant de 2 600 à 4 400 euros par mois [Eurydice, portail « *Countries* » : section 9.2.]. Cette situation est susceptible de créer des inégalités, y compris de genre, et on ne voit pas clairement comment des barèmes aussi approximatifs et des salaires statutaires aussi décentralisés pourraient leur faire obstacle.

Les activités principales et additionnelles des enseignants en Europe : des ressorts d'inégalité au sein des règles valables pour tous

Au-delà des sens différents que revêtent les concepts de barème et d'échelle, certaines règles inhérentes à ces derniers sont porteuses d'inégalités de genre. Tout d'abord, l'accès à tel barème est généralement déterminé par les « qualifications » (formations requises ou statuts accordés), auxquelles les femmes et les hommes n'accèdent pas de manière équivalente. Dans le second degré public en France, la part des femmes parmi les professeurs certifiés et d'éducation physique et sportive (PEPS), qui s'élève à 62 % en 2015-2016 [MEN-DEPP, 2017], est supérieure à la part des femmes parmi les professeurs agrégés (52 %). Or, parmi les personnels du second degré public, les agrégés sont les mieux rémunérés, même s'ils y sont minoritaires : 11 % contre 52 % pour les professeurs certifiés et PEPS [MEN-DEPP, 2017].

En ce qui concerne l'avancement des enseignants à travers les échelons de salaire statutaire, celui-ci est déterminé par l'ancienneté professionnelle des individus bien que d'autres facteurs entrent également en ligne de compte, comme le précisent les **encadrés 1** p. 175 et **2** p. 176. Il conviendrait dès lors de vérifier dans quelle mesure l'ancienneté varie parmi les enseignants et les enseignantes. La question est similaire avec le travail à temps partiel, qui ne donne pas lieu au même niveau de rémunération que le temps plein et dont il faut examiner la répartition entre les deux sexes.

Le congé parental peut également constituer un facteur d'inégalités de salaire. Certes, certaines règles nationales et internationales contre la discrimination de genre contribuent à neutraliser les différences potentielles de rémunération du congé parental pour les enseignantes mères et les enseignants pères. Il n'empêche qu'au niveau européen les pays n'appliquent pas des principes identiques quant au congé parental et maternel ou paternel. C'est dès lors une source d'inégalité de salaire, car « *seulement 10 % des pères prennent au moins un jour de congé parental* » et que « *à hauteur de 97 %, ce sont les femmes qui utilisent le congé parental disponible pourtant pour les deux parents* », comme l'indique le Parlement européen [2016].

Les barèmes salariaux ne garantissent donc pas entièrement un traitement égalitaire entre les deux sexes et ne protègent pas mécaniquement les femmes. Dans de nombreux pays, les salaires accordés aux enseignants varient également en fonction des charges s'ajoutant à celles qui sont, explicitement ou implicitement, comprises dans les barèmes salariaux : des heures d'enseignement supplémentaire, en cas de pénurie d'enseignants par exemple, jusqu'aux tâches qui ne relèvent pas de l'enseignement, à l'instar des charges de direction.

Dans la plupart des pays européens, le salaire de base rémunère, de manière implicite ou explicite, l'enseignement, la préparation des cours, certaines tâches administratives, la supervision des élèves pendant les interstices et la collaboration avec les collègues [OCDE, 2017a : indicateur D3.7]. Du point de vue des données internationales, cette partie de la rémunération correspond essentiellement au salaire dit « statutaire ». D'autres tâches, comme la contribution aux activités de gestion administrative et les heures supplémentaires d'enseignement, sont intégrées tantôt aux données de salaire « statutaires » tantôt aux salaires « effectifs », selon le fonctionnement spécifique de chaque système national de rémunération ↘ **Encadré 3**.

Il serait alors important de savoir si les femmes et les hommes accèdent d'une manière égale à cette rémunération supplémentaire. Toutefois, les caractéristiques des données disponibles posent de sérieuses limites à cette analyse des inégalités de genre.

Par exemple, si les données de salaire statutaire, collectées par l'OCDE et par Eurydice, ne sont pas du tout ventilées par genre, ce n'est guère mieux avec les données effectives, dont la ventilation par sexe ne couvre que le groupe d'âge global (de 25 à 64 ans). Aussi, la comparaison entre les secteurs public et privé – et donc celle des inégalités éventuelles entre les hommes et les femmes exerçant dans l'éducation publique et privée – est actuellement impossible, car le secteur public est le seul à être formellement retenu dans les collectes. De plus, cette distinction semble de plus en plus artificielle et les frontières entre les deux secteurs de plus en plus poreuses en Europe, avec l'apparition de nouveaux canaux de financement privé de l'éducation et de formes hybrides de gestion des établissements [LEFRESNE et RAKOCEVIC, 2016].

LES PRIMES ET LEUR TRAITEMENT DANS LES COLLECTES INTERNATIONALES

Les notions de prime, de bonus et d'indemnité varient considérablement entre les pays et, par conséquent, le même type d'activités peut être rémunéré différemment selon le contexte. Ceci constitue un défi pour la comparaison internationale des salaires, dans la mesure où la définition du salaire statutaire, qui correspond à un cas-type, subit des modulations sur le terrain visant à faire entrer les réalités nationales dans le cadre comparatif. Ainsi, incluse dans le salaire de base dans certains pays, telle activité se traduira par un pourcentage du salaire statutaire ou encore par un positionnement au sein de l'échelle des salaires. Dans d'autres pays, elle sera compensée par une décharge horaire ou encore fera partie des versements additionnels (occasionnels ou annuels) : elle sera alors intégrée dans le salaire effectif, mais pas statutaire.

Ainsi, le soutien et l'orientation des élèves, qui peuvent prendre différentes formes (heures de soutien extracurriculaire, orientation de carrière et prévention de la délinquance), font partie des attributions « statutaires » des enseignants en Lettonie, aux Pays-Bas, en Slovénie ou encore en Hongrie, où ils sont donc compensés à travers le salaire statutaire, tandis qu'ils le sont sous forme de primes annuelles en Finlande, de décharge horaire au Danemark et au Luxembourg, et de bonus occasionnels en République tchèque, en Estonie et dans l'enseignement secondaire en Autriche et en Italie.

Sources : OCDE, 2017a (tableaux D3.7-8) ; Eurydice, 2016 (fiches pays) ; Eurydice, portail « Countries ».

Les sources et les périmètres de validité des données effectives posent également question, dans la mesure où elles n'émanent ni de la réglementation nationale (contrairement aux données statutaires) ni d'enquêtes sur les forces de travail (contrairement à de nombreuses autres données de revenus du travail), mais de sources qui varient considérablement de pays en pays. Les données effectives proviennent d'enquêtes et de sources administratives, à périmètre large (par exemple, l'« enquête sur la structure des rémunérations » en Hongrie), limitées au personnel scolaire (*School Workforce Census* en Angleterre) ou à celui de la fonction publique (Système d'information sur les agents de la fonction publique – SIASP, en France), ou encore à périmètre mixte (appariements du « registre des enseignants » et du « registre des salaires » réalisés par l'Office statistique de Suède, grâce à un code personnel attribué à chaque individu). Par conséquent, des différences plus ou moins grandes apparaissent en matière de méthodologie utilisée. En Angleterre par exemple, les données effectives excluent la banlieue de Londres, alors que des études nationales ont montré que les niveaux de salaire y étaient nettement plus élevés que dans le restant du pays [BRITTON et PROPPER, 2016 : Tableau 2].

Enfin, des informations concernant l'accès différencié aux primes manquent également : les montants correspondant aux tâches additionnelles ne sont pas publiés et il est impossible d'en obtenir une idée précise en déduisant le salaire barémique du salaire effectif ↘ **Encadré 3.**

Les chapitres qui suivent comparent les données existantes et en tirent des conclusions sur les inégalités salariales de genre, tout en complétant cet état des lieux des particularités méthodologiques dont dépend en partie leur compréhension.

LES INÉGALITÉS SALARIALES DE GENRE EN REGARD DES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS ET DE LEURS POSTES : EFFETS DE STRUCTURE ET LEURS LIMITES

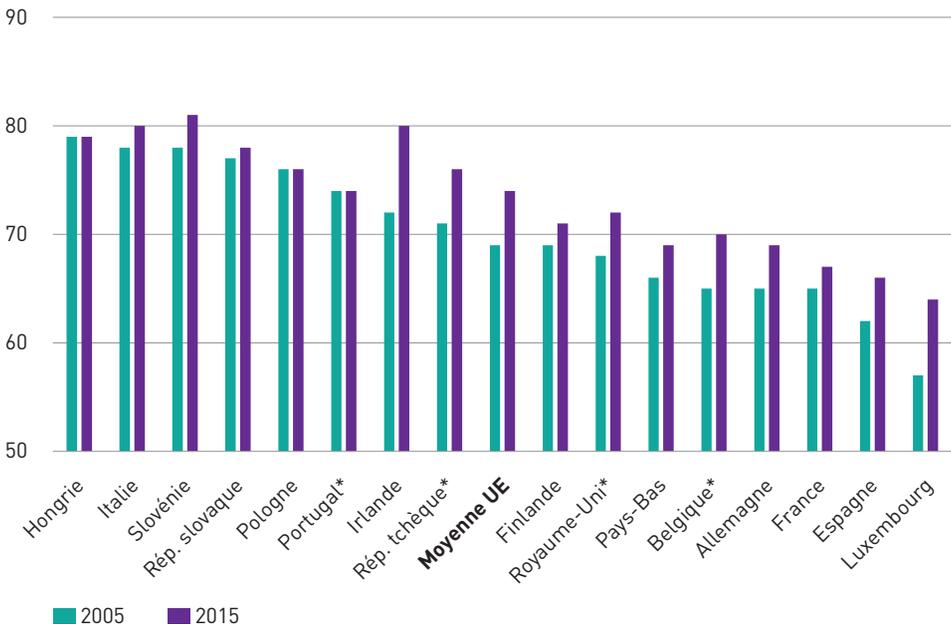
En moyenne, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les hommes sont nombreux parmi les enseignants et mieux ils sont rémunérés par comparaison aux femmes

Le métier d'enseignants en Europe est avant tout un métier d'enseignantes : sa féminisation a commencé il y a plusieurs décennies [WYLIE, 2000]. Certains pays résistent davantage à cette tendance que les pays européens et la proportion d'hommes au sein de la population enseignante y reste importante. C'est le cas du Japon, où les femmes participent moins qu'ailleurs au marché du travail [OCDE, 2017b], mais également des pays qui connaissent un retard plus important à l'égard des objectifs de pleine scolarisation [Unesco, 2011].

À l'heure actuelle, le métier semble continuer à se féminiser, quoiqu'à un rythme moins soutenu ↘ **Figure 1**.

Quelques pays ont connu depuis 2005 un bond important (notamment l'Irlande). Dans quelques autres, où la proportion de femmes parmi les enseignants était déjà élevée en 2005, celle-ci semble désormais avoir atteint un plafond (Hongrie, Pologne, Portugal).

↘ **Figure 1** Part de femmes parmi les enseignants (effectifs réels), en 2005 et en 2015, de l'école élémentaire au niveau lycée (en %)



Éducation & Formations n° 96 © DEPP

Lecture : de 65 % en 2005, la part de femmes dans le corps enseignant en France, de l'école élémentaire au lycée, passe à 67 % en 2015. Les pays indiqués par un astérisque connaissent des ruptures de série. Année de référence 2006 au lieu de 2005 pour l'Allemagne. Distribution des pays selon les résultats en 2005.

Champ : écoles-établissements publics et privés (sauf pour l'Irlande, où le privé est exclu du champ). Données manquantes (pour l'une des deux années au moins) notamment au Danemark, en Suède et en Autriche.

Sources : OCDE/UIS/Eurostat, 2017 [OCDE, 2017a : indicateur D5.3].

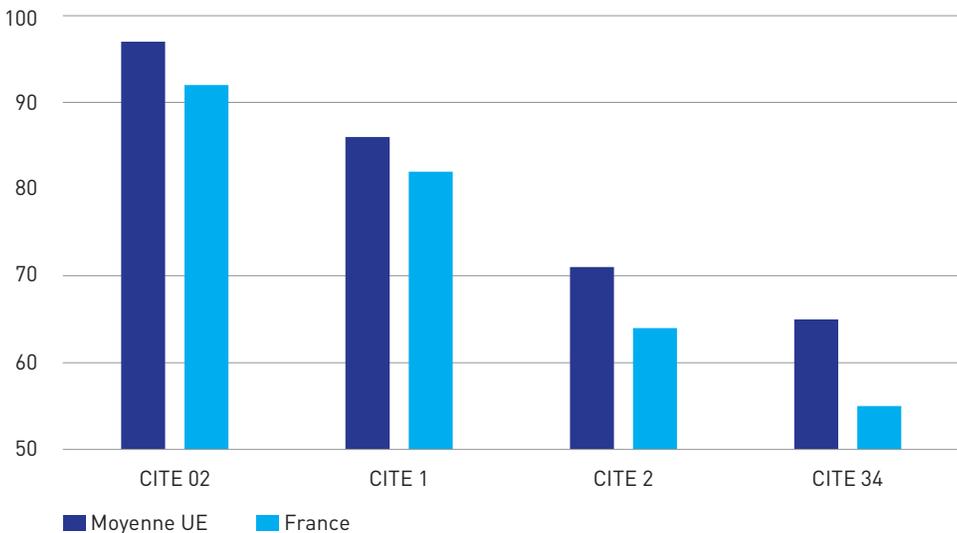
Tous les niveaux d'enseignement scolaire ne sont pas affectés de la même manière par le déséquilibre numérique entre les hommes et les femmes ↘ **Figure 2**.

On le voit, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus la situation est proche de la parité (50 % d'hommes et autant de femmes). Dans le préélémentaire, la part de femmes dépasse partout 95 %, sauf aux Pays-Bas (87 %) et, plus accessoirement, en Espagne (93 %) et en France (92 %), alors que dans les filières générales du lycée elle ne dépasse pas 84 % (Lettonie) et descend même à 55 % en France et à 52 % aux Pays-Bas et en Suède. Dans le supérieur (incluant les diplômes courts du type BTS en France), la part de femmes (44 %) descend en dessous du seul de parité en 2015 au profit des hommes, sauf en Finlande (51 %), Lettonie et Lituanie (56 %), où les femmes gardent donc un léger avantage numérique [OCDE, 2017a : D5.2].

Qu'en est-il de la rémunération des enseignants et du différentiel salarial entre hommes et femmes ? L'analyse des salaires « effectifs » montre que, ces dernières années, les femmes enseignantes en Europe ont reçu un salaire annuel légèrement inférieur à celui des hommes, sauf en maternelle ↘ **Figure 3** p. 182.

Tout en étant minoritaires dans le corps enseignant, les hommes bénéficient donc d'une rémunération plus avantageuse, dans beaucoup de pays. Cet écart de salaire augmente, en moyenne, en faveur des hommes à mesure que l'on avance dans les niveaux d'enseignement – et que la part d'hommes parmi les enseignants devient de plus en plus importante, comme

↘ **Figure 2** Part de femmes dans l'ensemble des enseignants (effectifs réels) en Europe et en France, en 2015, par niveau d'enseignement (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : classification CITE (voir « Terminologie » en **annexe 1** p. 199) : 02 = éducation préélémentaire ; 1 = enseignement élémentaire ; 2 = premier cycle de l'enseignement secondaire ; 34 = second cycle de l'enseignement secondaire, filière générale.

Lecture : en 2015, 64 % des enseignants exerçant au collège (CITE 2) en France sont des personnes de sexe féminin, contre 71 % en moyenne dans les 11 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE avec des données disponibles. Parité = 50 %.

Champ : écoles/établissements publics et privés.

Source : OCDE/UIS/Eurostat, 2017 [OCDE, 2017a : D5.2].

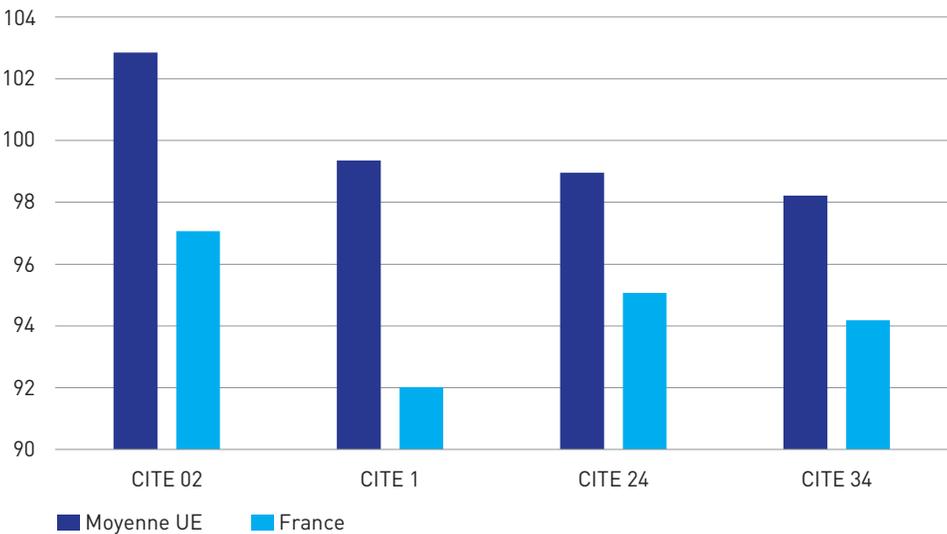
on l'a vu. Ceci est d'autant plus significatif que le salaire moyen de l'ensemble des enseignants (femmes et hommes confondus) croît avec les niveaux d'enseignement¹ ↘ **Tableau 1** p. 184.

Par conséquent, non seulement l'avantage numérique des femmes diminue en allant des niveaux inférieurs vers les niveaux supérieurs d'enseignement, mais, dans le même temps, leur salaire croît moins vite que celui des hommes.

Toutefois, ce constat est valable surtout en moyenne européenne ; les pays connaissent en réalité des situations fort diverses. Certains d'entre eux paraissent plus équitables que d'autres à différents niveaux d'enseignement ↘ **Figure 4**.

La Pologne se révèle le pays plus favorable aux femmes si l'on tient compte de tous les niveaux d'enseignement : les enseignantes y gagnent partout davantage que leurs homologues hommes. La situation est similaire en Slovénie et en Hongrie, à ceci près que les femmes y connaissent un avantage salarial nettement plus important en maternelle et que l'enseignement secondaire se caractérise ici par une quasi-parité. Toutefois, si les enseignantes de maternelle gagnent 120 % du salaire des hommes en Slovénie, le salaire moyen (pour les

↘ **Figure 3 Salaire effectif moyen des femmes rapporté à celui des hommes enseignants âgés de 25 à 64 en Europe (2015) et en France (2014), par niveau d'enseignement (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : classification CITE (voir « Terminologie » en **annexe 1** p. 199) : 02 = éducation préélémentaire ; 1 = enseignement élémentaire ; 24 = premier cycle de l'enseignement secondaire, filière générale ; 34 = second cycle de l'enseignement secondaire, filière générale.

Lecture : à l'école élémentaire en France (CITE 1), les enseignantes gagnent environ 92 % du salaire reçu par leurs homologues hommes, alors que, dans les 16 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE avec des données disponibles, les enseignantes gagnent en moyenne plus de 99 % du salaire masculin au même niveau d'enseignement. Données manquantes notamment pour l'Allemagne et l'Espagne.

Champ : données en équivalent temps plein (ETP) en France ; méthodes variées pour les autres pays (enseignants travaillant à temps plein uniquement ou équivalent temps plein).

Source : OCDE, 2017a : D3.4.

1. Force est toutefois de noter que l'écart de salaire moyen entre le lycée et la maternelle s'est réduit depuis 2005 dans la plupart des pays européens avec des données disponibles, à l'exception du Danemark [OCDE, 2017c : figure 2].

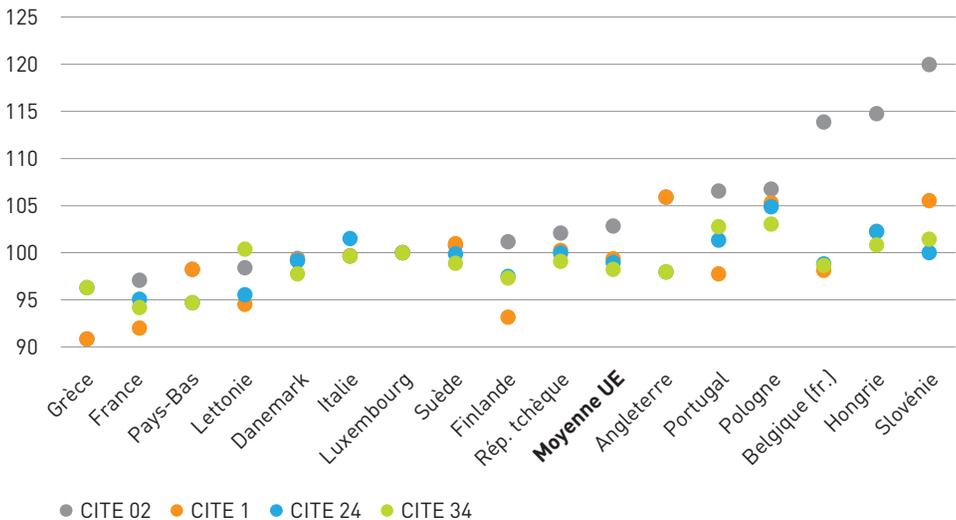
deux sexes) à ce niveau d'enseignement y est beaucoup plus faible qu'aux niveaux supérieurs (voir **Tableau 1** p. 184. Ceci oblige, bien entendu, à relativiser l'avantage accordé aux femmes. L'infériorité du salaire moyen en maternelle est moins significative en Pologne et surtout en Hongrie.

Plus généralement, si l'écart de salaire femmes-hommes à travers les pays varie le plus en CITE 02 (entre 91 % du salaire relatif de la femme en Grèce et 120 % en Slovaquie), c'est aussi en CITE 02 que le salaire moyen des deux sexes est le plus faible de tous les niveaux d'enseignement, dans la quasi-totalité des pays. L'exception la plus notable se trouve au Portugal, où les enseignants de « collègue » (CITE 24) reçoivent moins de 90 % du salaire de leurs collègues de « maternelle ». C'est au niveau « collègue » que la dispersion des salaires relatifs des femmes dans l'enseignement est la plus limitée en Europe – les ratios femmes-hommes s'étalant de 95 % aux Pays-Bas et en France, à 105 % en Pologne.

Parmi les systèmes éducatifs marqués par une inégalité de salaire au détriment des femmes enseignantes, on compte celui de la Finlande (sauf en maternelle) et de la Lettonie (sauf au lycée), tandis que l'Angleterre et la Communauté française de Belgique rémunèrent davantage les femmes dans l'enseignement primaire et les hommes dans le secondaire.

Le Luxembourg est le seul pays avec une situation de parité parfaite, situation que côtoient la Suède, le Danemark et l'Italie.

↳ **Figure 4 Salaire effectif des enseignantes en 2015 rapporté à celui des enseignants, 25-64 ans, par niveau d'enseignement (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Notes : ordonnancement des pays selon les résultats en CITE 02. Classification CITE (voir « Terminologie » en **annexe 1** p. 199) : 02 = éducation préélémentaire ; 1 = enseignement élémentaire ; 24 = premier cycle de l'enseignement secondaire, filière générale ; 34 = second cycle de l'enseignement secondaire, filière générale.

Lecture : les femmes enseignantes au collège en France gagnent 95 % du salaire des enseignants hommes à ce niveau d'enseignement. En maternelle, elles reçoivent 97 % des salaires des hommes.

Champ : pays UE-OCDE avec toutes les données disponibles uniquement. Pas de données ventilées par groupe d'âges ni par sexe en Allemagne, ni aucune donnée de salaire effectif pour le niveau CITE 02.

Sources : OCDE, 2017a : D3.4

📉 **Tableau 1 Salaire effectif des enseignants (25-64 ans) en 2015, en \$ et PPA, par niveau d'enseignement et sexe**

	H + F				H				F			
	CITE 02	CITE 1	CITE 24	CITE 34	CITE 02	CITE 1	CITE 24	CITE 34	CITE 02	CITE 1	CITE 24	CITE 34
Lettonie	13 087	17 570	16 406	18 359	13 299	18 537	17 104	18 296	13 086	17 521	16 339	18 365
Rép. tchèque	19 803	23 211	23 169	24 141	19 402	23 158	23 174	24 300	19 804	23 214	23 168	24 075
Hongrie	22 410	23 343	23 343	24 829	19 541	22 904	22 904	24 698	22 425	23 417	23 417	24 896
Grèce	22 929	22 929	24 379	24 379	24 714	24 714	24 967	24 967	22 454	22 454	24 040	24 040
Slovénie	26 450	36 695	37 359	39 623	22 142	34 884	37 368	39 202	26 560	36 810	37 363	39 760
Pologne	26 552	30 750	31 373	30 803	24 880	29 369	30 235	30 131	26 557	30 916	31 706	31 040
Finlande	33 263	44 930	49 427	55 420	32 892	47 349	50 325	56 463	33 274	44 112	49 061	54 940
Italie	34 756	34 756	34 645	37 567	34 873	34 873	34 280	37 610	34 752	34 752	34 790	37 472
Moyenne UE	36 516	41 308	43 893	47 153	37 607	42 258	45 148	49 080	38 675	41 983	44 676	48 206
Suède	37 006	40 822	42 001	43 730	36 737	40 487	42 044	44 027	37 023	40 878	41 981	43 532
France	38 668	38 154	44 409	50 021	39 743	40 754	45 868	51 695	38 579	37 496	43 608	48 687
Angleterre	41 955	41 955	45 212	45 212	39 888	39 888	45 825	45 825	42 239	42 239	44 893	44 893
Portugal	46 432	42 458	41 480	45 238	43 603	43 252	41 068	44 410	46 448	42 275	41 606	45 639
Danemark	47 443	57 546	58 247	66 316	47 696	57 883	58 599	67 108	47 395	57 423	58 104	65 602
Belgique (fr.)	49 381	49 065	48 046	61 240	43 511	49 825	48 435	61 788	49 546	48 891	47 865	60 937
Pays-Bas	50 780	50 780	63 912	63 912	51 549	51 549	65 552	65 552	50 641	50 641	62 078	62 078
Luxembourg	95 407	95 407	108 587	108 587	95 407	95 407	108 587	108 587	95 407	95 407	108 587	108 587

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Notes : année de référence 2014 pour la France. Classement des pays par ordre ascendant des salaires.

Hommes + Femmes en CITE 02. PPA : parités de pouvoir d'achat pour la consommation privée (taux de conversion monétaire permettant d'égaliser les pouvoirs d'achat entre les pays). Classification CITE (voir « Terminologie » en annexe 1 p. 199) : 02 = éducation préélémentaire ; 1 = enseignement élémentaire ; 24 = premier cycle de l'enseignement secondaire, filière générale ; 34 = second cycle de l'enseignement secondaire, filière générale.

Champ : pays UE-OCDE avec toutes les données disponibles uniquement.

Sources : OCDE, 2017a : D3.4.

La France accorde un salaire relatif moyen des femmes par rapport à celui des hommes enseignants encore plus faible que la moyenne européenne. De plus, à la différence de l'Union européenne, où ces valeurs sont similaires, la France rémunère plus faiblement les femmes (par rapport aux hommes) dans l'enseignement élémentaire. Avec une étendue des salaires moyens importante entre les niveaux d'enseignement, la France se retrouve parmi les pays européens avec une inégalité de salaire au détriment des enseignantes à tous les niveaux d'enseignement, comparable en ceci aux Pays-Bas et, dans une moindre mesure à la Grèce, pays avec un salaire féminin plus faible que le masculin à tous les niveaux d'enseignement, mais aussi avec une étendue des salaires entre les CITE 02 et 34 relativement faible.

L'âge des enseignants, facteur potentiellement explicatif des inégalités salariales de genre

L'ancienneté dans le métier, ou dans son poste d'enseignant, est une source importante d'inégalités salariales. C'est un élément important de la progression des personnels au sein des échelles salariales 📉 **Encadrés 2** p. 176 et **3** p. 179. Par conséquent, les débutants

gagent moins que les enseignants expérimentés, bien que les pays aient des échelles des salaires plus ou moins ramassées et des durées moyennes nécessaires pour arriver au bout de l'échelle qui sont assez variables² ↘ **Tableau 2**.

↘ **Tableau 2 Salaire statutaire des enseignants, femmes et hommes, détenant les qualifications majoritaires (« typiques ») en 2015 , à différentes étapes de leurs carrières**

	CITE 1				CITE 24			
	En bas d'échelle	Après 10 ans d'ancienneté	Après 15 ans d'ancienneté	Au sommet de l'échelle	En bas d'échelle	Après 10 ans d'ancienneté	Après 15 ans d'ancienneté	Au sommet de l'échelle
Rép. slovaque	12 742	15 305	17 930	19 336	12 742	15 305	17 930	19 336
Hongrie	13 300	17 954	19 284	25 269	13 300	17 954	19 284	25 269
Pologne	15 468	20 773	25 375	26 453	15 468	20 773	25 375	26 453
Rép. tchèque	17 906	18 491	19 403	22 369	17 906	18 491	19 403	22 369
Grèce	18 679	21 382	25 077	35 289	18 679	21 382	25 077	35 289
Slovénie	25 711	31 720	38 954	46 627	25 711	31 720	38 954	46 627
Écosse	27 450	43 795	43 795	43 795	27 450	43 795	43 795	43 795
Angleterre	27 646	43 772	47 070	47 070	27 646	43 772	47 070	47 070
Italie	27 942	30 738	33 753	41 073	30 122	33 368	36 777	45 107
France	28 525	32 617	34 956	51 325	31 207	35 299	37 638	54 182
Moyenne UE	30 080	37 983	42 049	51 000	31 498	40 093	43 989	53 704
Irlande	30 733	51 815	57 449	64 343	30 733	53 764	58 040	64 934
Portugal	32 644	36 000	39 129	61 748	32 644	36 000	39 129	61 748
Finlande	33 034	38 237	40 531	42 963	35 676	41 296	43 774	46 400
Autriche	33 999	39 973	44 779	66 524	35 543	43 132	48 422	68 807
Belgique (fr.)	34 813	43 534	49 016	59 979	34 813	43 534	49 016	59 979
Suède	35 574	39 455	40 878	47 682	35 574	40 101	41 720	49 157
Belgique (fl.)	35 878	44 991	50 652	61 975	35 878	44 991	50 652	61 975
Pays-Bas	36 642	46 001	55 141	55 141	39 205	60 232	69 268	69 268
Espagne	37 609	40 636	43 304	53 043	42 002	45 416	48 336	59 163
Danemark	46 974	52 178	55 054	55 054	47 256	52 860	55 999	55 999
Allemagne	54 426	65 007	68 266	72 473	61 207	71 093	74 078	80 694
Luxembourg	68 348	90 508	108 470	122 466	79 312	99 139	113 136	137 862

Éducation & Informations n° 96 © DEPP

Notes : classement des pays par ordre ascendant du niveau de salaire en bas d'échelle en CITE 1. Classification CITE (voir « Terminologie » en **annexe 1** p. 199) : 1 = enseignement élémentaire ; 24 = premier cycle de l'enseignement secondaire, filière générale (si applicable).

Lecture : la qualification « typique » est celle que détient la majorité des enseignants l'année de référence donnée et au niveau CITE donné (en France : professeurs des écoles en CITE 1 et professeurs certifiés en CITE 24).

Champ : pays UE-OCDE avec toutes les données disponibles uniquement.

Source : OCDE, 2017a : D3.1a.

2. Eurydice et l'OCDE suivent actuellement un indicateur du nombre moyen d'années nécessaires pour atteindre l'apogée des barèmes (qualification typique/majoritaire) à chaque niveau d'enseignement, en partant de leur période, correspondant au salaire de débutant [OCDE, 2017a : D3.3a ; Eurydice, 2016 : fiches pays]. L'idée est de décrire le déroulement dans le temps d'une carrière fictive, car tous les enseignants ne commencent pas aux tout premiers échelons ni ne finissent leur carrière aux échelons sommitaux. Cela oblige les pays à faire des simulations (d'un passage de la classe normale à la hors-classe, dans le cas français) susceptibles de varier considérablement entre elles, ce qui affaiblit la portée effective de l'indicateur.

Dans certains pays comme l'Autriche, mais dans une certaine mesure également en France, les salaires des enseignants en fin de carrière (et donc plus âgés) sont nettement plus élevés que ceux des débutants et ceux avec 15 ans d'ancienneté (et donc généralement plus jeunes). D'autres pays comme les Pays-Bas et l'Écosse, font bénéficier leurs enseignants d'une augmentation importante de salaire à 10 ans d'ancienneté par rapport aux débutants, mais avec un plafond atteint assez vite par la suite. L'Allemagne fait partie des pays affichant des barèmes plus serrés, mais avec un salaire initial élevé. Au Luxembourg, les enseignants débutent au niveau de rémunération le plus élevé d'Europe et bénéficient ensuite tout au long de leur carrière d'un avancement aussi progressif que significatif ↘ **Tableau 2** p. 185.

Nous l'avons dit, les données de salaire statutaire se réfèrent largement aux barèmes salariaux, basés sur la réglementation ↘ **Encadré 2** p. 176. Par construction, à ancienneté égale (et « toutes choses égales par ailleurs »), les femmes et les hommes enseignants reçoivent le même salaire statutaire. La question est dès lors de savoir si les femmes et les hommes ont en moyenne la même ancienneté de carrière. Les données internationales ne permettent pas de le vérifier, car les données statutaires, le plus étroitement liées à l'avancement à l'ancienneté, ne sont pas ventilées par genre.

Toutefois, il n'est pas interdit de poser que les enseignants en bas d'échelles de salaire sont généralement les plus jeunes et, surtout, que ceux en fin d'échelles sont les plus âgés. Par ailleurs, dans certains pays comme l'Allemagne, la Hongrie, le Luxembourg ou la Pologne, l'âge des enseignants est utilisé pour déterminer le salaire statutaire aux côtés des années d'expérience d'enseignement [OCDE, 2017a : D3.7]. Par conséquent, la répartition des enseignants par groupe d'âges, notamment pour les âges les plus avancés, comble partiellement le manque de données de salaire statutaire selon le sexe ↘ **Figure 5** p. 188.

Cette répartition des personnes d'âge avancé parmi les femmes et les hommes enseignants se révèle éclairante quant aux inégalités de salaire par genre (exprimées en données effectives, seules à être ventilées par sexe) dans la plupart des pays. Ceci se vérifie en mettant en relation la **figure 5** avec celle qui présente les ratios de salaires entre femmes et hommes enseignants (**figure 4** p. 183) bien que cette dernière porte sur le groupe d'âges général (25-64 ans).

On constate que les rémunérations défavorables aux femmes par rapport aux hommes aux Pays-Bas, en France, en Grèce et Finlande, pour ne citer qu'eux, semblent liées au fait que les proportions d'enseignants âgés de plus de 50 ans y soient plus importantes chez les hommes que chez les femmes, notamment dans l'enseignement élémentaire. Inversement, l'avantage salarial des femmes en « maternelle » à l'Est européen (Pologne, Hongrie, Slovaquie, République tchèque), en Belgique et au Portugal paraît en lien avec les proportions plus importantes d'individus de plus de 50 ans parmi les femmes enseignantes que parmi les hommes. Le Luxembourg, le Danemark et la Suède, pays caractérisés par une parité des salaires effectifs, sont quant à eux marqués par des proportions d'enseignants âgés plus équitablement réparties entre hommes et femmes, tous niveaux d'enseignement confondus.

Sous réserve de contrôle statistique de différentes variables, difficile à envisager dans l'état actuel des données internationales, l'âge apparaît comme un facteur explicatif des inégalités salariales de genre. Certains pays semblent néanmoins se soustraire à ce raisonnement. En Italie par exemple, l'âge plus avancé des femmes semble tout juste parvenir à compenser d'autres facteurs qui pourraient leur être défavorables, pour les amener au même niveau de salaire que leurs homologues hommes.

La proportion de personnes jeunes parmi les femmes et les hommes enseignants est également éclairante ↘ **Figure 6** p. 189. En maintenant les réserves exprimées précédemment, nous sommes amenés à constater dans plusieurs pays (Belgique, Hongrie, République tchèque, Slovaquie) que les proportions de personnes jeunes sont plus importantes parmi les hommes que parmi les femmes exerçant en CITE 02, là où les hommes sont également moins bien rémunérés par rapport aux femmes. Inversement, la « faible » rémunération des femmes en comparaison avec celle des hommes en CITE 2 aux Pays-Bas et en Angleterre (Royaume-Uni) peut être rapprochée des proportions de jeunes plus importantes parmi les femmes que parmi les hommes dans ces pays et à ce niveau d'enseignement.

Des « effets » limités du congé parental et des « effets » cachés du temps partiel

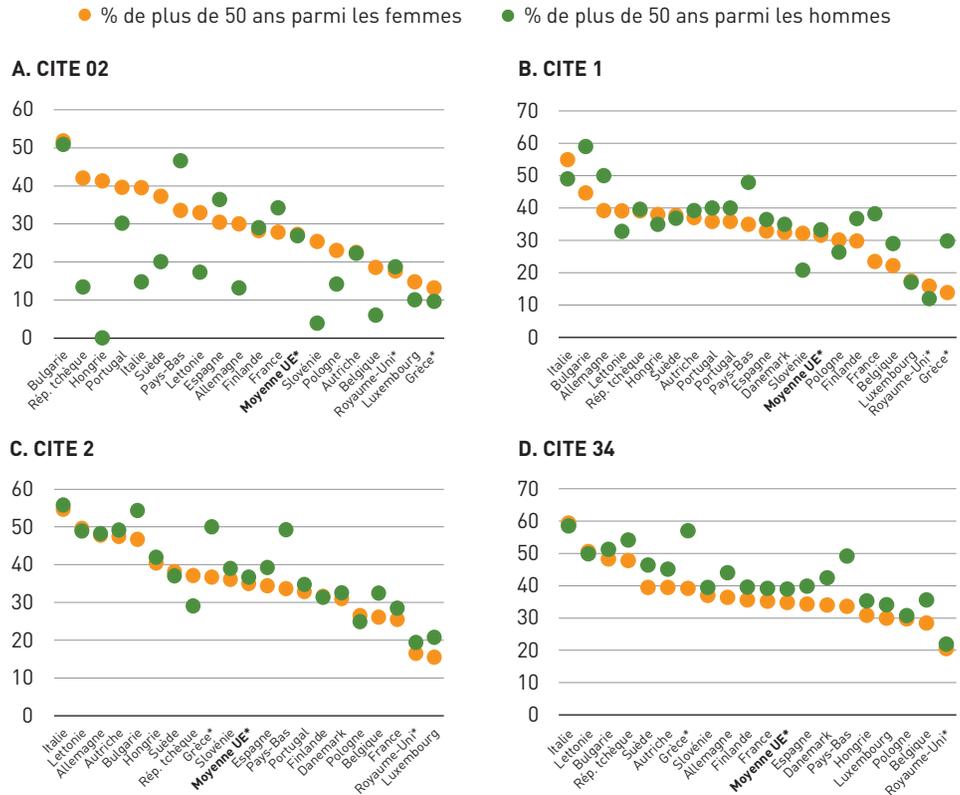
La rémunération des enseignants temporairement absents de leur poste de travail est potentiellement créatrice d'inégalités de salaire : c'est un point d'autant plus important que ces enseignants sont inclus dans le champ de la collecte de l'OCDE dont les résultats sont présentés par la **figure 4** p. 183. Il paraît important néanmoins de faire la distinction entre l'avancement barémique (et donc le salaire de base, correspondant en France à la rémunération indiciaire) et d'autres éléments de rémunération.

De manière générale, et en France du moins, les membres des professions féminines sont plus fréquemment parents que les autres [COUPPIÉ, DUPRAY, MOULLET, 2012]. Ce fait influence-t-il sur les inégalités de genre au sein d'une telle profession qu'est l'enseignement ? Internationalement, le recours au congé maternité (prénatal et postnatal en France) ou parental (maternel ou paternel) ne semble pas constituer une source majeure d'inégalités en matière d'avancement des enseignants à l'ancienneté au sein des échelles des salaires. La raison en est que l'avancement barémique est généralement maintenu pendant cette période³, même dans les pays où le congé ne donne pas lieu à une rémunération (en Irlande par exemple). Toutefois, une inégalité hommes-femmes apparaît dans les *niveaux de rémunération* pendant le congé parental dès lors que cette rémunération est partielle et que le recours des pères au congé est peu favorisé. C'est donc des politiques de « *conciliation vie familiale-vie professionnelle* » [IRES, 2015], encore assez variables en Europe, que dépend le rôle du congé parental en tant que facteur d'inégalité salariale de genre.

Au Royaume-Uni par exemple, le salaire de la mère enseignante baisse de 50 % dès la 7^e semaine du congé maternité-maternel, alors que le père enseignant n'a droit qu'à deux semaines de congé paternel (site du *Department of Education*). Mis en rapport avec la proportion relativement forte de jeunes de moins de 30 ans parmi les enseignantes dans le secondaire (**figure 6** p. 189), le congé maternel pourrait contribuer à expliquer les écarts de salaire femmes-hommes à ce niveau d'enseignement au Royaume-Uni (**figure 4** p. 183), quoique de manière marginale. En revanche, aux Pays-Bas, on observe à la fois un taux de recours masculin relativement important et une conception du congé parental qui fait de ce dernier, avant tout, un droit à réduire le temps de travail, dans le souci de tenir les jeunes mères aussi peu de temps que possible éloignées de leur emploi [IRES, 2015, article de M. WIERINK]. Les disparités de salaire constatées entre les deux sexes au sein du système éducatif néerlandais (**figure 4** p. 183) ne semblent donc pas liées au congé parental. Dans

3. En France, dans les trois fonctions publiques, les droits à avancement d'échelon sont conservés dans leur totalité la première année (et donc pour la totalité de la durée du congé maternité) puis réduits de moitié (dans le cas du congé parental). Voir le Portail de la fonction publique.

📉 **Figure 5** Proportion d'individus de plus de 50 ans parmi les femmes et parmi les hommes enseignants, en 2015, par niveau d'enseignement (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Notes : années de référence 2014 pour les pays indiqués par un *. Ordre décroissant des % parmi les femmes. Classification CITE [voir « Terminologie » en annexe 1 p. 199] : 02 = éducation préélémentaire ; 1 = enseignement élémentaire ; 2 = premier cycle de l'enseignement secondaire ; 34 = second cycle de l'enseignement secondaire, filière générale.

Lecture : aux Pays-Bas, 35 % de femmes enseignant en CITE 1 sont âgées de plus de 50 ans, tandis que 48 % d'hommes enseignant en CITE 1 ont plus de 50 ans dans ce pays.

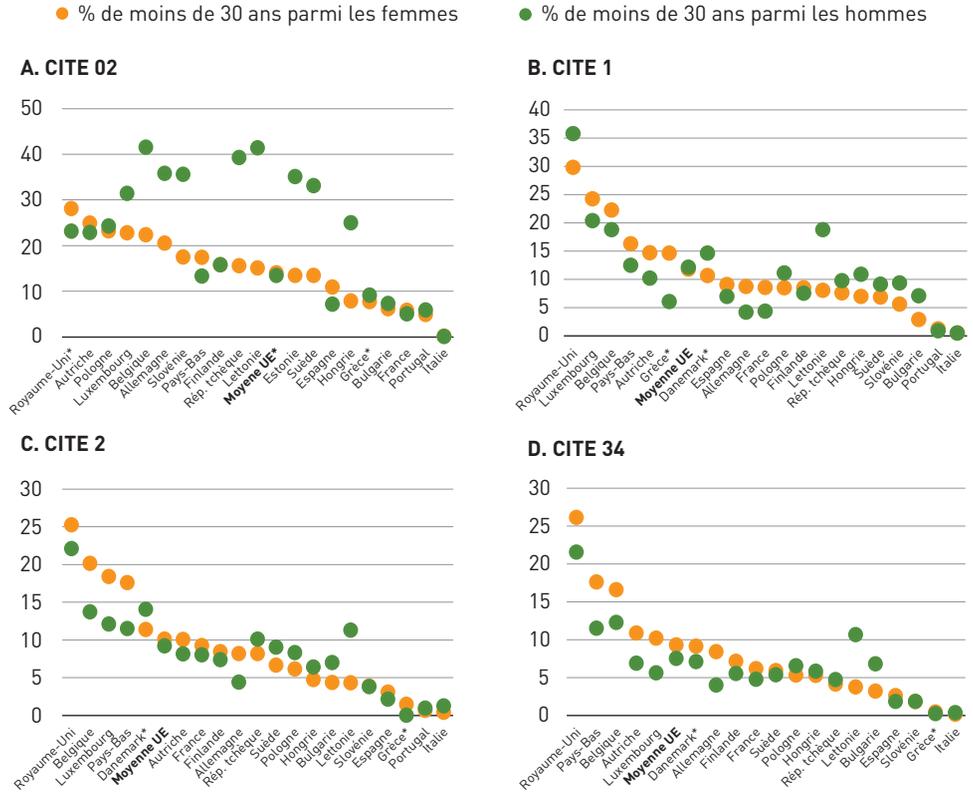
Champ : la moyenne UE couvre 28 pays de l'UE, à quelques exceptions près (pas de valeur pour le Danemark et l'Irlande en CITE 02, l'Irlande en CITE 2 et le Portugal en CITE 3).

Source : Eurostat, 2017 [educ_uoe_perp01].

beaucoup de pays, l'argument du congé parental doit d'ailleurs être manié avec précaution. En dépit des conditions particulièrement favorables aux enseignantes mères en Italie [Eurydice, « Countries » : section 9.2.], cet argument ne semble guère apte à expliquer la relative égalité de salaire qui règne dans ce pays (figure 4 p. 183), dans la mesure où les proportions de jeunes femmes parmi les enseignants y sont particulièrement faibles.

Le travail à temps partiel a-t-il un effet plus marqué que le congé parental ? Qu'il s'agisse de salaires statutaires ou effectifs, la méthodologie internationale ne fait entrer dans le champ des données que la rémunération des enseignants correspondant au temps plein, c'est-à-dire celle qui compense plus de 90 % du temps annuel statutaire ou normal. Pour les pays qui ont choisi une couverture plus large, les données sont présentées en équivalent temps plein (France,

📉 **Figure 6** Proportion d'individus de moins de 30 ans parmi les femmes et parmi les hommes enseignants, en 2015, par niveau d'enseignement (en %)



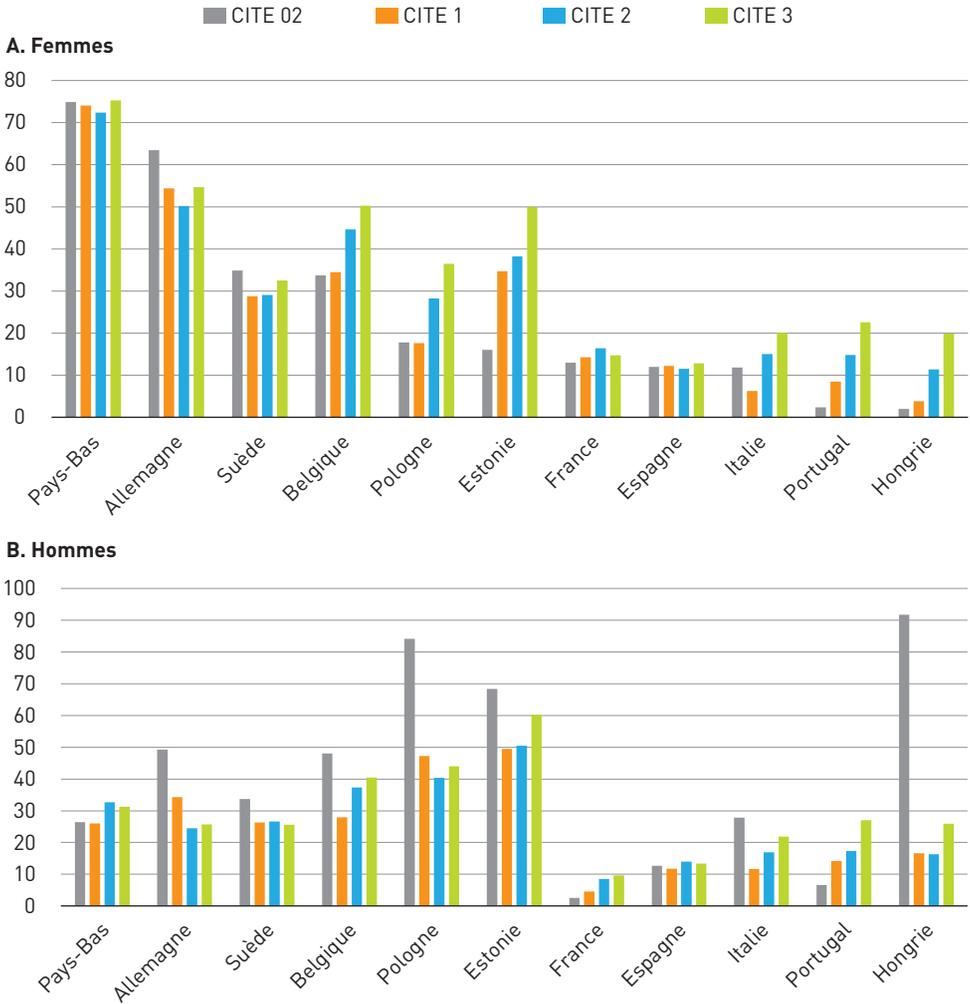
Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : voir méthodologie de la [figure 5](#).

Autriche, Estonie et Pays-Bas, entre autres). Par conséquent, les données publiées aplanissent une grande partie des inégalités de salaire dues aux différences de temps travail. Prêter attention à la répartition des enseignants hommes et femmes exerçant à temps partiel est donc utile non pas pour éclairer les inégalités de genre enregistrées par les données de salaire présentées ici, mais pour faire ressortir des inégalités que ces données occultent 📉 [Figure 7](#) p. 190.

Une différence considérable en matière de temps partiel dans l'enseignement entre les deux sexes est quasi systématiquement à l'avantage de la femme : notamment aux Pays-Bas, en Allemagne et en France, et dans une moindre mesure en Belgique et en Suède. Ces résultats reflètent bien par ailleurs la situation présente dans les taux d'emploi à temps partiel au sein de la population générale (15 à 64 ans), où les femmes sont également plus souvent employées à temps partiel que les hommes, en particulier aux Pays-Bas et en Allemagne [LEFRESNE et FOURNIER, 2016 : tableau 2.3.1]. La remarque faite à propos du congé parental aux Pays-Bas prend son sens, dans la mesure où les femmes (y compris les enseignantes) ont massivement recours au temps partiel pour des raisons liées à la maternité et reçoivent, par conséquent, une rémunération relative (par rapport aux hommes) encore plus faible que celle présentée dans les données internationales de salaire.

▾ **Figure 7 Part du temps partiel en 2015 parmi les enseignants par niveau d'enseignement (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Notes : les pays se succèdent dans l'ordre descendant de la part du temps partiel parmi les femmes en CITE 02 (même ordre dans le 2^e graphique, pour faciliter la comparaison). Classification CITE (voir « Terminologie » en [annexe 1](#) p. 199) : 02 = éducation préélémentaire ; 1 = enseignement élémentaire ; 2 = premier cycle de l'enseignement secondaire ; 3 = second cycle de l'enseignement secondaire (filieres générale/technologique et professionnelle confondues).

Lecture : 14,3 % des femmes enseignant à l'école élémentaire en France exercent à temps partiel.

Champ : secteurs public et privé. Données manquantes pour plusieurs pays dont la Finlande et le Danemark, ainsi que pour l'école maternelle au Royaume-Uni.

Source : Eurostat [educ_uoe_perp02].

Dans les pays où l'écart entre les genres en matière de rémunération est plus faible, les rapports en matière de temps de travail s'inversent parfois – davantage d'hommes que de femmes enseignants travaillent à temps partiel en Hongrie, au Portugal, aux niveaux collèges et lycée en Espagne et à l'école élémentaire en Italie. Toutefois, les hommes enseignants y sont en même temps beaucoup moins nombreux que les femmes, notamment en maternelle : en Hongrie par exemple, on n'a compté en 2015 que douze hommes enseignant en maternelle, dont onze à temps partiel.

Un accès moindre des femmes enseignantes aux responsabilités additionnelles rémunérées

Si les effets de structure observables, liés à l'âge ou au temps de travail, donnent lieu à une rémunération inégale entre hommes et femmes enseignants, les mécanismes contribuant aux inégalités d'accès aux tâches s'ajoutant aux charges d'enseignement « statutaires » – et donc d'accès à la rémunération supplémentaire qu'elles apportent – sont plus difficiles à observer. Tout d'abord, les données sur les heures supplémentaires d'enseignement ne sont pas distribuées par genre. Mais il semble légitime de penser que les femmes seraient moins disposées à assurer des heures supplémentaires dès lors qu'elles travaillent davantage à temps partiel.

Plus largement, les données internationales de salaires en référence aux postes occupés sont de qualité inégale et leur aspect sexué quasiment nul. L'éventail de tâches rémunérées au titre d'activités additionnelles aux volumes statutaires d'enseignement est mal connu, mais il semble généralement plus large dans les pays où le travail d'enseignant est régi par un statut proche de celui de fonctionnaire en France (Grèce, Allemagne, Slovénie) que là où les « obligations statutaires de services » sont définies beaucoup moins précisément et les frontières entre les tâches statutaires et additionnelles plus poreuses (Finlande, Suède). En ce qui concerne la promotion de grade, elle se réduit en Finlande au rôle de coordinateur de discipline(s)⁴, en plus de celui de responsable du laboratoire de langues, déjà évoqué (cf *supra*) ; en Suède, elle se résume également à deux grades (*förstelärare* et *lektorer*). Cela laisse penser que l'étendue importante des fourchettes salariales dans ces pays servirait davantage à récompenser des caractéristiques individuelles qu'à traduire des différences de grades.

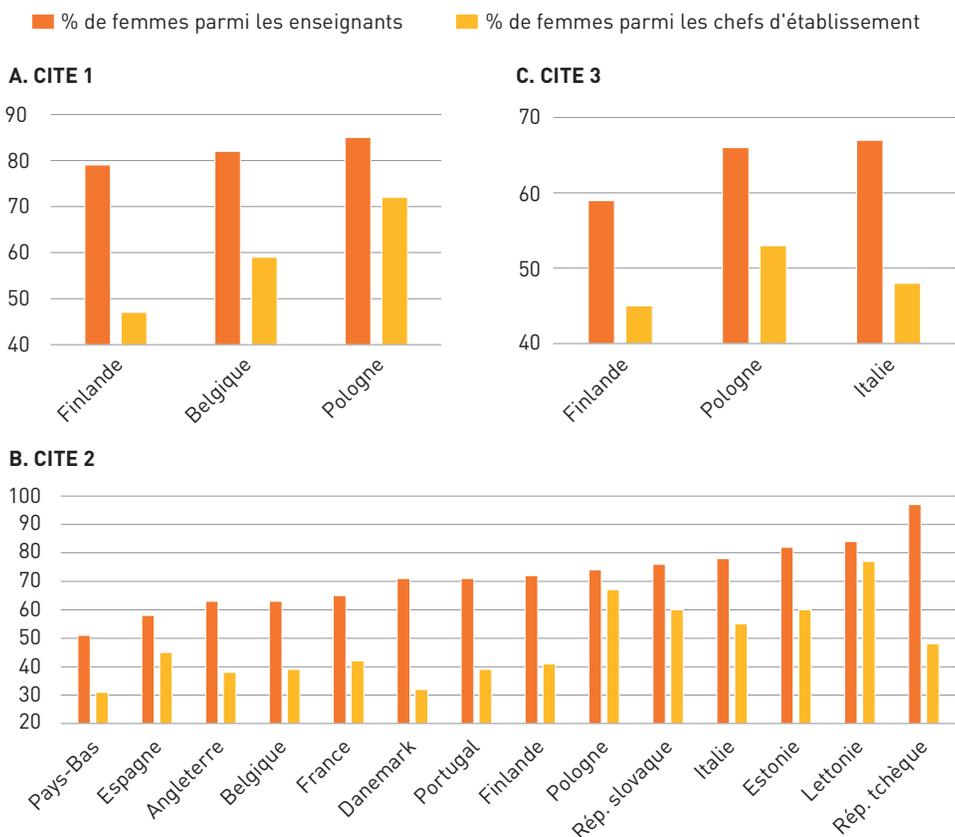
Certaines données suggèrent néanmoins, très clairement, que les proportions de femmes parmi les enseignants sont plus fortes que parmi les professionnels ayant des responsabilités considérées comme plus significatives que celles des enseignants. C'est le cas avec les postes de « chef d'établissement » ou de « directeur d'école⁵ »  **Figure 8** p. 192.

Les pourcentages de femmes parmi les directeurs sont partout plus faibles que parmi les enseignants, à niveau de CITE égal. Ces données, en apparence très parlantes, doivent néanmoins être interprétées avec précaution. Car, si les directeurs sont très souvent issus des rangs des enseignants, ils ne sont pas toujours enseignants au moment où ils exercent la charge de direction. Dans plusieurs pays européens, les directeurs en CITE 24 interrogés lors de l'enquête Talis 2013 étaient très majoritaires à se déclarer chargés d'enseignement en parallèle de leur activité de direction (Bulgarie, République tchèque, Finlande, Lettonie, Pologne, Roumanie, République slovaque, Espagne) ; dans d'autres pays, ils étaient moins

4. Donnant droit, en France, à une indemnité pour mission particulière – IMP.

5. Cette différence est propre à la France. Désormais abrégé en « directeurs ».

↘ **Figure 8 Part de femmes parmi les enseignants et parmi les chefs d'établissement-directeurs d'école, en 2013 (en %)**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : classification CITE (voir « Terminologie » en [annexe 1](#) p. 199) : 1 = enseignement élémentaire ; 2 = premier cycle de l'enseignement secondaire ; 3 = second cycle de l'enseignement secondaire (et non pas la seule filière générale).

Lecture : les données relatives aux pourcentages de femmes parmi les enseignants présentées dans la [figure 2](#) p. 181 et dans la présente figure ne coïncident pas, car, ici, la publication de l'OCDE 2015 sert de référence pour plus d'harmonie avec celle de l'OCDE 2014a (Talis, année de référence 2013).

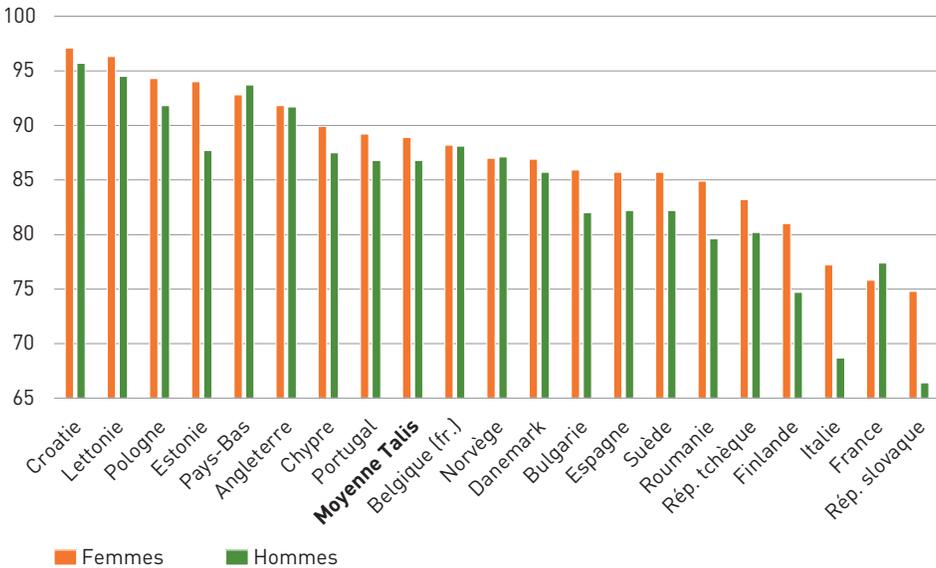
Champ : pays de l'Union européenne pour lesquels les données des deux indicateurs sont disponibles. Écoles/établissements publics et privés. Données basées sur les effectifs réels. Angleterre pour Talis 2013 : tableau 3.8 et Royaume-Uni pour OCDE 2015 : tableau D5. Communauté flamande pour OCDE, 2014a et Belgique pour OCDE, 2015.

Sources : OCDE 2015 : D5.3 ; OCDE 2014a : 3.8., 3.8.a, 3.8.b

de la moitié à faire la même déclaration (Danemark, Estonie, Angleterre), dans d'autres encore, ces individus étaient largement minoritaires, comme en Croatie, en France, en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et en Communauté flamande de Belgique [OCDE, 2014a : tableau 3.13].

Ces indications, bien que partielles et difficiles à interpréter, sur un accès plus faible des femmes enseignantes aux responsabilités et à la rémunération afférente, interrogent d'autant plus que les enseignantes se révèlent légèrement plus investies dans des démarches de formations continues que les enseignants ↘ [Figure 9](#). Cette conclusion ne vaut pas pour les Pays-Bas et la France, dans ce dernier cas les proportions d'enseignants engagés dans la formation continue (cours-ateliers, conférences, visites d'études, participation à des réseaux,

📉 **Figure 9 Proportions d'enseignants de CITE 2 ayant pris part à des activités de formation continue au cours des 12 derniers mois (Talis 2013), par sexe**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : classification CITE (voir « Terminologie » en [annexe 1](#) p.199) : CITE 2 : 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire.

Lecture : parmi les enseignants de collège ayant participé à l'enquête en France, presque 76 % de femmes et un peu plus de 77 % d'hommes déclarent avoir pris part à la formation continue.

Champ : pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis 2013 de l'OCDE (et la moyenne de tous les pays participants). Établissements publics et privés.

Source : OCDE, 2014a : tableau 4.7.

programmes de qualification, recherche, etc.) étant parmi les plus faibles, indépendamment du sexe. Il serait néanmoins possible de fonder sur ces résultats et ceux de la figure précédente l'hypothèse d'un rendement moindre de la formation continue pour les femmes enseignantes, bien que l'augmentation de salaire ne soit ni le seul objectif d'une démarche de formation continue ni son seul critère de rendement.

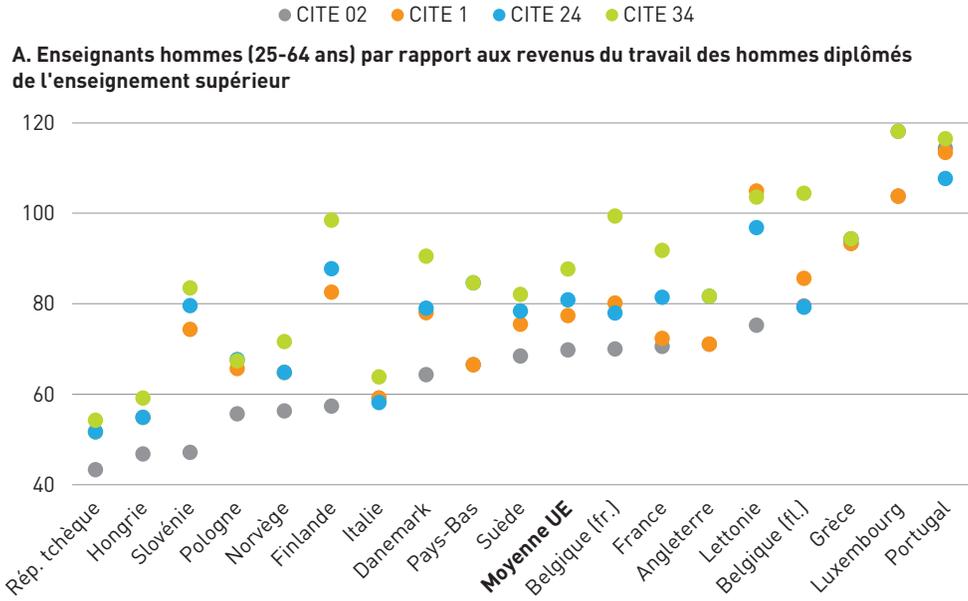
Faudrait-il y voir le « plafond de verre » qui opère dans de nombreuses professions, notamment les plus qualifiées, où il traduit des difficultés d'accès des femmes aux charges les plus rémunératrices ?

Le métier d'enseignant plus protecteur envers les femmes que d'autres métiers : oui, mais jusqu'à quand ?

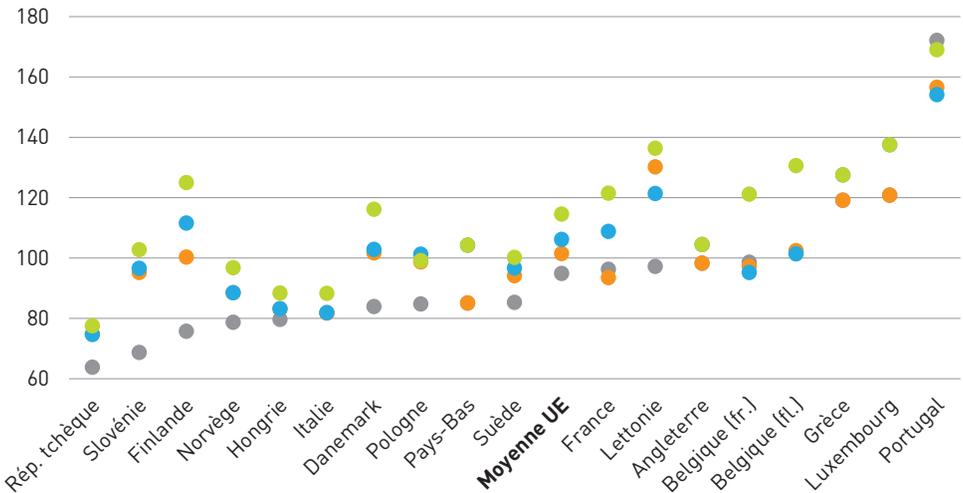
Un regard rapide sur les inégalités de genre dans d'autres métiers incite à relativiser la situation observée dans l'enseignement. Tout d'abord, les données comparatives publiées depuis 2014 par l'OCDE sur les salaires effectifs des enseignants, d'un côté, et de l'autre, sur les revenus du travail moyen de l'ensemble de la population active diplômée de l'enseignement supérieur et travaillant à plein temps toute l'année, permettent de constater une situation défavorable aux hommes exerçant le métier d'enseignant [Figure 10](#) p. 194.

En effet, dans la quasi-totalité des pays européens avec les données disponibles, les salaires des enseignants hommes sont inférieurs à ceux de l'ensemble de la population masculine

▾ **Figure 10 Salaire effectif des enseignants, en 2015, par niveau d'enseignement (en %)**



B. Enseignantes femmes (25-64 ans) par rapport aux revenus du travail des femmes diplômées de l'enseignement supérieur



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Notes : salaire des enseignants – année de référence 2014 pour la France. Revenus des actifs – salaire net de l'impôt sur le revenu en Irlande et Lettonie. CITE : 02 = éducation préélémentaire ; 1 = enseignement élémentaire ; 24 = premier cycle de l'enseignement secondaire, filière générale ; 34 = second cycle de l'enseignement secondaire, filière générale (générale = technologique en France).

Lecture : en Finlande, les enseignants exerçant en CITE 1 reçoivent 83 % du salaire moyen de l'ensemble des actifs diplômés du supérieur, alors que les enseignantes reçoivent 100 % du salaire moyen de toutes les actives diplômées du supérieur.

Champ : choix raisonné de pays. Pas de données pour l'Allemagne, l'Espagne et l'Estonie, entre autres.

Source : OCDE, 2017a : D3.4.

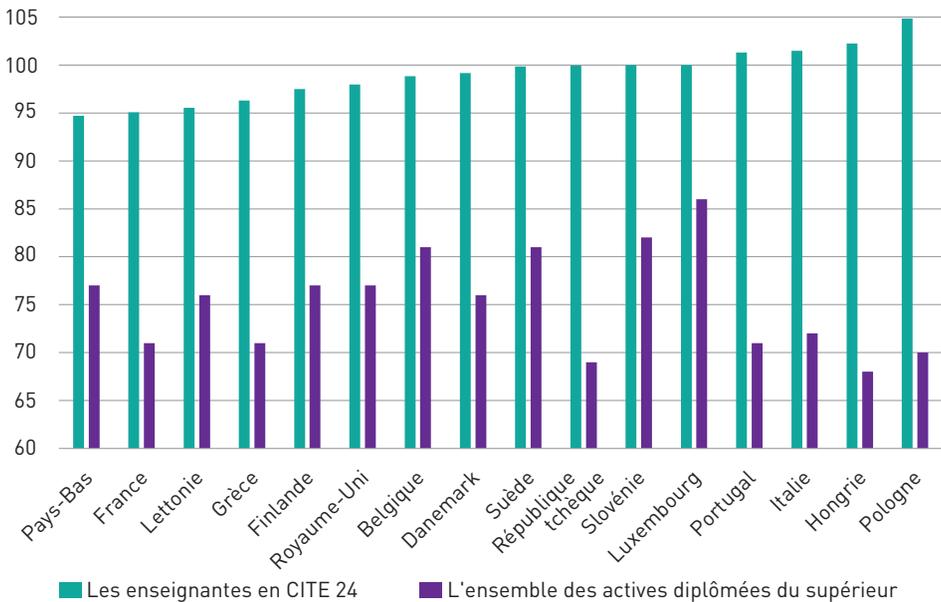
active à niveau d'éducation comparable (les diplômés du supérieur sont confondus, de l'équivalent BTS au doctorat). La situation comparative des salaires des hommes enseignants donnerait ainsi raison à l'image d'un métier en baisse de prestige sous l'effet de sa féminisation [CACQUAULT-BITAUD, 2001]. Le Luxembourg et le Portugal figurent en revanche parmi les pays où la partie masculine du corps enseignant est rémunérée mieux qu'ailleurs par rapport aux autres actifs, mais c'est davantage encore le cas des enseignantes, qui devancent largement les autres actives dans ces pays.

Quant aux enseignantes femmes en particulier, dans plusieurs pays incluant la France, et ce notamment dans l'enseignement secondaire, leurs salaires moyens atteignent ou dépassent ceux des leurs égales dans divers métiers exercés par les femmes diplômées du supérieur. La Grèce (aux côtés du Luxembourg et du Portugal, déjà cités) se distingue par une position relative particulièrement favorable à leurs enseignantes au sein du paysage global des rémunérations féminines à qualification « équivalente ».

Si la question des inégalités est intégrée dans cette analyse, elle fournit une image plus complète de la rémunération des femmes ↘ **Figure 11**.

Le rapport présenté semble sans équivoque : la rémunération des femmes rapportée à celle des hommes est de loin, et dans la totalité des pays, plus importante dans l'enseignement (CITE 24) que dans l'ensemble des métiers. Les femmes enseignantes sont donc davantage à l'abri des inégalités de salaire que les actives diplômées du supérieur exerçant d'autres

↘ **Figure 11** Salaire effectif des femmes rapporté à celui des hommes en 2015 (25-64 ans)



Éducation & Formations n° 96 © DEPP

Notes : pays distribués selon les résultats pour les enseignantes. CITE 24 = premier cycle de l'enseignement secondaire, filière générale.

Lecture : la figure reprend les éléments de la figure 4 et les données *Education and Earnings* dans la base OCDE.stat (stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_EARNINGS).

Champ : Belgique (fr.) et Angleterre pour les données enseignantes, toute la Belgique et le Royaume-Uni pour les autres actifs.

métiers, même si cette observation, pour être complète, devrait prendre en compte la dispersion des salaires pour chacun des deux ensembles de populations (femmes et hommes confondus).

Cette situation est d'abord significative de l'hétérogénéité des salaires au sein des métiers associés à des hauts niveaux de qualifications. En effet, le rendement financier retiré du fait d'atteindre le niveau supérieur d'enseignement (par rapport au niveau d'éducation inférieur et prenant en compte un certain nombre de bénéfices et de coûts) est en moyenne largement meilleur pour l'homme que pour la femme : il en est ainsi pour la France, pour la moyenne des 22 pays européens et de l'OCDE (UE-22) et pour la moyenne de l'OCDE [OCDE, 2017a : A7.a]. De plus, dans la quasi-totalité des pays européens, les femmes sont d'autant moins bien rémunérées par rapport aux hommes que leur niveau de qualification est élevé, ce qui tient, d'une part, à ce que les métiers de cadre se retrouvent plutôt dans les familles professionnelles à dominante masculine et, d'autre part, à ce que les métiers qualifiés, à dominante masculine ou mixtes, sont ceux qui affichent les écarts salariaux les plus importants au détriment des femmes [DARES, 2015].

La **figure 10** p. 194 fait ressortir une idée similaire, en soulignant ces écarts par contraste avec le métier hautement qualifié, mais à dominante féminine qu'est l'enseignement. Cependant, trois types d'arguments obligent à questionner l'avantage que procurerait le métier d'enseignant sur les autres métiers qualifiés en matière d'égalité des sexes.

Le premier tient aux limites inhérentes aux indicateurs basés sur les qualifications présuées équivalentes dans l'enseignement et dans d'autres métiers. Si la grande majorité des enseignants en Europe doit désormais détenir un diplôme d'enseignement supérieur pour entrer dans le métier, ce n'est pas le cas de la totalité des populations en exercice (25-64 ans), prises en compte dans les indicateurs actuels. Un ciblage plus fin des niveaux de diplômes supérieurs (cycle court, licence, master) déboucherait sur des résultats comparatifs différents compte tenu des écarts en matière de rendement salarial entre ces différents niveaux de qualification, hors enseignement. Enfin, pour parvenir à une comparaison des métiers plus proche de la réalité, il conviendrait de disposer des données de salaire par domaine disciplinaire. Quitte à souligner davantage encore les inégalités de genre dans les métiers qualifiés, il faudrait alors mettre en miroir, par exemple, les salaires des enseignants et des enseignantes dans les disciplines scientifiques et ceux des actifs et des actives exerçant d'autres métiers à l'issue des formations scientifiques, là où les femmes souffrent encore d'une sous-représentation [IGAS-IGAENR, 2017].

Deuxième argument : la hiérarchie des « postes » étant moins développée dans l'enseignement que dans beaucoup d'autres métiers, il est à supposer que l'éventail des salaires, en lien avec les charges et les postes, y serait également moins ouvert qu'ailleurs, notamment dans les métiers plus mixtes [DARES, 2015 ; GOBILLON, MEURS, ROUX, 2015]. Il est établi que la part des primes de performance individuelle ou collective est, en France, particulièrement élevée dans le commerce, la finance ou les services aux entreprises [Insee, 2010, p. 58]. Il resterait à vérifier dans quelle mesure ceci constitue un facteur explicatif du fait que les inégalités de salaire liées au sexe restent plus faibles dans l'enseignement que dans d'autres professions qualifiées, comme démontré précédemment.

Troisièmement, la figure précédente donne à penser que les règles relatives à la rémunération au sein du service public d'éducation demeurent plus protectrices à l'égard des femmes

que celles en vigueur dans d'autres métiers incluant de plus larges pans du secteur privé. Mais le contexte actuel dans lequel évolue le métier de l'enseignement en Europe fait preuve de dynamisme. Seulement sept systèmes éducatifs sur le continent européen offrent le statut de fonctionnaires de carrière aux entrants dans le métier de l'enseignement, là où vingt autres proposent le statut d'employé contractuel et cinq d'entre eux accordent les deux à la fois, généralement en fonction du type d'établissement d'affectation [Eurydice, 2015 : figure 1.5]. Plus largement, les principes de décentralisation de la gestion de l'éducation et parfois de privatisation de l'école [LEFRESNE et RAKOCEVIC, 2016], poussent à un rapprochement avec des professions où les « *systèmes de relations collectives* » [MEULDERS, PLASMAN, RYCX, 2005] ont tendance à maintenir des différentiels salariaux de genre.

CONCLUSION

Plusieurs caractéristiques des individus et de leurs postes pourraient expliquer les différences de rémunération entre les enseignantes et les enseignants en Europe, qui sont en moyenne d'autant plus prononcées que le niveau d'enseignement est élevé. Si les proportions plus importantes d'individus en âge avancé parmi les hommes que parmi les femmes semblent contribuer à creuser les disparités de salaire en CITE 34 (filiales générales du lycée) aux Pays-Bas et en Grèce, elles paraissent de plus faibles facteurs explicatifs de telles disparités en France, où les enseignants âgés sont plus équitablement représentés entre les sexes. Les modes de conciliation de la vie privée et professionnelle, le congé parental notamment, varient entre les pays tout comme varie leur capacité à expliquer les différences de salaire. De faible effet apparent aux Pays-Bas, le congé parental pourrait jouer un rôle plus notable en Angleterre, où les femmes gagnent moins que les hommes dans le secondaire et bénéficient de conditions moins favorables en matière de congé qu'aux Pays-Bas. L'accès aux responsabilités donnant droit à des primes et indemnités rémunératrices est difficile à analyser et surtout difficile à évaluer en tant que facteur d'inégalités.

Un premier repérage proposé dans cet article appelle donc une évaluation plus précise des composantes potentielles de l'écart de salaire moyen entre hommes et femmes enseignants, dans le but de dégager plus précisément parmi les mécanismes créateurs d'inégalités ceux qui façonnent les tendances qui traversent les frontières des pays de l'Union. Cette évaluation prendrait naturellement appui sur une tradition déjà très riche dans les travaux statistiques visant une décomposition des écarts salariaux, jalonnée par des modèles économétriques tels que ceux inventés par Oaxaca et Blinder dans les années 1970, Brown, Moon et Zoloth pendant la décennie 1980, ou encore Juhn, Murphy et Pierce durant la décennie suivante [pour une synthèse, voir BEBLO, BENINGER *et alii*, 2003]. Elle chercherait également à dégager des éléments d'une discrimination salariale, entendue comme les écarts qui « [ne sont] *pas justifiés* par des différences de composition de la main-d'œuvre » [PONTHEUX et MEURS, 2004]. Ce travail nécessiterait d'abord une révision complète des indicateurs internationaux existants dont quelques lignes auront été indiquées ici et pour laquelle cet article veut être un plaidoyer.

Mais alors, pourquoi se donner la peine de choisir le périmètre européen quand il serait plus confortable, pour éclairer la situation en France, d'étudier des cas-pays ? Et puis, à quoi bon s'intéresser aux disparités de salaire dans l'enseignement, lorsque les femmes y demeurent mieux traitées qu'ailleurs, à qualification similaire ?

La convergence des systèmes éducatifs européens – et même au-delà de l'Europe – vers des modèles d'organisation de plus en plus comparables (leur « isomorphisme tendanciel » pour ainsi dire) ne supprime pas, loin s'en faut, les différences de pratiques, parfois considérables. Si un tiers des pays de l'OCDE a adopté depuis 2013 des mesures de transparence salariale, comme remède aux inégalités en matière de rémunération [OCDE, 2017d], de plus en plus de pays pratiquent désormais des augmentations de salaire ciblées, dans le but d'attirer les diplômés les plus qualifiés dans le métier d'enseignant et de retenir les meilleurs d'entre eux [OCDE, 2014b]. La tradition du traitement égalitaire des agents du secteur public ne serait-elle pas sur le point de laisser la place à un modèle où de plus grandes libertés d'action, en matière de recrutement et de promotion professionnelle des femmes et des hommes enseignants, entraînent également un surplus de risque ?

Remerciements

L'auteur remercie Florence Lefresne, Anne Gaudry-Lachet et Yann Fournier (DEPP) pour leurs précieuses suggestions, ainsi que les rapporteurs anonymes de la revue, pour leurs lectures constructives.

Annexe 1

TERMINOLOGIE CITE

CITE : la Classification internationale type d'éducation (CITE) correspond à la nomenclature en vigueur dans laquelle sont classés les programmes et les niveaux d'éducation et de formation dans les différents pays. L'essentiel du codage se traduit de la manière suivante.

CITE 01	Programmes éducatifs pour les moins de 3 ans
CITE 02	Éducation préélémentaire (école maternelle en France)
CITE 1	Enseignement élémentaire
CITE 2	Premier cycle de l'enseignement secondaire (collège en France)
CITE 3	Second cycle de l'enseignement secondaire (lycée en France)
CITE 4	Enseignement post-secondaire non supérieur (ex. en France : capacité en droit)
CITE 5-8	Enseignement supérieur, des formations courtes (CITE 5 = STS en France) au doctorat (CITE 8).
2 ^e code	Le 4 (ex-CITE 34) désigne la filière générale, le 5 (ex-CITE 35) désignant la filière professionnelle

▾ BIBLIOGRAPHIE

BEBLO M., BENINGER D., HEINZE A., LAISNEY F., 2003, *Methodological Issues Related to the Analysis of Gender Gaps in Employment, Earnings and Career Progression*, Bruxelles, Commission européenne, rapport de la direction générale Emploi et affaires sociales.

BRITTON J., PROPPER C., 2016, "Teacher pay and school productivity: Exploiting wage regulation", *Journal of Public Economics*, n° 133, p. 75-89.

CACOUAULT-BITAUD M., 2001, « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et société*, vol. 2001/1, n° 5, p. 91-115.

COUPPIÉ T., DUPRAY A., MOULLET S., 2012, « Ségrégation professionnelle et salaires en début de carrière : regard sur quelques professions », *Revue française de sciences sociales*, n° 118, p. 37-59.

DARES (direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques), 2015, « Ségrégation professionnelle et écarts de salaires femmes-hommes », *Dares Analyses*, n° 082.

Défenseur des Droits-DGAPP (direction générale de l'administration et de la finance publique), 2015, « Écarts de rémunérations entre les femmes et les hommes dans la fonction publique : sous le prisme des inégalités de genre », *Études, recherche et débats*.

DEFRESNE M., MONSO O., SAINT-PHILIPPE S., 2018, « Les enseignantes perçoivent 14 % de moins que les enseignants. Analyse des écarts de salaire », *Éducation & formations*, n° 96, MEN-DEPP, p. 203.

Department of Education, *Teachers' Pay Common Issues*, site Internet du ministère en charge de l'éducation au Royaume-Uni, education-ni.gov.uk/articles/teachers-pay-common-issues#toc-5

DUPRIEZ V., DUMAY X., 2011, « Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? », *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 83-100.

DUVIVIER C., LANFRANCHI J., NARCY M., 2016, « Pourquoi les femmes sont-elles moins bien rémunérées que les hommes dans les trois fonctions publiques ? », *Connaissance de l'emploi*, n° 127, Centre d'étude de l'emploi (CEE).

Eurydice, 2015, *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Eurydice, 2016, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16* ("Facts and Figures"), Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Eurydice, portail "Countries": "Description of national education systems" webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries

GOBILLON L., MEURS D., ROUX S., 2015, "Estimating Gender Difference in Access to Jobs", *Journal of Labor Economics*, n° 33/2, papier n° 6928.

IGAS-IGAENR, 2017, *Évaluations des actions publiques en faveur de la mixité des métiers*, rapport n° 2016-090R et n° 2017-008.

Insee (Institut national de la statistique et des études économiques), 2010, *Les salaires en France*, édition 2010, fiches thématiques, p. 8-61.

LEFRESNE F., FOURNIER Y., 2016, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, Paris, MENESR-DEPP.

LEFRESNE F., RAKOCEVIC R., 2016, « Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède : les voies sinueuses d'une professionnalisation », *Éducation & formations*, n° 92, MENESR-DEPP, p. 7-34.

IRES (Institut de recherches économiques et sociales), 2015, « Variations de la conciliation vie familiale-vie professionnelle dans l'OCDE », *Chronique internationale de l'IRES*, n° 152, p. 3-175.

MEN-DEPP, 2017, *Repères & Références statistiques : enseignements, formation, recherche*, Paris.

MEULDERS D., PLASMAN R., RYCX F., 2005, « Les inégalités salariales de genre : expliquer l'injustifiable ou justifier l'explicable », *Reflètes et perspectives de la vie économique*, vol. XLIV, n° 2, p. 95-107.

MOREAU M.-P., 2011, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement de second degré en France et en Angleterre*, Paris, « PUF » (Éducation et sociétés).

OCDE, 2017a, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.

OCDE, 2017b, "Gender Imbalances in the Teaching Profession", *EDIF*, n° 49.

OCDE, 2017c, "How teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?", *EDIF*, n° 53.

OCDE, 2017d, *Atteindre l'égalité femmes-hommes: Un combat difficile* (pré-rapport), Paris, OCDE.

OCDE, 2015, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.

OCDE, 2014a, *Résultats de TALIS 2013 : une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris, OCDE.

OCDE, 2014b, « Le salaire des enseignants : bien plus qu'une simple affaire de chiffres », *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 21.

Parlement européen, 2016, *Accord-cadre sur le congé parental*, adopté le 12 mai 2016, Strasbourg, directive 2010/18/UE du Conseil.

PONTHIEUX S., MEURS D., 2004, « Les écarts de salaires entre les femmes et les hommes en Europe : effets de structures ou discrimination ? », *Revue de l'OFCE*, vol. 90, n° 3, p. 153-192.

Portail de la Fonction publique, « Le congé parental - 12/10/2012 » fonction-publique.gouv.fr/conge-parental

Sénat, 2001, *Étude comparative portant sur la réforme de l'État à l'étranger*, rapport d'information n° 348.

Unesco, 2011, *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*, Londres, Secrétariat du Commonwealth auprès de l'UNESCO, Paris.

WYLIE C., 2000, *Trends in the Feminization of the Teaching Profession in OCDE countries 1980-1995*, rapport de recherche, Genève, ILO.



LES ENSEIGNANTES PERÇOIVENT 14 % DE MOINS QUE LES ENSEIGNANTS

Analyse des écarts de salaire

Marion Defresne

MEN-DEPP, bureau des études statistiques sur les personnels

Olivier Monso et

Sophie Saint-Philippe

MEN-DEPP, unité des méthodes et synthèses statistiques

L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes est au cœur des valeurs et des missions de la fonction publique. Toutefois, l'égalité salariale de « droits » entre les deux sexes n'est pas forcément une égalité de « faits ». En 2015, dans le secteur public, une enseignante titulaire perçoit en moyenne un salaire net inférieur de 14 % à celui d'un enseignant. Alors que les règles de recrutement, d'emploi et de rémunération ne font intervenir aucune différenciation sexuée, pourquoi constate-t-on ces écarts de salaire ?

Les enseignantes et enseignants n'ont pas les mêmes caractéristiques. D'une part, les femmes sont majoritaires dans le corps des professeurs des écoles, dont la rémunération est moins avantageuse que dans le second degré. D'autre part, elles effectuent plus souvent leur service à temps partiel et accèdent moins souvent à des fonctions offrant des compléments de salaire.

La méthode d'Oaxaca et Blinder, devenue standard dans l'analyse des inégalités de salaire, permet d'isoler le rôle de ces facteurs et de les hiérarchiser. Elle consiste à décomposer l'écart de salaire moyen entre les enseignantes et les enseignants entre une part qui vient des effets de composition (position dans la hiérarchie des emplois, rythme d'activité, fonctions exercées par les enseignants, âge, zone d'affectation), appelée part « expliquée », et une part qui reste « inexpliquée » après prise en compte des différences structurelles. Prises dans leur ensemble, les différences de situation permettent d'interpréter 80 % à 90 % des écarts de salaire entre enseignantes et enseignants.

▶ **L** avant-propos au rapport 2017 de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche rappelle que « *l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes est au cœur des valeurs et des missions de la fonction publique. Elle est aussi depuis 2012 une politique interministérielle structurée autour des principes et objectifs fixés par le protocole d'accord sur l'égalité professionnelle dans la fonction publique conclu le 8 mars 2013 par l'ensemble des représentants des employeurs publics et des organisations syndicales* » [MENESR-DGRH-DEPP, 2017]. Ce protocole se décline selon plusieurs axes et mesures dont celle de « *mener une politique volontariste de suppression des inégalités salariales entre les femmes et les hommes* » [DGAFP, 2013]. Or, comme le rappelle DESCAMPS-CROSNIER [2016], dans son rapport au premier ministre intitulé *La force de l'égalité*, « *l'existence même d'inégalités de rémunérations dans la fonction publique peut prêter à question puisque le système indiciaire n'établit pas de distinction entre femmes et hommes* ».

Dans cette étude, nous nous posons la question de l'existence et de l'interprétation d'écarts de rémunérations entre femmes et hommes chez les enseignants du secteur public en 2015. Le champ est constitué par les enseignants titulaires du secteur public de France entière (hors Mayotte), à partir des données du système d'information sur les agents des services publics – Siasp ↘ **Annexe 1** p. 221.

ÉGALITÉ DE DROIT... INÉGALITÉ DE FAITS ?

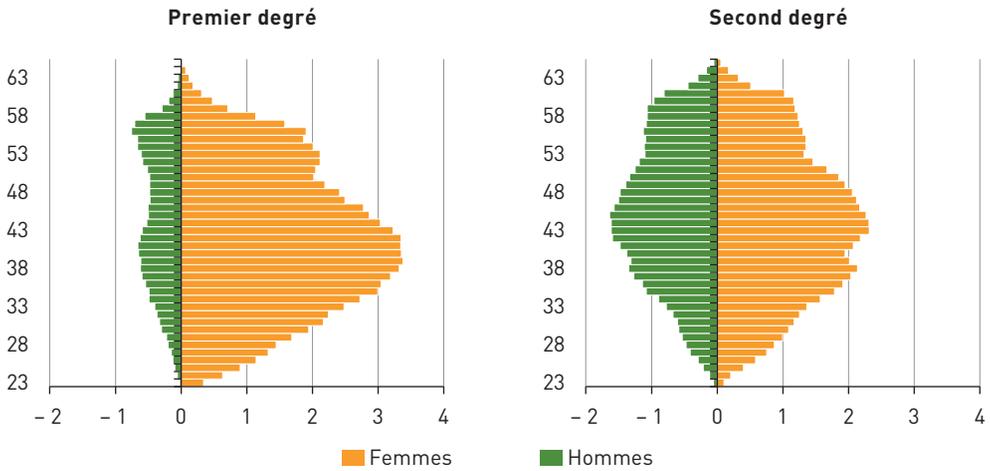
Comme l'évoque CAU-BAREILLE [2016] dans ses travaux qualitatifs traitant de l'égalité entre les enseignantes et les enseignants face aux contraintes organisationnelles au sein des établissements du second degré, « *l'enseignement ne serait-il pas un havre d'égalité ?* ». Bien qu'aucune distinction sexuée ne soit établie, que ce soit à l'entrée du métier (concours), dans l'exercice de la fonction ou encore dans le système de rémunérations, l'égalité de « droits » entre les deux sexes n'est pas forcément une égalité de « faits ».

S'il ne fait pas de doute que l'enseignement est d'abord un métier de femmes, JARTY [2009] va même jusqu'à affirmer que « *la profession enseignante serait woman-friendly, "bien pour une femme"* ». En effet, compte tenu même de l'organisation temporelle du service d'un enseignant, dont les horaires de présence en classe et les congés sont calés sur ceux des élèves, ce métier permet aux hommes comme aux femmes de concilier plus facilement vie professionnelle et vie familiale. Or, d'une manière générale, ces dernières, parce qu'elles sont souvent plus engagées dans la gestion de la famille et des enfants, cherchent davantage ce compromis.

En 2015, dans l'enseignement public, les femmes représentent, dans le premier degré, huit professeurs des écoles sur dix et, dans le second degré, sur le champ des professeurs certifiés, d'éducation physique et sportive (EPS), de lycée professionnel (LP), agrégés et de chaire supérieure, six enseignants sur dix ↘ **Figure 1**. En outre, quel que soit le degré, elles sont en moyenne plus jeunes que les hommes ↘ **Encadré 1** p. 206.

Alors même que rien dans le métier d'enseignement ne laisse *a priori* supposer l'existence d'inégalités salariales entre femmes et hommes, les enseignants titulaires du secteur public de sexe féminin perçoivent, en 2015, un salaire net inférieur de 13,9 % à celui de leurs homologues de sexe masculin ↘ **Tableau 1**. Cet écart est de 9,5 % dans le premier degré et de 8,7 % dans le second degré. Alors que les écarts de salaire sont

Figure 1 Pyramide des âges selon le degré d'enseignement, en 2015



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2015, les hommes âgés de 36 ans représentent 0,5 % de l'ensemble des professeurs des écoles, les femmes du même âge en représentant 3 %.

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles) et du second degré public (professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

Tableau 1 Salaire net mensuel moyen selon le degré et le sexe, en 2015

	Premier degré	Second degré	Ensemble
Femmes	2 162	2 639	2 365
Hommes	2 389	2 891	2 747
Écarts F-H (%)	- 9,5	- 8,7	- 13,9

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles) et du second degré public (professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

inexistants en début de carrière, dans le premier degré comme dans le second degré, ils apparaissent autour de 28 ans et persistent au-delà, quel que soit le corps d'enseignement Figure 2 p. 206. Ces données, en coupe, ne correspondent pas à des carrières effectives, toutefois elles rejoignent des constats qui ont déjà été faits sur données longitudinales [DAUSSIN-BÉNICHOU, KOUBI *et alii*, 2014]. Les conditions effectives d'avancement de carrière seraient plus favorables aux hommes, même si les règles régissant les déroulements de carrière ne font aucune différenciation entre enseignantes et enseignants Figure Annexe 2 p. 223.

Pourquoi, au cœur d'une population qui, par bien des aspects, peut apparaître comme homogène, constate-t-on ces écarts de salaire ? Si le régime de rémunération ne prévoit pas de distinction selon le sexe, comme c'était encore le cas au début du siècle dernier [DESCAMPS-CROSNIER, 2016], il semblerait qu'il faille chercher du côté des caractéristiques des enseignants. Des inégalités¹ de situation femmes-hommes sont-elles à l'origine de ces différences de rémunération et si oui, dans quelle mesure y contribuent-elles ? C'est ce que notre article se propose d'identifier.

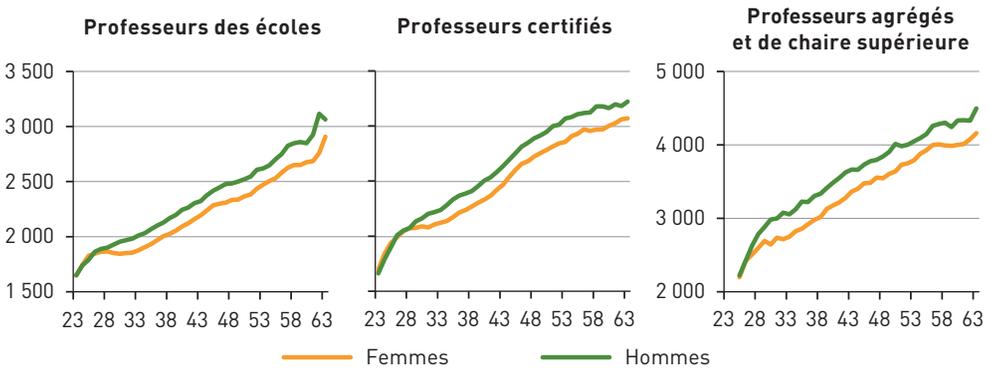
1. Le concept d'inégalité renvoie ici à l'absence d'égalité, « qui n'est pas égal ». Une situation d'inégalité ne correspond pas forcément à une iniquité, qui revêt un caractère injuste, discriminant.

LES ENSEIGNANTES SONT PLUS JEUNES QUE LES ENSEIGNANTS

Si l'article fait une analyse en coupe de la situation salariale des femmes et des hommes enseignant dans le secteur public en 2015, il convient néanmoins de replacer ces femmes et ces hommes dans une temporalité. En effet, le salaire qu'ils perçoivent en 2015 résulte d'un déroulement de carrière. L'ancienneté de l'enseignant détermine en grande partie son avancement dans les grilles de salaires, ou encore le passage à la hors classe [► Annexe 2 p. 223](#). Nous ne disposons pas de l'ancienneté dans les données de Siasp, mais nous pouvons caractériser les enseignants selon leur âge. D'une manière générale, les femmes

sont plus jeunes que les hommes, quel que soit le corps [► Figure 1 p. 205](#). En considérant l'âge comme un *proxy* de l'ancienneté, cela suggère une ancienneté plus faible chez les femmes. Il est toutefois nécessaire de considérer ce raisonnement avec prudence. En effet, nous n'observons pas l'âge d'entrée dans le corps ainsi que les différentes positions statutaires qu'un enseignant peut occuper tout au long de sa carrière (détachement, mise à disposition, disponibilité, congé parental et congé de présence parentale) qui peuvent contribuer à ce que l'ancienneté effective de deux enseignants diffère pour un âge donné.

► **Figure 2 Salaire net mensuel moyen par âge selon le corps, en 2015**



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Champ : France entière (hors Mayotte), professeurs des écoles, certifiés, agrégés et de chaire supérieure, secteur public.

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

LES ÉCARTS DE SALAIRE ENTRE FEMMES ET HOMMES : UNE QUESTION ANCIENNE MAIS TOUJOURS D'ACTUALITÉ

De nombreux travaux de recherche ont mis en évidence des écarts de salaire entre femmes et hommes, dans le secteur public comme dans le secteur privé. Ces disparités, élevées, ne se sont guère réduites au cours du temps [MEURS et PONTHEUX, 2006 ; Insee, 2017]. Plusieurs travaux ont donc cherché à comprendre l'ampleur des écarts de salaire et les raisons de leur persistance.

C'est dans le secteur privé que les écarts de salaire sont les plus grands, notamment dans les petites entreprises. Si la durée du travail, la ségrégation professionnelle et les caractéristiques

de l'emploi occupé en constituent les principaux déterminants, une large part de l'écart salarial reste inexplicée, de l'ordre de 40 % dans l'étude² de CHAMKHI et TOUTLEMONDE [2015]. Plusieurs travaux ont donc essayé de mieux saisir les autres facteurs contribuant aux inégalités alors que les caractéristiques de l'emploi apparaissent similaires. Tout d'abord, les femmes tendent à travailler dans les entreprises les moins rémunératrices, ce facteur contribuant à environ 10 % des inégalités salariales [COUDIN, MAILLARD, Tô, 2017]. Par ailleurs, à âge égal à l'entrée sur le marché du travail, les femmes ont en général une expérience professionnelle et une ancienneté dans l'entreprise plus faibles, en raison notamment d'interruptions de carrière plus fréquentes et plus longues que les hommes [PETIT, 2006].

Dans la fonction publique, ces écarts de salaire sont moins importants : la différence de revenu salarial y est ainsi de 17 % contre 28 % dans le secteur privé [Insee, 2017]. Deux éléments peuvent contribuer à ce constat. Un premier facteur limitant *a priori* les écarts de rémunération est que les règles de définition des salaires, notamment l'existence de grilles indiciaires, permettent plus difficilement d'individualiser les salaires, et donc de les différencier suivant le sexe. Par ailleurs, les possibilités d'articulation entre vie familiale et vie professionnelle y sont en général meilleures que dans le secteur privé, en particulier les interruptions de carrière y sont moins fréquentes et moins pénalisantes [DUVIVIER et NARCY, 2015].

Malgré tout, les écarts de salaire femmes-hommes, quoique atténués, sont portés par des facteurs en partie similaires à ceux du secteur privé. La différence de temps de travail et la ségrégation professionnelle [DUVIVIER, LANFRANCHI, NARCY, 2016], c'est-à-dire le fait que les femmes et les hommes occupent des emplois différents, en termes de métiers, de secteurs et de niveaux hiérarchiques sont des facteurs constitutifs des écarts de salaire. Ces facteurs, pris ensemble, expliquent 80 % à 90 % de l'écart de salaire moyen entre femmes et hommes selon le versant de la fonction publique considéré.

Au sein de l'Éducation nationale, un des principaux employeurs de la fonction publique d'État, plusieurs travaux quantitatifs ont mis en relief les inégalités entre enseignants femmes et hommes [DAUSSIN-BÉNICHOU, KOUBI *et alii*, 2014 ; FREMIGACCI, GOBILLON *et alii*, 2016]. Néanmoins, aucun d'entre eux n'a quantifié l'impact de la ségrégation sectorielle et des différences de durée du travail sur ces écarts. Notre article prolonge ces travaux et vient à la fois qualifier, quantifier et hiérarchiser les facteurs à l'origine des écarts de salaire entre enseignantes et enseignants du secteur public.

Pour cela, nous mettons en évidence que femmes et hommes n'ont pas les mêmes caractéristiques de situation (dits « effets de composition ») dans l'enseignement, en termes de position dans la hiérarchie des emplois (selon les corps-grades), de rythme d'activité (temps plein, temps partiel), de fonctions générant la perception de compléments de revenus (direction d'école, professeur principal, enseignement dans les classes post-baccalauréat, etc.). Puis, nous décomposons l'écart de salaire moyen entre les femmes et les hommes entre une part qui vient de ces effets de composition appelée « part expliquée » et une part qui reste « inexplicée » après prise en compte des différences structurelles. Cette décomposition est d'abord faite à partir d'un modèle de régression linéaire simple, puis à partir de la méthode d'Oaxaca-Blinder qui permet notamment d'isoler le rôle de chacune des caractéristiques des enseignants prises en compte dans l'analyse.

2. Le champ retenu par ces auteurs inclut le secteur privé et les entreprises publiques.

À LA SOURCE DES ÉCARTS DE SALAIRE, DES INÉGALITÉS DE SITUATION

Comme nous l'avons déjà évoqué, en 2015, les enseignants titulaires du secteur public de sexe féminin perçoivent un salaire net inférieur de 13,9 % à celui de leurs homologues de sexe masculin. Cet écart est de - 9,5 % dans le premier degré et de - 8,7 % dans le second degré. La décomposition des salaires nets selon une rémunération principale et des compléments de salaire vient éclairer ces différences de rémunération ↘ **Tableau 2**. En effet, plusieurs dimensions interviennent dans le niveau d'un salaire donné : le corps d'appartenance et l'ancienneté dans ce corps ainsi que l'activité à temps plein ou à temps partiel modulent directement le traitement indiciaire brut (TIB) et indirectement l'indemnité de résidence (IR), le supplément familial de traitement (SFT) ainsi que le montant de certaines primes et indemnités. Le nombre d'enfants à charge, le lieu d'affectation, le niveau d'enseignement (premier degré, second degré), ainsi que l'exercice d'heures supplémentaires ou de fonctions particulières viennent moduler les compléments de salaire. Or, les écarts sont non seulement constatés sur le traitement indiciaire brut qui constitue la composante principale du salaire d'un enseignant (cf. **annexe 3** p. 225) mais ils sont, de surcroît, amplifiés par des différences de primes et indemnités, jusqu'à 33 % dans le premier degré ↘ **Tableau 2**.

Notre propos est donc de montrer en quoi des inégalités de situation sont à l'origine des écarts de salaire femmes-hommes. En 2015, les femmes enseignant dans le secteur public se caractérisent par des situations en emploi qui les défavorisent du point de vue du salaire : moindre accès aux corps-grades les plus rémunérateurs, plus grande fréquence du travail à temps partiel, moindre présence sur des fonctions d'enseignement activant la perception d'une rémunération complémentaire.

↘ **Tableau 2** Éléments du salaire mensuel moyen, en 2015

	Salaire brut					Cotisations salariales	Salaire net
	Total	Rémunération principale		Primes et indemnités			
		TIB	IR + SFT	Total	Heures sup.		
Ensemble							
Femmes	2 873	2 510	62	300	90	508	2 365
Hommes	3 322	2 750	62	510	223	575	2 747
Écarts F-H (%)	- 13,5	- 8,7	0,0	- 41,2	- 59,4	- 11,8	- 13,9
Premier degré							
Femmes	2 632	2 389	64	179	11	470	2 162
Hommes	2 903	2 583	53	267	26	514	2 389
Écarts F-H (%)	- 9,4	- 7,5	19,1	- 32,9	- 58,1	- 8,7	- 9,5
Second degré							
Femmes	3 198	2 675	61	463	198	559	2 639
Hommes	3 491	2 817	66	608	302	600	2 891
Écarts F-H (%)	- 8,4	- 5,1	- 8,2	- 23,9	- 34,5	- 6,8	- 8,7

Éducation & formations n° 96 © DEPP

TIB : traitement indiciaire brut.

IR : indemnité de résidence.

SFT : supplément familial de traitement.

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles) et du second degré public (professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

Un moindre accès aux corps les plus rémunérateurs

Le salaire perçu mensuellement par un enseignant est majoritairement défini par son traitement indiciaire brut ↘ **Annexe 3** p. 225. Le montant du traitement est fixé selon une grille indiciaire en fonction du corps auquel appartient l'enseignant (professeur des écoles, certifié, d'éducation physique et sportive – EPS, de lycée professionnel – LP, agrégé, de chaire supérieure), de son grade (classe normale, hors classe) et de son échelon. Or la grille indiciaire des professeurs agrégés et de chaire supérieure est plus rémunératrice que celle des professeurs des écoles, certifiés, d'EPS et de LP.

En 2015, en France entière (hors Mayotte), sur le champ retenu, 57,4 % des femmes sont des professeurs des écoles contre 28,8 % des hommes et, à l'inverse, seules 5,3 % d'entre elles sont professeurs agrégés ou de chaire supérieure contre 11,8 % d'entre eux ↘ **Tableau 3**. Selon JARTY [2009], la sous-représentation des femmes dans le corps des agrégés pourrait en partie s'interpréter par le fait qu'elles ont plus de difficultés à dégager du temps, sur leur vie de famille, pour préparer le concours interne.

Par ailleurs, dans le premier degré comme dans le second degré (à l'exception des professeurs d'EPS), les femmes sont sous-représentées dans la hors classe, jusqu'à 6,4 points d'écart pour les professeurs des écoles, et autour de 4,5 points pour les professeurs certifiés et agrégés. Cet écart semble avant tout s'interpréter par des différences d'âge, les enseignantes étant en moyenne plus jeunes que les enseignants³. Dans le premier degré, le moindre accès des femmes professeurs des écoles à la hors classe pourrait également être en partie lié au basculement plus tardif des institutrices dans le corps des professeurs des écoles ↘ **Annexe 4** p. 227.

↘ **Tableau 3** Répartition des enseignants selon le corps et le grade, en 2015

	Femmes	Hommes	Ensemble	Femmes		Hommes		Ensemble	
				% cl. normale	% hors cl.	% cl. normale	% hors cl.	% cl. normale	% hors cl.
P. des écoles	57,4	28,8	49,0	95,9	4,1	89,6	10,4	94,8	5,2
P. certifiés	29,0	38,1	31,7	78,4	21,6	74,3	25,7	77,0	23,0
P. d'EPS	2,5	7,3	3,9	75,1	24,9	76,2	23,8	75,7	24,3
P. de lycée professionnel	5,8	14,0	8,2	75,5	24,5	75,0	25,0	75,3	24,7
P. agrégés et de chaire supérieure	5,3	11,8	7,2	75,5	24,5	70,9	29,1	73,2	26,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	88,1	11,9	78,5	21,5	85,3	14,7

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2015, 28,8 % des hommes sont professeurs des écoles. Parmi eux, 89,6 % sont en classe normale et 10,4 % sont en hors classe.

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles) et du second degré public (professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

3. Pour appuyer ce constat, nous avons calculé la proportion d'enseignants hors classe chez les enseignants et enseignantes à structure par âge constante, c'est-à-dire dans l'hypothèse où les hommes et les femmes auraient la même structure par âge, celle de l'ensemble des enseignants. L'écart de proportion d'enseignants hors classe entre hommes et femmes tombe à 1,8 point dans le premier degré. Il est de 0,3 point pour les certifiés et de 0,7 point pour les professeurs agrégés et de chaire supérieure.

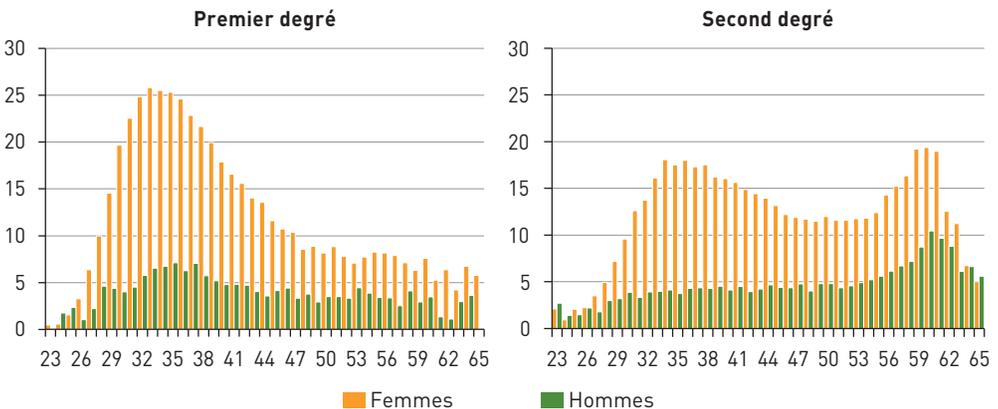
En outre, le fait d’enseigner dans le premier degré peut s’accompagner d’un certain « désavantage » dans la perception de compléments de salaire. Par exemple, à la rentrée 2013, dans une perspective de revalorisation du salaire des enseignants des écoles maternelles et élémentaires, le gouvernement a instauré l’indemnité de suivi et d’accompagnement des élèves (ISAE). Or, cette indemnité, fixée à 400 euros annuels en 2015, est loin derrière son homologue, l’indemnité de suivi et d’orientation des élèves (ISOE) dans le second degré qui s’élève pour sa part fixe à 1 200 euros annuels. De plus, compte tenu des obligations réglementaires de service, les professeurs des écoles ont moins d’opportunités que les enseignants du second degré de pouvoir compléter leur traitement de base par des rémunérations pour heures supplémentaires. Ainsi, en 2015, les primes et indemnités représentent en moyenne 7 % du salaire brut d’un professeur des écoles contre 16 % de celui d’un enseignant du second degré ↘ **Annexe 3** p. 225.

La surreprésentation des femmes dans les corps-grades les moins rémunérateurs, notamment le fait qu’elles soient plus fréquemment professeurs des écoles, apparaît ainsi comme un premier facteur d’explication de l’écart salarial observé, leur moindre accès à la hors classe en étant un second.

Les femmes sont plus souvent à temps partiel que les hommes

Une autre dimension intervenant directement sur le niveau de salaire d’un enseignant est celle du rythme d’activité : temps plein, temps partiel. Si le temps partiel n’a, *a priori*, pas d’impact sur l’évolution de carrière d’un enseignant, les périodes effectuées à temps partiel étant considérées comme du temps plein pour l’avancement et la promotion, le fait d’exercer sa mission à quotité réduite a un effet immédiat sur le traitement et les indemnités, alors perçus au prorata de ladite quotité. Or, les femmes effectuent davantage leur service d’enseignement à temps partiel. Non seulement le passage à temps partiel intervient plus tôt dans la carrière d’une enseignante mais, de surcroît, quel que soit l’âge, il se maintient à un niveau relativement élevé par rapport à celui d’un enseignant ↘ **Figure 3**. En 2015, parmi les professeurs des écoles, 14,8 % des femmes sont rémunérées à temps partiel (et jusqu’à 25 %

↘ **Figure 3** Part des enseignants à temps partiel selon l’âge et le degré, en 2015 (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2015, 25,8 % des professeurs des écoles de sexe féminin âgées de 33 ans sont à temps partiel.
Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles) et du second degré public (professeurs certifiés, d’EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).
Source : Insee, système d’information Siasp. Traitement DEPP.

entre 32 et 36 ans) contre 4,4 % des hommes (avec un maximum de 7 % entre 33 et 37 ans) ; dans le second degré, le temps partiel concerne 13,8 % des femmes contre 4,8 % des hommes. Cette plus forte proportion de femmes effectuant leur service d'enseignement à temps partiel est un facteur clé d'explication de l'écart salarial observé. Diminuant fortement après 45 ans dans le premier degré, il revient en force après 55 ans dans le second degré.

Des différences de situation face aux fonctions générant des compléments de salaire

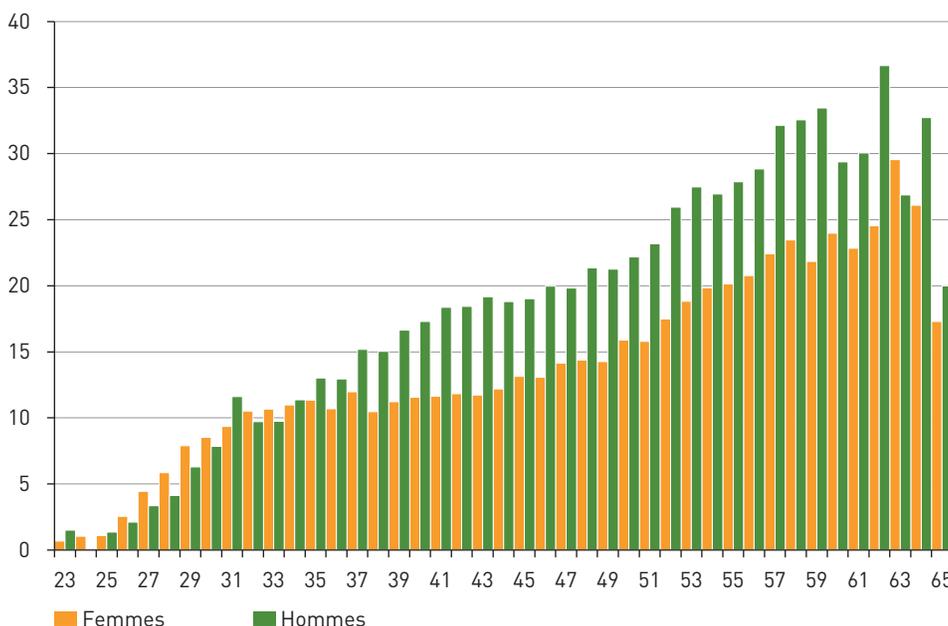
Tout au long de sa carrière, une enseignante ou un enseignant a la possibilité de compléter son traitement de base par des indemnités, primes ou bonifications spécifiques instituées par un texte législatif ou réglementaire. L'attribution de ces compléments de salaire est subordonnée au niveau d'enseignement (premier degré – second degré), à certaines caractéristiques propres à l'établissement d'affectation comme le fait d'être en éducation prioritaire et enfin aux fonctions exercées telles que professeur principal, directeur d'école, remplaçant, etc. ↘ **Annexe 3** p. 225. Dans le premier degré comme dans le second degré, les femmes occupent moins fréquemment que les hommes des fonctions activant le versement d'un complément de salaire. Bien que le système d'information Siasp ne puisse pas distinguer finement les primes et indemnités, il a néanmoins été possible de différencier, parmi les professeurs des écoles, ceux qui ont occupé une fonction de direction d'école ou qui ont enseigné dans le second degré au cours de l'année 2015 et, parmi les enseignants du second degré, ceux qui ont enseigné en classe post-baccalauréat au lycée ainsi que ceux qui ont effectué des heures supplémentaires, autant de situations qui ouvrent droit à la perception de primes ou indemnités.

Dans le premier degré, en 2015, parmi les professeurs des écoles, un homme sur cinq dirige une école contre une femme sur huit. C'est surtout à partir de 35 ans que les écarts femmes-hommes se creusent ↘ **Figure 4** p. 212. L'indemnité de sujétion spéciale attribuée aux directeurs d'école se compose d'une part principale, commune à tous, et d'une part variable liée à la taille de l'établissement. La situation plus favorable des hommes au regard de ces compléments salariaux passe également par cette différenciation selon le nombre de classes. En effet, parmi les professeurs des écoles occupant une fonction de direction, 68,2 % des hommes dirigent des écoles d'au moins cinq classes contre 46,5 % des femmes. Par ailleurs, au cours de sa carrière, un professeur des écoles peut, sous certaines conditions, enseigner dans le second degré. Certains effectuent tout ou partie de leur service en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) et perçoivent, à ce titre, une indemnité spéciale⁴. Plus largement, l'accès au second degré permet d'effectuer des heures supplémentaires. Or, en 2015, seulement 2,4 % des femmes professeurs des écoles enseignent dans le second degré contre 7,3 % des hommes.

Dans le second degré, des travaux qualitatifs, sous la forme d'entretiens, ont illustré plusieurs des mécanismes en jeu dans la formation des inégalités de salaire chez les enseignants. Ces travaux soulignent notamment que les choix ou contraintes de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle participent au creusement des inégalités salariales à partir de la naissance des enfants, les femmes se mettant davantage à temps partiel, étant plus réticentes à prendre des heures supplémentaires ou à accepter la fonction de professeur principal et ne percevant donc pas les primes qui leur sont associées [CAU-BAREILLE, 2016]. La problématique de la vie familiale peut encore contribuer à une moindre présence des femmes dans les classes « à enjeux » du lycée, première et terminale, ainsi

4. 1 560 euros annuels bruts pour un temps plein.

↘ **Figure 4** Part de directeurs d'école parmi les professeurs des écoles, selon le sexe et l'âge, en 2015 (en %)



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Lecture : en 2015, 20 % des professeurs des écoles de sexe masculin âgés de 46 ans occupent une fonction de direction d'école.

Champ : France entière (hors Mayotte), professeurs des écoles, secteur public.

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

que dans les classes post-bac, également associées à des conditions de rémunération plus favorables [JARTY, 2009]. Ainsi, en 2015, 6 % des professeurs certifiés, agrégés et de chaire supérieure de sexe masculin enseignent en classe post-baccalauréat contre 3 % de leurs homologues de sexe féminin. Cela concerne la totalité des professeurs et professeurs de chaire supérieure, 18 % des agrégés contre 11 % des agrégées, et 2 % des certifiés contre 1 % des certifiées. Par ailleurs, parmi les enseignants du second degré, 93,1 % des hommes perçoivent des rémunérations pour heures supplémentaires contre 88,6 % des femmes.

Enfin, dans le premier comme dans le second degré, les hommes exercent plus souvent dans les DOM (5,4 % d'entre eux contre 4,1 % pour les enseignantes), ce qui constitue également une situation les avantageant d'un point de vue salarial ↘ **Annexe 3** p. 225. Ainsi, les femmes occupent, en moyenne, des postes ou des fonctions qui génèrent moins de compléments salariaux.

80 % À 90 % DES ÉCARTS DE SALAIRE SONT DUS À DES INÉGALITÉS DE SITUATION

En moyenne, en 2015, les enseignants titulaires du secteur public de sexe féminin ont perçu un salaire net de 2 370 euros contre 2 750 euros pour leurs homologues de sexe masculin, soit 13,9 % de moins. Nous cherchons maintenant à mesurer le rôle joué par les différences de

composition décrites dans la partie précédente dans l'écart de salaire net entre femmes et hommes. Pour cela, nous estimons d'abord un modèle de régression linéaire classique où le logarithme⁵ du salaire net est expliqué par les principales caractéristiques des enseignants. Les coefficients relatifs aux différentes caractéristiques reflètent leur « rendement », c'est-à-dire le supplément de rémunération qui leur est associé, à autres caractéristiques fixées ↘ **Tableau 4** p. 214.

Les variables indicatrices relatives au corps et au grade tiennent compte du fait que les différents corps d'enseignants ne sont pas soumis aux mêmes conditions de rémunération. Les coefficients des professeurs certifiés, d'EPS et de LP sont très proches, car ils sont sur la même grille indiciaire. Leur salaire est toutefois significativement supérieur, à autres caractéristiques fixées, à celui des professeurs des écoles, qui sont pourtant sur la même grille : les compléments de salaire, liés notamment aux heures supplémentaires, sont plus favorables dans le second degré⁶. Comme attendu, être enseignant hors classe, enseigner à temps complet plutôt qu'à temps partiel, enseigner dans le second degré pour un professeur des écoles ou dans les sections post-bac pour les professeurs certifiés ou agrégés, sont associés à un salaire net plus élevé.

Être plus âgé est aussi associé à un supplément de salaire. Pour deux enseignants identiques selon ces caractéristiques, l'écart prédit par le modèle (en différences de logarithme de salaire net) entre une femme et un homme est en moyenne de 0,023, soit environ 2 % d'écart sur les salaires moyens alors que l'écart observé entre femmes et hommes, sur l'ensemble des enseignants, est de 0,148, soit environ 14 %⁷ ↘ **Tableau 4**, colonne « Ensemble ». Les différences de composition liées au corps, au grade, à la quotité de rémunération, à la zone territoriale d'affectation, aux fonctions spécifiques d'enseignement et à l'âge, permettent ainsi de rendre compte de près de 85 % des écarts de salaire net entre femmes et hommes. Autrement dit l'écart salarial net femmes-hommes est divisé par six quand on raisonne sur des populations de même structure. Cet écart salarial est donc majoritairement dû à des différences de composition de population constatées entre les femmes et les hommes.

Cette première approche, par régression linéaire, se heurte à deux limites. La première est d'ordre méthodologique. La modélisation proposée de l'effet enseignante par l'ajout d'une indicatrice de sexe dans une régression commune part du postulat que chaque coefficient, c'est-à-dire la variation du salaire imputable au fait d'avoir telle ou telle caractéristique, est le même que l'enseignant soit femme ou homme. Il est nécessaire de tester cette hypothèse. Pour cela, nous avons estimé des modèles séparés sur les femmes et les hommes ↘ **Tableau 4**, colonnes « Femmes » et « Hommes ». On constate que les coefficients des hommes sont en général supérieurs en valeur absolue, c'est-à-dire que les caractéristiques prises en compte ont un meilleur rendement pour les hommes. Les écarts de rendement les plus grands sont

5. La modélisation en logarithme suppose que l'impact d'une caractéristique intervient sous forme proportionnelle. Enseigner à temps plein plutôt qu'à temps partiel, dans les DOM plutôt qu'en métropole, etc. sont associés à un salaire supérieur de x %, à autres caractéristiques fixées. Une modélisation directe sur le salaire supposerait que le rendement d'une caractéristique corresponde à un montant constant, en euros. La première hypothèse nous semble plus en adéquation avec les règles de fixation des salaires, et permet un meilleur ajustement aux données (au sens du R2 des régressions).

6. En appui à cette interprétation, lorsque l'on réalise la régression sur le traitement indiciaire brut, les écarts entre les différents corps cités deviennent négligeables.

7. Pour plus de précisions formelles sur l'expression des écarts de salaire moyen, selon qu'ils sont exprimés ou non en logarithmes, le lecteur peut se référer à DEFRESNE [2016, annexe 1].

▾ **Tableau 4 Résultats du modèle de régression linéaire estimé sur le logarithme du salaire net, en 2015**

	Ensemble	Femmes	Hommes
Constante	7,414	7,401	7,373
Sexe (réf. : homme)			
Femme	- 0,023	-	-
Corps-grade (réf. : professeur des écoles – CN)			
Professeur des écoles – HC	0,170	0,170	0,171
Professeur certifié – CN	0,106	0,103	0,122
Professeur certifié – HC	0,298	0,294	0,310
Professeur d'EPS – CN	0,128	0,129	0,138
Professeur d'EPS – HC	0,293	0,292	0,302
Professeur de lycée professionnel – CN	0,117	0,113	0,129
Professeur de lycée professionnel – HC	0,310	0,309	0,319
Professeur agrégé CN	0,381	0,372	0,401
Professeur agrégé HC / chaire supérieure	0,530	0,519	0,550
Quotité de rémunération (réf. : 100 %)			
50 %	- 0,669	- 0,664	- 0,707
60 %	- 0,447	- 0,440	- 0,477
70 %	- 0,276	- 0,273	- 0,317
80 %	- 0,174	- 0,169	- 0,197
90 %	- 0,127	- 0,122	- 0,147
Zone territoriale d'affectation (réf. : France métropolitaine – zone 0 %)			
France métropolitaine – zone 1 %	0,021	0,020	0,024
France métropolitaine – zone 3 %	0,033	0,032	0,035
DOM (hors Mayotte)	0,374	0,377	0,371
Fonctions d'enseignement			
Direction d'école dans le 1 ^{er} degré (réf. = non)	0,106	0,105	0,113
Enseigner dans le 2 nd degré pour les p. des écoles (réf. = non)	0,105	0,104	0,114
Enseigner dans le 2 nd degré post-baccalauréat (réf. = non)	0,156	0,136	0,166
Âge			
Âge ¹	0,020	0,019	0,023
Âge ¹ au carré (multiplié par 100)	- 0,028	- 0,025	- 0,034
R2 ajusté	0,85	0,86	0,81

Éducation & formations n° 96 © DEPP

CN : classe normale.

HC : hors classe.

1. L'âge est défini comme l'âge atteint dans l'année moins 23. La présence d'un coefficient négatif associé à l'âge au carré signifie que, dans le modèle, la variation du salaire associée à une année supplémentaire décroît avec l'âge.

Note : les coefficients sont tous significatifs au seuil de 1 %.

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles) et du second degré public (professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

pour les professeurs agrégés et de chaire supérieure, et pour le fait d'enseigner dans les filières post-bac. À autres caractéristiques fixées, enseigner dans le post-bac est ainsi associé à un supplément de salaire net (en logarithme) de 0,166 pour un homme, mais de seulement 0,136 pour une femme. L'hypothèse selon laquelle enseigner dans l'enseignement supérieur serait associé à un même rendement salarial pour un homme ou une femme, qui sous-tend le modèle linéaire initial, n'est donc pas validée.

La deuxième limite relève de l'interprétation des résultats. L'analyse des écarts de salaire entre femmes et hommes devrait pouvoir, non seulement isoler les facteurs contribuant à ces écarts, mais aussi quantifier leur pouvoir explicatif. Cinq ensembles de facteurs pertinents ont été dégagés (corps-grade, quotité de rémunération, zone territoriale d'affectation, fonctions d'enseignement et âge) : comment calculer leur impact propre sur les inégalités de salaire entre femmes et hommes ?

Pour répondre à ces exigences, nous appliquons la méthode statistique de décomposition de l'écart salarial proposée par OAXACA [1973] et BLINDER [1973] ↪ **Annexe 5** p. 228. Cette méthode, devenue standard dans l'analyse des inégalités de salaire, consiste à décomposer l'écart de salaire moyen entre les femmes et les hommes entre une part qui vient des effets de composition appelée part « expliquée » et une part qui reste « inexpliquée » après prise en compte des différences structurelles. En mettant en œuvre cette méthode, les différences de composition expliquent 90 % de l'écart de salaire net moyen ↪ **Tableau 5** p. 216. La méthode d'OAXACA et BLINDER permet donc, en premier lieu, de conforter le résultat précédent, selon lequel la majorité de l'écart de salaire moyen entre femmes et hommes peut s'interpréter par la structure des enseignants. Elle permet aussi de visualiser plus finement le pouvoir explicatif de chaque variable. Le premier facteur, représentant la moitié de l'écart, tient dans la sous-représentation des femmes dans les corps-grades les mieux rémunérés (48 % de l'écart total). Le fait que les femmes soient majoritairement professeurs des écoles en est la principale composante (40 % de l'écart total). Le deuxième facteur explicatif, tenant aux différences de quotité de travail entre femmes et hommes, permet encore d'interpréter 22 % de l'écart total de salaire. Enfin, le fait que les hommes soient plus âgés que les femmes, avec l'ancienneté et l'expérience plus élevées qui sont supposées y être associées, constitue le troisième facteur (15 %).

Toutefois, au vu des différences structurelles et de fonctionnement entre premier et second degrés, et du faible nombre de transitions en cours de carrière de l'un à l'autre, une analyse séparée doit être conduite sur chacun d'eux pour isoler plus finement des facteurs explicatifs propres à chacun de ces degrés d'enseignement. Par ailleurs, les facteurs explicatifs des écarts de salaire n'étant pas les mêmes selon l'âge considéré, nous distinguerons les enseignants de moins de 45 ans et ceux de 45 ans ou plus.

DANS LE PREMIER DEGRÉ, LES ÉCARTS DE SALAIRE RELÈVENT ESSENTIELLEMENT DU TEMPS PARTIEL ET DE DIFFÉRENCES D'ÂGE

En se restreignant au corps des professeurs des écoles, l'importance du corps-grade décroît, de façon logique. Son effet traduit exclusivement l'accès plus fréquent des hommes à la hors classe (9 % de l'écart total des salaires) ↪ **Tableau 6** p. 217. C'est désormais la quotité de rémunération qui constitue le principal facteur explicatif des inégalités de salaire, 35 % de l'écart de salaire pouvant lui être attribué. Par ailleurs, près de 30 % des différences sont imputables au

Tableau 5 Décomposition d'Oaxaca-Blinder, contributions des facteurs explicatifs, en 2015 (ensemble : premier et second degrés)

	Contribution				
	à la part expliquée	à la part inexpliquée	écart total	à la part expliquée (en %)	à l'écart total (en %)
Constante	0,000	- 0,028	- 0,028	0,0	0,0
Corps-grade	0,071	0,008	0,079	53,7	48,1
Quotité de rémunération	0,032	- 0,005	0,027	24,4	21,8
Zone territoriale d'affectation	0,004	0,001	0,006	3,4	3,0
Fonctions d'enseignement	0,003	0,001	0,004	2,3	2,1
Âge ¹	0,022	0,038	0,059	16,2	14,5
Ensemble	0,133	0,015	0,148	100,0	89,6

Éducation & formations n° 96 © DEPP

1. L'âge est défini comme l'âge atteint dans l'année moins 23.

Lecture : en 2015, l'écart de salaire, en différence de logarithmes moyens, entre femmes et hommes est de 0,148. Les différences de composition entre enseignants femmes et hommes permettent d'interpréter 0,133, soit 89,6 % de cet écart. Les différences de composition selon l'âge contribuent pour 0,022 (soit 16,2 % de la part expliquée) tandis que les différences de coefficients (rendements) de l'âge contribuent pour 0,038.

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles) et du second degré public (professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

fait que les hommes sont plus âgés que les femmes. Les fonctions d'enseignement y tiennent un rôle moindre mais significatif : les hommes sont plus souvent directeurs d'école et enseignent plus souvent dans le second degré, ce qui permet d'interpréter 14 % des écarts de salaire.

Toutefois, ces conclusions doivent être modulées par le fait que les facteurs explicatifs diffèrent selon l'âge. Ainsi, l'écart entre femmes et hommes dans la part d'enseignants à temps partiel est maximal autour de 30 ans. Pour les moins de 45 ans, la contribution de la quotité de travail atteint ainsi 60 %, contre 24 % après 45 ans.

La contribution de la zone territoriale d'affectation est également plus faible après 45 ans (4 % contre 12 %), compte tenu du fait que la sous-représentation des femmes dans les DOM s'atténue légèrement et qu'en métropole elles sont un peu plus présentes sur les territoires bénéficiant du taux d'indemnité de résidence à 3 %. Inversement, le grade n'a aucun poids avant 45 ans, le passage à la hors classe intervenant surtout à partir de 50 ans. Après 45 ans, cette variable contribue pour 17 % à l'écart de salaire moyen. Les fonctions d'enseignement particulières (direction d'école, enseignement dans le second degré) contribuent de façon assez similaire avant et après 45 ans (15 % et 18 %). En effet, si les écarts dans la proportion de directeurs d'école entre femmes et hommes sont plus marqués après 45 ans, ce n'est pas le cas pour le fait d'exercer dans le second degré, situation pour laquelle les écarts varient peu selon l'âge. Enfin, si les écarts de composition qui viennent d'être commentés permettent d'expliquer la grande majorité de l'écart salarial (92 %), il subsiste une part significative de l'écart de salaire qui n'est pas reliée à des effets de composition, mais à des rendements de caractéristiques plus favorables aux hommes (8 % pour l'ensemble des professeurs des écoles). Cet effet est essentiellement porté par la variable d'âge [Tableau 6](#), colonne « Part inexpliquée ». L'âge étant, dans notre analyse, un *proxy* de l'ancienneté et de l'expérience, on pourrait à première vue penser que cet effet traduit le fait que les femmes interrompent plus souvent leur carrière, notamment pour raisons familiales : cette explication est souvent

avancée dans la littérature sur les écarts de salaire en population générale [PETIT, 2006]. Dans le premier degré, elle ne nous paraît toutefois pas à même d'expliquer les différences de rendement de l'âge entre femmes et hommes. En effet, cette contribution n'a aucun poids avant 45 ans (0,002) et n'apparaît qu'à partir de cet âge (0,013). En revanche, comme cela a déjà été évoqué, le passage plus tardif des femmes institutrices dans le corps des professeurs des écoles à partir de 1990 semble une hypothèse vraisemblable ↘ **Annexe 4** p. 227. En effet, ce passage plus tardif occasionne un retard dans l'avancement de carrière ⁸

↘ **Tableau 6** Décomposition d'Oaxaca-Blinder, contributions des facteurs explicatifs, en 2015 (premier degré)

		Contribution				
		à la part expliquée	à la part inexpliquée	écart total	à la part expliquée (en %)	à l'écart total (en %)
Ensemble 1 ^{er} degré	Constante	0,000	- 0,007	- 0,007	0,0	0,0
	Corps-grade	0,009	- 0,001	0,008	9,4	8,7
	Quotité de rémunération	0,035	- 0,003	0,032	37,4	34,5
	Zone territoriale d'affectation	0,006	0,001	0,007	6,5	6,0
	Fonctions d'enseignement	0,014	0,001	0,015	14,8	13,7
	Âge ¹	0,030	0,017	0,047	31,8	29,3
	Ensemble	0,094	0,008	0,102	100,0	92,1
Moins de 45 ans 1 ^{er} degré	Constante	0,000	0,001	0,001	0,0	0,0
	Corps-grade	0,000	0,000	0,000	0,0	0,0
	Quotité de rémunération	0,043	- 0,004	0,039	60,9	60,2
	Zone territoriale d'affectation	0,008	0,000	0,009	11,8	11,6
	Fonctions d'enseignement	0,011	0,001	0,012	15,2	15,0
	Âge ¹	0,009	0,002	0,010	12,1	12,0
	Ensemble	0,070	0,001	0,071	100,0	98,8
Plus de 45 ans 1 ^{er} degré	Constante	0,000	0,010	0,010	0,0	0,0
	Corps-grade	0,015	- 0,002	0,013	23,7	17,4
	Quotité de rémunération	0,021	- 0,001	0,020	33,1	24,3
	Zone territoriale d'affectation	0,003	0,001	0,005	5,1	3,8
	Fonctions d'enseignement	0,015	0,001	0,016	24,4	17,9
	Âge ²	0,009	0,013	0,022	13,7	10,1
	Ensemble	0,062	0,023	0,085	100,0	73,4

Éducation & formations n° 96 © DEPP

1. L'âge est défini comme l'âge atteint dans l'année moins 23.

2. L'âge est défini comme l'âge atteint dans l'année moins 45.

Lecture : en 2015, l'écart de salaire, en différence de logarithmes moyens, entre femmes et hommes dans le premier degré est de 0,102. Les différences de composition entre enseignants femmes et hommes permettent d'interpréter 0,094, soit 92,1 % de cet écart. Les différences de composition selon l'âge contribuent pour 0,030 (soit 31,8 % de la part expliquée) tandis que les différences de coefficients (rendements) de l'âge contribuent pour 0,017.

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

8. En appui à cette interprétation, l'effet inexpliqué lié à l'âge persiste lorsque nous reconduisons l'analyse sur le seul traitement indiciaire brut. Par ailleurs, cette entrée plus tardive dans le corps des professeurs des écoles peut aussi expliquer partiellement le fait que les femmes sont moins souvent en hors classe, et donc intervenir également dans la partie « expliquée » de notre décomposition.

pour ces anciennes institutrices ayant intégré le corps des professeurs des écoles, pour des générations entrées dans le métier avant 1990. Notons que si cette interprétation est correcte, ce facteur d'inégalités salariales devrait, à terme, disparaître avec le passage à la retraite des générations concernées.

DANS LE SECOND DEGRÉ, LE TEMPS PARTIEL ET LA RÉPARTITION PAR CORPS ET GRADES CONTRIBUENT POUR MOITIÉ AUX ÉCARTS DE SALAIRE OBSERVÉS

Dans les corps des professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure, auxquels appartient la majorité des personnels enseignant dans le second degré, la quotité de rémunération est à nouveau le principal facteur explicatif des inégalités, représentant 28 % de l'écart de salaire ↘ **Tableau 7**. La répartition différenciée des femmes et hommes en corps et grades constitue le second facteur (21 %). Ceci tient, pour deux tiers, à la sous-représentation des femmes dans le corps des agrégés, et pour un tiers à leur accès moins fréquent ou rapide à la hors classe. Les différences de structure par âge entre femmes et hommes ont une importance moindre que dans le premier degré (13 % de l'écart total). L'ensemble des écarts de composition des enseignants femmes et hommes permet d'expliquer 71 % de l'écart de salaire moyen, ce qui est inférieur au premier degré. La contribution des facteurs non reliés à ces écarts de composition (part « inexplicée ») est donc importante, puisqu'elle avoisine 30 %.

Ces résultats sont peu modifiés (à l'exception, de façon logique, de l'effet de composition par âge) en considérant séparément les enseignants de moins de 45 ans et ceux de 45 ans ou plus. En particulier, contrairement au premier degré, la quotité de travail conserve des contributions proches sur les deux tranches d'âge. En effet, la baisse de l'écart de taux de temps partiel entre femmes et hommes après 45 ans est, on l'a vu, moins prononcée dans le second degré, et cet écart repart même à la hausse en fin de carrière. La contribution de la zone territoriale d'affectation s'accroît après 45 ans, compte tenu du fait que les hommes sont alors surreprésentés dans les DOM. Son poids est toutefois modéré (7 % de l'écart de salaire moyen après 45 ans).

La contribution de la partie « inexplicée », outre qu'elle est plus forte que dans le premier degré, s'interprète aussi différemment. Dans le second degré, l'effet porté par la variable « âge » intervient sur les enseignants de moins de 45 ans⁹. Les éléments d'interprétation sont donc plutôt à chercher sur les déroulements de carrière avant 45 ans. Des contraintes ou choix issus de la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle sont sans doute à l'œuvre. Comme cela a déjà été montré à de multiples reprises en population générale, ces contraintes pèsent avant tout sur les femmes [PAILHÉ et SOLAZ, 2006]. Les recherches qualitatives déjà citées suggèrent que les exigences nées de cette conciliation impliquent pour les femmes une plus grande réticence à faire des heures supplémentaires ou encore à accepter la fonction de professeur principal¹⁰ [CAU-BAREILLE, 2016].

9. Certes, il subsiste après 45 ans une part « inexplicée » significative associée à la seule variable « constante ». La contribution de la constante est, par nature, difficile à interpréter. Elle reflète un écart initial entre femmes et hommes, à 45 ans, qui ne se résorbe pas au fil de l'âge. Cet écart initial, lui-même, peut être vu comme le produit des écarts de salaire entre femmes et hommes qui se sont creusés avant 45 ans.

10. Les primes correspondantes n'étant pas isolées dans nos données, elles peuvent se traduire en effet par des différences de progression de salaire par âge non expliquées par les facteurs structurels. En appui à cette interprétation, l'effet inexplicé associé à l'âge est divisé par trois lorsqu'on mène l'analyse sur le seul traitement indiciaire brut.

Tableau 7 Décomposition d'Oaxaca-Blinder, contributions des facteurs explicatifs, en 2015 (second degré)

		Contribution				
		à la part expliquée	à la part inexpliquée	écart total	à la part expliquée (en %)	à l'écart total (en %)
Ensemble 2 nd degré	Constante	0,000	0,006	0,006	0,0	0,0
	Corps-grade	0,019	0,001	0,020	29,8	21,0
	Quotité de rémunération	0,025	- 0,003	0,022	39,2	27,7
	Zone territoriale d'affectation	0,004	0,002	0,006	6,1	4,3
	Fonctions d'enseignement	0,004	0,001	0,005	6,5	4,6
	Âge ¹	0,012	0,019	0,031	18,4	13,0
	Ensemble	0,063	0,026	0,090	100,0	70,5
Moins de 45 ans 2 nd degré	Constante	0,000	- 0,021	- 0,021	0,0	0,0
	Corps-grade	0,012	0,002	0,014	22,4	15,2
	Quotité de rémunération	0,028	- 0,004	0,024	51,0	34,7
	Zone territoriale d'affectation	0,002	0,001	0,004	4,1	2,8
	Fonctions d'enseignement	0,004	0,001	0,005	7,0	4,8
	Âge ¹	0,009	0,046	0,055	15,5	10,5
	Ensemble	0,055	0,026	0,081	100,0	68,1
Plus de 45 ans 2 nd degré	Constante	0,000	0,028	0,028	0,0	0,0
	Corps-grade	0,014	- 0,003	0,011	31,4	19,9
	Quotité de rémunération	0,022	- 0,002	0,020	47,8	30,2
	Zone territoriale d'affectation	0,005	0,003	0,008	11,1	7,0
	Fonctions d'enseignement	0,004	0,001	0,005	8,7	5,5
	Âge ²	0,000	0,001	0,001	0,9	0,6
	Ensemble	0,046	0,027	0,072	100,0	63,2

Éducation & formations n° 96 © DEPP

1. L'âge est défini comme l'âge atteint dans l'année moins 23.

2. L'âge est défini comme l'âge atteint dans l'année moins 45.

Lecture : en 2015, l'écart de salaire, en différence de logarithmes moyens, entre femmes et hommes dans le second degré est de 0,090. Les différences de composition entre enseignants femmes et hommes permettent d'interpréter 0,063, soit 70,5 % de cet écart. Les différences de composition selon l'âge contribuent pour 0,012 (soit 18,4 % de la part expliquée) tandis que les différences de coefficients (rendements) de l'âge contribuent pour 0,019.

Champ : France entière (hors Mayotte), enseignants titulaires du second degré public (professeurs certifiés, d'EPS, de LP, agrégés et de chaire supérieure).

Source : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Dans cette étude, visant à définir les sources des écarts salariaux chez les enseignants du secteur public entre les femmes et les hommes, l'utilisation de la méthode d'Oaxaca-Blinder a permis d'isoler les principaux facteurs contribuant à ces inégalités et à les hiérarchiser. Les inégalités de salaire femmes-hommes parmi les enseignants titulaires du secteur public résultent essentiellement de leur représentation différenciée dans le premier et le second degré, avec en premier lieu, la surreprésentation des femmes dans le corps des professeurs des écoles. Le temps partiel y joue également un rôle important, ainsi que l'accès différencié des femmes et des hommes à des fonctions offrant des compléments de salaire. Sans nier les effets liés à l'offre de travail des femmes et aux contraintes de la conciliation vie professionnelle-vie privée qui pèsent sur elles, le questionnement doit également porter sur les règles d'avancement ou d'attribution de fonctions rémunératrices comme les heures supplémentaires. Des marges de manœuvre pour réduire les inégalités de salaire entre hommes et femmes ne pourraient-elles pas y être trouvées également ?

Ce type de diagnostic devrait être reconduit sur des années antérieures, et ultérieures. Les inégalités entre femmes et hommes sont influencées par les évolutions des caractéristiques structurelles de ces populations, mais aussi par la façon dont ces caractéristiques sont rémunérées. Des mesures telles que la revalorisation de l'ISAE pour les professeurs des écoles à la rentrée 2016 sont susceptibles d'avoir un effet (à la baisse dans cet exemple) sur les écarts de salaire entre enseignantes et enseignants.

Des travaux complémentaires seraient également à mener, à l'aide de données longitudinales, sur le rôle des interruptions de carrière, des promotions et avancements. Par ailleurs, la sous-représentation des femmes dans les corps du second degré, notamment parmi les agrégés, devrait être mieux comprise, afin de préciser encore les canaux par lesquels transitent les inégalités de salaire et les pistes d'action publique qui en découlent.

Remerciements

Les auteurs remercient pour leur aide et leurs suggestions Cédric Afsa, Yves Dubois, Danielle Prouteau, Julie Solard, Catherine Valette (DEPP) et Sophie Maillard (Insee), l'ensemble des participants à l'atelier de la DEPP du 25 avril 2017, ainsi que les deux rapporteurs de cet article.

La source

Le système d'information sur les agents des services publics (Siasp), conçu et produit par l'Insee à partir de l'exercice 2009, recense à la fois les données sur l'emploi et sur les rémunérations des agents des trois versants de la fonction publique. Il intègre des concepts et variables caractéristiques du secteur public, notamment liés au statut de l'agent ou à son mode de rémunération (grade, indice, etc.). Les informations consolidées, issues de données individuelles relatives à chaque salarié déclarées par l'établissement employeur, permettent une comptabilisation sans double compte des salariés (possibilité de repérer les personnes exerçant plusieurs emplois salariés dans la fonction publique), une caractérisation plus précise de(s) emploi(s) occupé(s) et une évaluation de l'ensemble des rémunérations du salarié dans les trois versants de la fonction publique.

Délimitation du champ

L'article porte sur le champ des enseignants titulaires du secteur public, en France entière (hors Mayotte), rémunérés en 2015 par le ministère de l'Éducation nationale sur les budgets opérationnels des programmes 140 (enseignement scolaire public du premier degré) et 141 (enseignement scolaire public du second degré).

Nous avons restreint notre champ aux professeurs des écoles, certifiés, d'EPS, de lycée professionnel, agrégés et de chaire supérieure, âgés de 23 à 65 ans et qui étaient présents toute l'année, du 1^{er} janvier au 31 décembre 2015.

Dans le système d'information Siasp, le poste est l'unité d'observation. Un poste caractérise l'enseignant en emploi dans un établissement donné. Au cours d'une même année civile, un enseignant peut avoir occupé plusieurs postes : soit parce qu'il a changé d'établissement en cours d'année (remplacement, mutation), soit parce qu'il a été multi-affecté. Afin de pouvoir mener notre étude sur les enseignants et non sur les postes d'enseignement, l'enjeu étant de comparer les salaires nets perçus par des femmes et des hommes, nous avons procédé à une transformation de la table originelle Siasp pour obtenir une table individuelle ↘ **Tableau 8** p. 222.

Sur la base des salaires annuels « poste » déclarés dans Siasp, nous avons calculé un salaire mensuel individuel pour chaque enseignant comme suit : dans le cas d'un poste, le salaire net annuel a été divisé par 12 ; dans le cas de 2, 3 ou 4 postes occupés de façon successive, le salaire net mensuel résulte de la moyenne des salaires annualisés perçus sur chacun des postes, pondérés par la durée des postes. Dans le cas de postes occupés de façon simultanée (multi-affectation), les salaires sont sommés sur la période considérée, puis traités comme précédemment. Les salaires nets mensuels moyens publiés dans cet article représentent sur ces salaires individuels.

Annexe 1 (suite)

Les variables clés retenues

Afin de mettre en évidence les différences de situation entre les enseignantes et les enseignants, nous avons retenu un certain nombre de variables disponibles ayant une influence directe sur la formation des salaires : le corps et le grade, positionnant l'enseignant à l'intérieur d'une grille de rémunération et déterminant principalement son traitement indiciaire ; la quotité de rémunération en tant que mesure de l'activité à temps plein ou à temps partiel ; la zone territoriale d'affectation en tant qu'indicatrice d'indemnité de résidence ; et enfin les « fonctions d'enseignement » impliquant le versement de compléments de salaire.

Tableau 8 Étapes clés de création de la table individuelle

Délimitation du fichier postes	
Postes occupés par des enseignants rémunérés sur les budgets alloués au premier degré (programme 140) et au second degré (programme 141)	856 822
Restriction aux enseignants âgés de 23 à 65 ans	849 583
Restriction du champ aux postes occupés par les professeurs des écoles, certifiés, EPS, de lycée professionnel, agrégés et de chaire supérieure	772 157
Transformation du fichier « postes » en fichier individuel : nombre total d'enseignants	698 765
1 poste (%)	89,67
2 postes (%)	10,16
3 ou 4 postes (%)	0,17
Restriction aux enseignants présents toute l'année et dont le corps et la zone territoriale d'affectation restent inchangés au cours de l'année	623 030
Suppression de cas « litigieux » (valeurs aberrantes)	646
Nombre total d'enseignants	622 384
Taux de couverture du nombre d'enseignants initial	89,1 %

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Sources : Insee, système d'information Siasp. Traitement DEPP.

Annexe 2

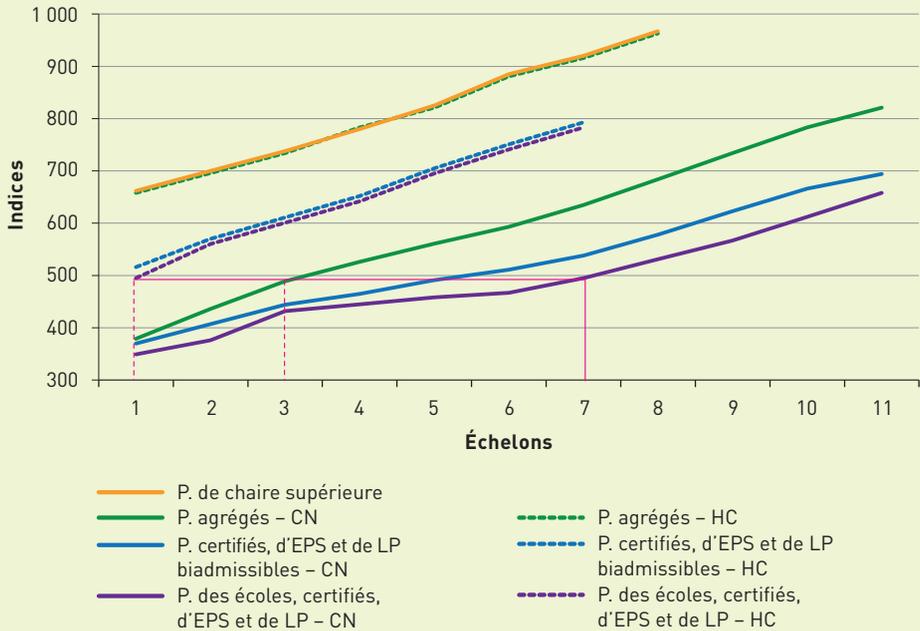
LE DÉROULEMENT DE CARRIÈRE D'UN ENSEIGNANT

La carrière d'un enseignant évolue par avancements d'échelon et de grade.

L'avancement d'échelon

Il consiste à passer, de façon continue, d'un échelon à un autre, à l'intérieur d'un même corps-grade. La durée de passage d'un échelon à un autre est définie statutairement : par exemple, pour les professeurs des écoles de classe normale, le passage de l'échelon 4 (indice nouveau majoré – INM 445) à l'échelon 5 (INM 466) se fait au bout de 2,5 années de service dans l'échelon 4. En fonction de sa notation, un enseignant peut se voir attribuer des réductions ou des majorations d'ancienneté (trois mois par exemple) qui réduisent ou augmentent le temps nécessaire pour accéder à l'échelon supérieur.

Figure 5 Grilles de traitement indiciaire selon le corps et le grade, en 2015



Éducation & formations n° 96 © DEPP

Note : à chaque échelon est associé un indice nouveau majoré qui sert de base dans le calcul du traitement indiciaire.

CN : classe normale.

HC : hors classe.

Lecture : en 2015, pour un professeur des écoles de classe normale, il faut avoir atteint le septième échelon pour percevoir le même traitement qu'un professeur des écoles hors classe au premier échelon ou qu'un professeur agrégé de classe normale au troisième échelon.

Source : DGAFP.

Annexe 2 *(suite)*

L'avancement de grade

Sans critère d'âge, tout enseignant en fonction et ayant atteint le 7^e échelon en classe normale de son corps d'appartenance est éligible à la hors classe. Selon les règles encore en vigueur en 2015, son accès se faisait par tableau d'avancement et intervenait « au choix ou au grand choix », par appréciation de sa valeur professionnelle. L'exercice en éducation prioritaire ou la direction d'une école du premier degré donnent des points supplémentaires à la note de l'enseignant, prise en compte dans son avancement.

Annexe 3

LES DÉTERMINANTS DU SALAIRE D'UN ENSEIGNANT TITULAIRE DU PUBLIC

Pour approcher la problématique des différences de salaire selon le sexe chez les enseignants de l'Éducation nationale, nous privilégions le salaire net mensuel, comme salaire effectivement perçu par l'enseignant en fin de mois. Le salaire net se compose d'une rémunération principale et de primes et indemnités liées aux fonctions remplies par l'enseignant – cet ensemble formant le salaire brut – auxquels on retranche les cotisations sociales à la charge de l'enseignant ↘ **Tableau 9**.

↘ **Tableau 9** Schéma de rémunération des enseignants de l'Éducation nationale

Salaire net = salaire brut - cotisations sociales salariales

Rémunération principale				% moyen du salaire brut	
Salaire brut	Traitement indiciaire brut (TIB)	Indice nouveau majoré (INM) de l'échelon atteint dans le corps – grade multiplié par la valeur du point (4,63 euros/mois en 2015)		90 % (1 ^{er} degré) 82 % (2 nd degré)	
	Indemnité de résidence (IR)	Taux variable selon la zone territoriale dans laquelle est classée la commune où l'enseignant exerce ses fonctions Zone 1 : 3 % du TIB Zone 2 : 1 % du TIB Zone 3 : 0 % du TIB Taux plancher : indice brut 308 ; indice majoré 313		2 %	
	Supplément familial de traitement (SFT)	1 enfant : 2,29 € 2 enfants : 10,67 € + 3 % du TIB 3 enfants : 15,24 € + 8 % du TIB Par enfant en plus : 4,57 € + 6 % du TIB Taux plancher : indice brut 524 ; indice majoré 449 Taux plafond : indice brut 879 ; indice majoré 717			
	Primes et indemnités			% moyen du salaire brut	
	dont peuvent bénéficier les professeurs des écoles		Suivi et accompagnement des élèves (ISAE), fonction de direction d'école, scolarisation des élèves handicapés, remplacement, affectation en éducation prioritaire, enseignement en SEGPA, indemnité de vie chère (DOM), etc.		7 %
	dont peuvent bénéficier les p. certifiés, d'EPS, de lycée professionnel, agrégés et de chaire supérieure		Heures supplémentaires, suivi et orientation des élèves (ISOE), fonction de professeur principal, remplacement, affectation en éducation prioritaire, service d'enseignement en 1 ^{re} et terminale, en CPGE, scolarisation des élèves handicapés, indemnité de vie chère (DOM), etc.		16 %
Cotisations sociales salariales	Type de cotisation	Taux part salariale	Assiette de prélèvement	% moyen du salaire brut	
	Contributions sociales				
	CSG non déductible	2,40 %	98,25 % de la rémunération brute	18 % (1 ^{er} degré) 17 % (2 nd degré)	
	CSG déductible	5,10 %			
	CRDS	0,50 %			
	Contribution de solidarité	1,00 %	Rémunération nette totale		
Cotisations retraite					
Pension civile	9,14 %	Traitement indiciaire, bonifications indiciaires et primes soumises à cotisation pour pension (en brut)			
Retraite additionnelle de la fonction publique (RAFP)	5,00 %	Primes et indemnités (y.c. IR et SFT) dans la limite de 20 % du TIB			

Éducation & Formations n° 96 © DEPP

Annexe 3 (suite)

La rémunération principale se compose d'un traitement indiciaire brut (TIB), et éventuellement d'une indemnité de résidence (IR) et d'un supplément familial de traitement (SFT) qui dépend du nombre d'enfants à charge.

Selon la commune où l'enseignant exerce ses fonctions, il peut prétendre à une IR qui augmente son TIB de 0 %, 1 % ou 3 %. Dans les DOM, les fonctionnaires ne perçoivent pas d'indemnité de résidence mais une « indemnité de vie chère », augmentant de 30 % à 53 % le TIB selon le département. Dans cet article, nous distinguons quatre zones territoriales d'affectation : les zones 1, 2 et 3 en France métropolitaine et la zone DOM.

On aurait souhaité prendre en compte le nombre d'enfants à charge de l'enseignant, toutefois cette variable n'est pas renseignée dans Siasp. Par ailleurs, nous n'avons pas à cette fin utilisé le SFT, car cette variable est difficilement interprétable. En effet, dans le cas d'un couple formé d'un enseignant et d'un autre agent public, le SFT est versé à un seul parent, sur la base d'une déclaration commune de choix du bénéficiaire. En l'absence d'information sur le conjoint dans Siasp, l'existence d'un montant de SFT nul ne peut donc pas être interprétée comme un indicateur d'absence d'enfants.

En 2015, la rémunération principale représente en moyenne 92 % du salaire brut d'un professeur des écoles et 84 % de celui d'un enseignant du second degré, dont deux points environ sont attribuables à l'IR et au SFT, et le reste au TIB.

En complément, l'enseignant peut percevoir, selon les fonctions qu'il exerce, des indemnités ou des primes spécifiques instituées par un texte législatif ou réglementaire. En 2015, elles représentent en moyenne 7 % du salaire brut perçu par un professeur des écoles et 16 % du salaire brut perçu par un enseignant du second degré : suivi et accompagnement / orientation des élèves (ISAE et ISOE), heures supplémentaires, direction d'école, enseignement en éducation prioritaire, etc. Dans la source de données mobilisée pour cette étude, l'ensemble des primes et indemnités sont bien prises en compte dans le calcul du salaire, mais de manière agrégée. Il est néanmoins possible de différencier les rémunérations pour heures supplémentaires des autres compléments de salaire. De plus, sans disposer du détail fin des primes et indemnités, la source nous permet de repérer certaines fonctions générant le versement de compléments de salaire, par exemple la fonction de direction d'école dans le premier degré.

Annexe 4

LES PROFESSEURS DES ÉCOLES
ANCIENNEMENT INSTITUTEURS

Jusqu'en 1989, l'enseignement dans le premier degré était principalement porté par le corps des instituteurs, à classe unique (la hors classe n'existait pas). En 1990, avec la création du corps des professeurs des écoles, il a été proposé aux instituteurs et institutrices ayant au moins trois ans d'ancienneté de rentrer, par concours interne ou liste d'aptitude, dans ce nouveau corps, mieux rémunéré et aux perspectives de carrière renforcées avec le possible passage à la hors classe. L'évolution des taux de féminisation des professeurs des écoles et des enseignants admis au concours interne permettent d'illustrer un passage plus tardif des femmes par rapport aux hommes dans le corps des professeurs des écoles ↘ **Tableau 10**.

↘ **Tableau 10** Taux de féminisation dans le premier degré, entre 1994 et 2015

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2002	2003	2004	2015
Instituteurs	78	77	78	78	78	79	79	79	79	80	70
Professeurs des écoles	72	74	75	76	77	77	78	79	79	80	83
CRPE externe	82	83	83	82	83	83	83	84	84	84	86
1 ^{er} concours interne ¹	56	59	64	64	66	68	71	75	77	77	64

Éducation & formations n° 96 © DEPP

CRPE : concours de recrutement des professeurs des écoles.

1. Ouvert aux instituteurs titulaires justifiant de trois années d'ancienneté.

Note : le pourcentage de femmes au 1^{er} concours interne 2015 est laissé ici à titre indicatif. Il repose sur un effectif très faible (moins de 100 enseignants).

Sources : MEN-fichiers de paye, enquête DPE, système de gestion Ocean. Traitements DEPP.

Annexe 5

LA MÉTHODE D'OAXACA-BLINDER

Présentation de la méthode

Cette méthode, initiée par OAXACA [1973] et BLINDER [1973] et prolongée dans plusieurs travaux [notamment OAXACA et RANSOM, 1994] vise à décomposer l'écart de salaire moyen, noté $\Delta \bar{Y}$, entre deux groupes, ici les enseignants hommes (H) et femmes (F) :

$$\Delta \bar{Y} = \bar{Y}_H - \bar{Y}_F \tag{1}$$

Elle s'appuie sur deux modèles de régression séparés sur les hommes et les femmes :

$$Y_{H,i} = X'_{H,i} \beta_H + \varepsilon_{H,i} \tag{2}$$

$$Y_{F,j} = X'_{F,j} \beta_F + \varepsilon_{F,j} \tag{3}$$

Le salaire perçu par une enseignante j s'exprime par la somme de ses caractéristiques $X'_{F,j}$ pondérées par les coefficients β_F , calculés sur l'ensemble des femmes, et par un résidu $\varepsilon_{F,j}$. Les estimations des coefficients, par la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO), sont notées $\hat{\beta}_H$ et $\hat{\beta}_F$. Les propriétés des MCO assurent l'égalité :

$$\bar{Y}_H = \bar{X}'_H \hat{\beta}_H \tag{4}$$

$$\bar{Y}_F = \bar{X}'_F \hat{\beta}_F \tag{5}$$

Le salaire moyen des femmes s'exprime ainsi comme la somme des valeurs moyennes des caractéristiques prises par les femmes pondérées par les coefficients ou « rendements » correspondants (de même pour les hommes). En utilisant (1) on a donc :

$$\Delta \bar{Y} = \bar{X}'_H \hat{\beta}_H - \bar{X}'_F \hat{\beta}_F \tag{6}$$

Cette écriture permet de voir que les différences moyennes de salaire entre femmes et hommes sont dues à la fois aux différences dans les caractéristiques moyennes des hommes \bar{X}'_H et des femmes \bar{X}'_F , et au fait que le rendement (ou la valorisation) des caractéristiques des hommes $\hat{\beta}_H$ diffère de celui des femmes $\hat{\beta}_F$.

Comment séparer ces deux effets ? Cela revient à poser la question : « quel serait le rendement des caractéristiques si seuls les écarts de composition intervenaient, c'est-à-dire si la valorisation des caractéristiques des hommes était égale à celle des femmes ? » En notant $\hat{\beta}_R$ le rendement des caractéristiques, commun aux hommes et aux femmes, dans cette hypothèse, on peut réécrire l'expression (6) ainsi :

$$\Delta \bar{Y} = \bar{X}'_H (\hat{\beta}_H - \hat{\beta}_R + \hat{\beta}_R) - \bar{X}'_F (\hat{\beta}_F - \hat{\beta}_R + \hat{\beta}_R) \tag{7}$$

$$\Delta \bar{Y} = \underbrace{(\bar{X}'_H - \bar{X}'_F) \hat{\beta}_R}_{\text{Part « expliquée »}} + \underbrace{\bar{X}'_H (\hat{\beta}_H - \hat{\beta}_R) + \bar{X}'_F (\hat{\beta}_R - \hat{\beta}_F)}_{\text{Part « inexpliquée »}} \tag{8}$$

Cette décomposition peut également se faire au niveau de chaque variable. L'équation (8) peut en effet se réécrire comme une somme sur les K variables de l'analyse.

$$\Delta \bar{Y} = \sum_{k=1}^K EXP^k + \sum_{k=1}^K INEXP^k \quad (9)$$

avec $EXP^k = \hat{\beta}_R^k (\bar{x}_H^k - \bar{x}_F^k)$ (10) et $INEXP^k = (\hat{\beta}_H^k - \hat{\beta}_R^k) \cdot \bar{x}_H^k + (\hat{\beta}_R^k - \hat{\beta}_F^k) \cdot \bar{x}_F^k$ (11)

Chaque variable k intervient à la fois dans la partie « expliquée », du fait que les valeurs moyennes prises par les hommes et les femmes diffèrent ($\bar{x}_H^k \neq \bar{x}_F^k$), et dans la partie « inexpliquée », du fait que les rendements des caractéristiques se distinguent ($\hat{\beta}_H^k \neq \hat{\beta}_F^k$). Par sommation, on peut également calculer les contributions d'un groupe de variables (corps-grade, quotité de rémunération, zone territoriale d'affectation, fonctions d'enseignement, âge). Naturellement, une telle décomposition est sensible aux variables introduites dans l'analyse : ajouter une variable explicative (par exemple une nouvelle information disponible dans la base de données) modifie la valeur de la « part expliquée ».

Comment choisir les coefficients de référence ?

Une question reste à trancher : comment fixer les coefficients $\hat{\beta}_R$? Autrement dit, que seraient ces coefficients si les causes qui engendrent des rendements différents entre les hommes et les femmes étaient neutralisées ? Plusieurs méthodes sont disponibles par l'utilisation du package Oaxaca sous le logiciel R [HLAVAC, 2016]. Dans l'esprit originel des travaux d'Oaxaca et Blinder, l'existence de ces rendements différents traduit une discrimination salariale envers les femmes. Les coefficients $\hat{\beta}_R$ correspondent aux rendements dans la situation hypothétique où la discrimination n'existerait pas. L'un des choix les plus courants est de considérer que la discrimination salariale se traduit uniquement par des rendements plus faibles pour les femmes, parce qu'elles ne bénéficient pas des opportunités d'emploi, augmentations, promotions, etc., auxquelles elles pourraient aspirer au vu de leurs compétences. Dans le scénario sans discrimination, les rendements des femmes s'aligneraient donc sur ceux des hommes $\hat{\beta}_H$ (soit $\hat{\beta}_R = \hat{\beta}_H$, cf. méthode 2 du package). Dans ce cas, l'équation (8) se réécrit :

$$\Delta \bar{Y} = \underbrace{(\bar{X}'_H - \bar{X}'_F) \hat{\beta}_H}_{\text{Part « expliquée »}} + \underbrace{\bar{X}'_F (\hat{\beta}_H - \hat{\beta}_F)}_{\text{Part « inexpliquée »}} \quad (12)$$

Toutefois, on pourrait aussi bien retenir le point de vue symétrique, selon lequel la discrimination salariale se traduit uniquement par un traitement plus favorable réservé aux hommes. Dans le scénario « sans discrimination », ce sont les rendements des hommes qui s'aligneraient sur ceux des femmes ($\hat{\beta}_R = \hat{\beta}_F$, cf. méthode 1). Plusieurs travaux ont proposé une solution de compromis entre ces deux approches, en prenant des coefficients $\hat{\beta}_R$ égaux à une somme pondérée des coefficients des hommes et des femmes (cf. méthodes 3 et 4), ou encore issus d'une régression linéaire sur l'ensemble hommes et femmes confondus (cf. méthodes 5 et 6). Sur le champ des enseignants, il est difficile de se raccrocher à une vision en termes de discrimination salariale, correspondant au cadre théorique des travaux d'Oaxaca et Blinder.

Annexe 5 (suite)

Notre préférence va à la méthode 2, où les coefficients de référence correspondent à ceux des hommes, qui nous paraît la plus simple à exposer (cf. équation 12). Nous avons toutefois testé les différentes méthodes disponibles dans le package Oaxaca afin de vérifier la robustesse des résultats. Selon la méthode utilisée, la part de l'écart de salaire entre enseignants femmes et hommes expliquée par les caractéristiques observables varie ainsi de 83 % à 90 %. Enfin, les constats faits dans cette étude tiennent compte de l'incertitude associée aux estimations, en s'appuyant sur les écarts-types des effets associés aux différentes variables, calculés par bootstrap.

Isoler l'effet du degré d'enseignement, du corps et du grade

La variable « corps-grade » est déclinée sous la forme d'indicatrices croisant le corps et le grade, les professeurs des écoles en classe normale constituant la modalité de référence : professeurs des écoles hors classe, professeur certifié en classe normale, etc. La contribution à la part expliquée de cette variable, de façon agrégée, s'obtient donc en sommant les termes correspondant à chacune de ces indicatrices, comme dans l'équation (10). On souhaite isoler la contribution de la différence entre le premier degré (corps des professeurs des écoles) et les corps du second degré pris dans leur ensemble.

Pour cela, nous recalculons la partie expliquée de la décomposition sur une population fictive où la proportion de femmes et d'hommes dans le premier degré serait égale à la proportion observée sur l'ensemble des enseignants, et de même pour le second degré. Toutes les autres différences de composition moyenne, ainsi que les rendements des caractéristiques, sont conservés à leurs valeurs observées, y compris la répartition par corps ou grade au sein du premier degré et du second degré. La contribution des variables « corps-grade », une fois neutralisées les différences de représentation entre premier et second degrés, n'est alors plus que de 8 %, contre 48 % initialement. On peut donc estimer que la surreprésentation des femmes dans le premier degré permet d'interpréter 40 % de l'écart total des salaires.

Lorsque la méthode d'Oaxaca-Blinder est mise en œuvre sur le second degré, une procédure similaire permet de séparer la contribution du corps et du grade (accès à la hors classe). Nous recalculons la partie expliquée de la décomposition sur une population fictive où la proportion de femmes en hors classe, dans chaque corps, est égale à la proportion observée de hors classe dans ce corps, hommes et femmes confondus. Toutes les autres différences de composition moyenne ainsi que les rendements des caractéristiques sont conservés à leurs valeurs observées. La contribution des variables « corps-grade », une fois neutralisées les différences de représentation dans la hors classe, est encore de 14 % de l'écart total. Cet écart correspond quasi-exclusivement à la sous-représentation des femmes parmi les agrégés, les écarts de rémunération entre les autres corps du second degré (qui sont sur la même grille indiciaire) étant très faibles.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- BLINDER A. S., 1973, "Wage discrimination : Reduced Form and Structural Estimates", *The Journal of Human Resources*, vol. 8, n° 4, p. 436-455.
- CAU-BAREILLE D., 2016, « Les enseignantes et enseignants sont-ils égaux face aux contraintes organisationnelles au sein des établissements du second degré ? », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 18-2. journals.openedition.org/pistes/4831
- CHAMKHI A., TOUTLEMONDE F., 2015, « Ségrégation professionnelle et écarts de salaires femmes-hommes », *DARES Analyses*, n° 082, DARES.
- COUDIN É., MAILLARD S., TÔ M., 2017, « Écarts salariaux entre les entreprises et au sein de l'entreprise : femmes et hommes payés à la même enseigne ? », *Emploi et salaires*, coll. Insee Références, p. 35-46.
- DAUSSIN-BENICHOU J.-M., KOUBI M., LEDUC A., MARC B., 2014, « Les carrières salariales dans le public et le privé : éléments de comparaison entre 1988 et 2008 », *Emploi et salaires*, coll. Insee Références, p. 47-60.
- DEFRESNE M., 2016, « Les enseignants du public sont-ils mieux payés que ceux du privé ? », *Éducation & formations*, n° 92, MENESR-DEPP, p. 35-56.
- DESCAMPS-CROSNIER F., 2016, *La force de l'égalité. Les inégalités de rémunération et de parcours professionnels entre femmes et hommes dans la fonction publique*, Rapport au premier ministre.
- DGAFP, 2013, *Protocole d'accord relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique*.
- DUVIVIER C., NARCY M., 2015, "The Motherhood Wage Penalty and its Determinants: a Public-Private Comparison", *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 29, n° 4, p. 415-443.
- DUVIVIER C., LANFRANCHI J., NARCY M., 2016, « Les sources de l'écart de rémunération entre femmes et hommes dans la fonction publique », *Économie et Statistique*, n° 488-489, Insee, p. 123-150.
- FREMIGACCI F., GOBILLON L., MEURS D., ROUX S., 2016, « Égalité professionnelle entre les hommes et les femmes : des plafonds de verre dans la fonction publique ? », *Economie et Statistique*, n° 488-489, Insee, p. 97-121.
- HLAVAC M., 2016, "Blinder-Oaxaca Decomposition in R", mimeo. cran.r-project.org/web/packages/oaxaca/vignettes/oaxaca.pdf
- Insee, 2017, *Femmes et hommes, l'égalité en question*, coll. « Insee Références ».
- JARTY J., 2009, « Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire », *Temporalités*, n° 9. temporalites.revues.org/1057
- MENESR-DGRH-DEPP, 2017, *Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Paris.
- MEURS D., PONTHEUX S., 2006, « L'écart des salaires entre les femmes et les hommes peut-il encore baisser ? », *Économie et Statistique*, n° 398-399, Insee, p. 99-129.
- OAXACA R. L., 1973, "Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets", *International Economic Review*, vol. 14, n° 3, p. 693-709.
- OAXACA R. L., RANSOM M. R., 1994, "On Discrimination and the Decomposition of Wage Differentials", *Journal of Econometrics*, vol. 61, n° 1, p. 5-21.
- PAILHÉ A., SOLAZ A., 2006, « Vie professionnelle et naissance : la charge de la conciliation repose essentiellement sur les femmes », *Population & Sociétés*, Ined, n° 426.
- PETIT P., 2006, « Les écarts de salaires horaires entre hommes et femmes en 2002 : une évaluation possible de la discrimination salariale », *Premières Informations et Premières Synthèses*, DARES, n° 22.1.



CONDITIONS D'EXERCICE ET BIEN-ÊTRE AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Quelles différences hommes-femmes ?

Laurent Zavidovique,
Nathalie Billaudeau,
Fabien Gilbert et
Marie-Noël Vercambre-Jacquot
Fondation d'entreprise MGEN pour la santé publique

Des inégalités sexuées persistent dans le monde du travail, souvent en défaveur des femmes. Qu'en est-il dans l'enseignement, secteur fortement féminisé ? Dans une enquête extrapolable réalisée en 2013 auprès de 2 653 enseignants français, des différences de conditions d'exercice étaient retrouvées entre hommes et femmes dans le premier degré, second degré et supérieur. Outre le fait que les hommes étaient plus présents dans les niveaux d'enseignement élevés, ils étaient aussi plus souvent agrégés ou PLP au sein du second degré, professeurs des universités dans le supérieur, et y enseignaient plus fréquemment des disciplines scientifiques ou techniques. Les enseignantes, pour leur part, exerçaient plus souvent à temps partiel et étaient moins souvent déchargées d'heures d'enseignement que leurs homologues masculins. Les différences sexuées étaient plus nuancées pour les indicateurs de bien-être professionnel, l'épuisement émotionnel ayant tendance à être un peu plus élevé chez les femmes en analyse univariée seulement, la dépersonnalisation chez les hommes. Cette comparaison hommes-femmes dans un métier où les tâches à un niveau donné ne diffèrent pas *a priori* selon le sexe pointe vers des mécanismes de sélection où dispositions, aptitudes et conditionnements sociaux-culturels interagissent. Au final, si les enseignantes et les enseignants peuvent vivre différemment leur quotidien, leur bien-être professionnel resterait, à quelques exceptions près, comparable.

Le bien-être est une notion complexe, plurifactorielle, ayant donné lieu à diverses approches. Récemment, un travail de synthèse des travaux de recherche et initiatives concrètes sur ce thème a ainsi répertorié les principales composantes du bien-être [STIGLITZ, SEN, FITOUSSI, 2015] : conditions de vie matérielles, santé, éducation, participation à la vie politique et à la gouvernance, liens sociaux, environnement et sécurité, activités personnelles, etc., parmi lesquelles, le travail. Ce dernier représente ainsi une source d'influence parmi d'autres sur le bien-être général [DAGENAIS-DESMARAIS, 2010]. Cela justifie qu'on puisse s'intéresser au bien-être « professionnel », notion pouvant inclure à la fois les expériences reliées au travail (satisfaction au travail, attachement au travail, etc.) et les symptômes médicaux physiques et psychologiques associés au travail [DAGENAIS-DESMARAIS, 2010].

Aujourd'hui, de nombreuses inégalités entre hommes et femmes perdurent dans la population active [SORRENTINO, VONA *et alii*, 2016], sources de frustrations, de souffrance psychologique et de précarité [MILEWSKI, DAUPHIN *et alii*, 2005 ; LEWIS, 2006], contribuant à des disparités sexuées de bien-être au travail, c'est-à-dire, d'adéquation entre les besoins et aspirations du travailleur d'une part, et les contraintes du poste et du milieu de travail d'autre part, tant sur le plan de la satisfaction professionnelle générale que de la santé physique ou mentale. Les hommes et les femmes sont ainsi inégalement répartis selon les secteurs et les types d'emploi – en particulier, les femmes sont plus souvent à temps partiel et ont moins accès aux postes à responsabilité – mais également, au sein d'une même profession, des différences sont perceptibles, souvent en défaveur des femmes, tant au niveau des conditions de travail (organisation, moyens et cadre du travail, exigences, relations professionnelles, etc.) que des salaires [CHAMKHI et TOUTLEMONDE, 2015]. Au final, si une part importante des inégalités de traitement s'explique par le temps de travail ou le type de métier, il persiste, selon l'Insee, une différence « toutes choses égales par ailleurs » de l'ordre de 10 % en défaveur des femmes [CHAMKHI et TOUTLEMONDE, 2015 ; CHASSARD, ULRICH, RIBAUT, 2016].

La fonction publique ne déroge pas à ces tendances [INET-CNFPT, 2013]. Par exemple, si les femmes représentent 62 % des agents, elles n'occupent que 40 % des postes d'encadrement supérieur (catégorie A+) [MFP-DGAFP, 2015]. Une catégorie particulière de la fonction publique, par son importance numérique mais également son engagement et son rôle au sein de la société, est constituée par les enseignants. Si deux tiers des enseignants sont des enseignantes, cette représentation importante des femmes dans le métier reste très liée au niveau d'enseignement : elle culmine en maternelle avec plus de neuf femmes sur dix enseignants et diminue lorsque le niveau augmente jusqu'à moins d'une femme sur deux enseignants dans le supérieur [MENESR-DEPP, 2015]. Alors que le contenu des tâches de la profession enseignante à un niveau donné ne diffère pas *a priori* selon le sexe, ce constat d'une surreprésentation contrastée des femmes dans l'enseignement interpelle. Il importerait de documenter les différences professionnelles (corps, quotité, groupe de discipline, conditions d'exercice, etc.) entre hommes et femmes engagés dans l'enseignement, et, complémentirement, d'investiguer les éventuelles disparités sexuées de bien-être professionnel dans ce secteur.

Une étude canadienne abordant ces problématiques sur un échantillon important d'enseignants du Québec retrouvait que les femmes présentaient un meilleur état de santé mental rapporté que les hommes malgré une prédominance de symptômes d'anxiété et d'épuisement professionnel. Les enseignantes canadiennes présentaient également une plus grande satisfaction professionnelle que les enseignants malgré un plus grand nombre de difficultés rencontrées et de symptômes de détresse psychologique. Ainsi, les hommes semblaient moins heureux que les femmes dans l'enseignement [HOULFORT et SAUVÉ, 2010].

À la lumière de ces éléments, dans cette population enseignante, majoritairement féminine et bénéficiant pour la plupart de la stabilité de l'emploi liée au statut de fonctionnaire, notre objectif a été de comparer enseignantes et enseignants pour divers indicateurs auto-rapportés de bien-être au travail en stratifiant selon le degré d'enseignement (premier degré, second degré, supérieur), et d'examiner dans quelle mesure d'éventuelles différences de bien-être pourraient s'expliquer par des particularités des conditions d'exercice hommes-femmes. Pour cela, nous avons exploité une enquête nationale à caractère représentatif réalisée en 2013 : l'enquête Qualité de vie des enseignants.

MÉTHODE

« Qualité de vie des enseignants » : une enquête extrapolable

L'enquête « Qualité de vie des enseignants » avait pour objectif principal de dresser un état des lieux de la qualité de vie des enseignants français (métropole et départements d'outre-mer – DOM) en lien avec leurs caractéristiques professionnelles (niveau d'enseignement, cadre de travail, temps de travail, etc.) [BILLAUDEAU et VERCAMBRE-JACQUOT, 2015]. À la suite de l'obtention des autorisations légales¹, l'enquête a été mise en œuvre par la fondation d'entreprise MGEN pour la Santé Publique avec l'appui technique de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) entre avril et juillet 2013 auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de 5 000 enseignants. Parmi eux, 2 653 ont répondu à l'auto-questionnaire envoyé directement dans leur établissement d'affectation principale (taux brut de participation : 53 %). Les réponses ont été enrichies par des données administratives extraites des bases de gestion des personnels de l'Éducation nationale et redressées par pondération afin de retrouver dans l'échantillon des répondants une structure de population semblable à l'ensemble des enseignants en France pour les variables sexe, classe d'âge, type d'établissement et secteur d'enseignement croisé avec l'appartenance à l'éducation prioritaire (public hors prioritaire / public prioritaire / privé sous contrat).

Échantillons d'analyse : les enseignants et enseignantes du premier degré, du second degré, et du supérieur

En fonction du degré d'enseignement, le métier d'enseignant s'inscrit dans une réalité différente, tant au niveau du diplôme requis et de la rémunération que du public des élèves, des tâches et de l'organisation quotidiennes. En particulier, l'enseignant du premier degré enseigne diverses disciplines à une seule classe alors que le professeur du second degré ou du supérieur se spécialise généralement dans une ou deux disciplines, qu'il enseigne à plusieurs classes. Plus globalement, le quotidien enseignant est très lié à l'âge des élèves (et donc au niveau d'enseignement) car la maturité de ces derniers conditionne les approches pédagogiques à mettre en œuvre. Afin de maximiser l'homogénéité professionnelle au sein des échantillons d'étude, nous avons fait le choix de comparer les hommes et les femmes

1. Avis favorable du Comité consultatif sur le traitement de l'information en matière de recherche dans le domaine de la santé (CCTIRS) et autorisation de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

enseignants en stratifiant sur le degré d'enseignement, soit 982 enseignants du premier degré (146 hommes *versus* 836 femmes), 1 416 enseignants du second degré (503 hommes *versus* 913 femmes) et 255 enseignants du supérieur (146 hommes *versus* 109 femmes).

Selon les modèles, un nombre un peu inférieur d'enseignants a pu être inclus du fait de valeurs manquantes concernant la variable à expliquer.

Bien-être « professionnel » : quels indicateurs ?

Nous avons ici considéré cinq indicateurs de « bien-être » ou de « mal-être » professionnel disponibles dans l'enquête Qualité de vie des enseignants :

1. la satisfaction professionnelle : « assez » ou « très satisfait » contre « assez » ou « très insatisfait » de son expérience professionnelle d'enseignant ;
2. l'appréciation de l'évolution de l'exercice du métier sur les cinq dernières années (ou depuis la première affectation si en poste depuis moins de cinq ans) : « ni plus ni moins » ou « de moins en moins » contre « de plus en plus » difficile ;
– les trois dimensions de symptomatologie d'épuisement professionnel (*burnout* en anglais) évaluée par le questionnaire *Maslach Burnout Inventory* (MBI) [MASLACH, JACKSON, LEITER, 1996] :
3. l'épuisement émotionnel (score/54) : impression de fatigue et de saturation affective et émotionnelle ;
4. la dépersonnalisation (score/30) : désinvestissement de la relation, avec des attitudes et des sentiments négatifs et cyniques envers les personnes que le professionnel est censé aider. Dans le contexte de l'éducation, l'échelle de dépersonnalisation évalue dans quelle mesure la relation enseignant-élève peut perdre son caractère affectif (chosification de la personne que l'enseignant est censé former, déshumanisation de la relation enseignant-élève) et permet d'appréhender la qualité de la relation à l'élève ;
5. la diminution de l'accomplissement personnel au travail (score/48) : tendance à l'auto-évaluation négative de son travail.

Dans les modèles, et selon l'approche de la symptomatologie du *burnout* préconisée par MASLACH [op. cit.], chacun des trois scores du MBI a été dichotomisé en isolant le tiers des personnes présentant les scores les plus péjoratifs sur l'échantillon total : épuisement émotionnel fort (score \geq 27) ; dépersonnalisation forte (score \geq 5) ; accomplissement professionnel faible (score $<$ 30).

Quelles ont été les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles investiguées ?

Différentes caractéristiques des enseignants pouvant être associées statistiquement au sexe ont été considérées, la liste et les modalités des variables étant éventuellement fonction du degré d'enseignement de la strate étudiée (premier degré, second degré, supérieur) :

- des facteurs personnels d'ordre sociodémographique : âge (moins de 34 ans ; 35-49 ans ; plus de 50 ans) ; composition du foyer (en couple, avec enfant ; en couple, sans enfant ; sans conjoint, sans enfant ; sans conjoint, avec enfant) ; soutien socio-économique évalué par le questionnaire d'Oslo [MELTZER, 2005] (faible ; modéré ; fort) ;
- des facteurs personnels d'ordre professionnel : niveau d'enseignement pour le premier degré (maternelle ; élémentaire) et pour le second degré (collège ; second cycle général ; second cycle professionnel) ; corps professionnel pour le second degré (certifié ; agrégé ; PLP ; vacataire ou contractuel) et le supérieur (certifié ; agrégé ; maître de conférences ;

professeur des universités ou de chaire supérieure) ; modalité de service (temps complet ; temps partiel) ; décharge (oui ; non) ; nombre d'établissements d'affectation (1 ; 2 ; 3 ou plus) ; antécédent professionnel (a déjà exercé une autre profession : oui ; non) ; temps de travail hebdomadaire (nombre d'heures d'enseignement, nombre d'heures de travail hors enseignement) ; risque psycho-social au travail selon le modèle de Karasek [KARASEK, 1979] : latitude décisionnelle (marges de manœuvre au travail, utilisation actuelle des compétences et développement des compétences, score sur 36), demande psychologique (quantité/rapidité de travail, complexité/intensité, morcellement/prévisibilité, score sur 36) et soutien social (soutien professionnel et soutien émotionnel de la part des supérieurs et des collègues, score sur 32 ; expérience de violence au travail au sens de Leymann [NIEDHAMMER, DAVID, DEGIOANNI, 2006], c'est-à-dire de comportements hostiles vécus dans la durée (ni victime, ni témoin ; témoin uniquement ; victime) ; pour le second degré et le supérieur : groupe de discipline enseignée (sans spécialité / direction / interdisciplinarité ; lettres / langues ; sciences / médecine ; technique ; économie / histoire-géographie / droit / sciences humaines et sociales ; éducation physique et sportive ; arts) ;

- des caractéristiques de l'établissement d'enseignement : secteur d'enseignement pour le second degré et le supérieur² (public ; privé sous contrat) ; type de commune d'implantation selon la catégorisation Insee³ (commune rurale ou ville isolée ; commune centre d'agglomération ; commune de banlieue) ; indicateur d'origine sociale des élèves⁴ (plutôt favorisée ; plutôt moyenne ; plutôt défavorisée).

Pour les facteurs catégoriels, et afin de maximiser la taille de l'échantillon d'analyse final, les valeurs manquantes ont été imputées par la valeur la plus probable dès lors que le taux de valeurs manquantes n'excédait pas 5 %. Cela permet une augmentation de la puissance sans biaiser l'estimation des associations dans les cas où le taux de valeurs manquantes est faible.

Analyse statistique

Dans un premier temps, et dans chaque strate d'enseignants des premier degré, second degré et supérieur, nous avons comparé les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignantes à celles de leurs homologues masculins. Dans un second temps, et toujours en stratifiant sur le degré d'enseignement, nous avons étudié les différences hommes-femmes de bien-être professionnel au moyen de modèles de régression logistique emboîtés. Chaque indicateur de bien-être a été dichotomisé et modélisé en fonction du sexe de l'enseignant, le premier modèle n'étant pas ajusté (M1), le second étant ajusté sur les facteurs de confusion potentiels pour l'association bien-être professionnel / sexe (M2). Le modèle de type M1 permettait donc d'évaluer les différences sexuées « brutes » de bien-être professionnel ; le modèle de type M2 permettait de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ». En tant que facteurs de confusion potentiels, nous n'avons retenu dans les modèles que les variables associées au moins faiblement au sexe (p -value < 0,20). Une analyse de

2. De fait, l'échantillon d'enseignants tirés au sort pour l'enquête n'incluait que des enseignants du 1^{er} degré du secteur public (indisponibilité de l'annuaire des enseignants du 1^{er} degré du secteur privé sous contrat au moment de l'échantillonnage).

3. insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm

4. Indicateur isolant, pour le 2nd degré, les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée / nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau établissement), et pour le 1^{er} degré et le supérieur, au découpage ¼ ½ ¼ de la réponse à la question « Les élèves de l'établissement appartiennent à un milieu social plutôt... » « très défavorisé » ou « défavorisé » / « moyen » / « favorisé » ou « très favorisé ».

sensibilité a été conduite en considérant l'échantillon ne comportant que des individus sans valeurs manquantes. Dans des analyses secondaires, et afin d'explorer les raisons possibles des différences de bien-être observées entre hommes et femmes dans l'enseignement, nous avons comparé leur satisfaction vis-à-vis des relations avec différents acteurs de la communauté éducative : les élèves, les parents d'élèves rencontrés individuellement, les collègues, la direction de l'établissement.

ENSEIGNANTS, ENSEIGNANTES : QUELLES SIMILITUDES ? QUELLES DIFFÉRENCES ?

Un sex-ratio très différent selon le degré d'enseignement

En quasi-miroir des statistiques exhaustives [MEN-DEPP, 2013], nous retrouvons, dans notre échantillon pondéré, une répartition hommes-femmes très variable en fonction du degré d'enseignement ↘ **Tableau 1**. Plus précisément, la proportion d'hommes augmente avec le degré d'enseignement. Ainsi, 16 % des enseignants du premier degré sont des hommes, ils sont un peu plus d'un tiers (39 %) dans le second degré et plus de la moitié (62 %) dans le supérieur. Si, dans le second degré, il n'existe pas de différence d'âge en fonction du sexe, dans le premier degré et le supérieur, les hommes sont statistiquement plus âgés. En effet, dans le premier degré, 38 % des hommes ont plus de 50 ans, contre seulement 23 % des femmes (respectivement 50 % des hommes contre 35 % des femmes dans le supérieur). Dans tous les degrés d'enseignement, les hommes sont en proportion plus nombreux à vivre en couple sans enfant et les femmes sans conjoint avec enfant (formant ainsi une famille « monoparentale »), ces différences atteignant le degré de significativité dans le second degré et le supérieur. En revanche, quel que soit le degré d'enseignement, hommes et femmes se distribuent de manière analogue en fonction du niveau de soutien socio-économique qu'ils peuvent recevoir de leur entourage.

Des différences hommes-femmes de conditions d'exercice du métier enseignant dépendantes du degré d'enseignement

Au sein d'un même degré d'enseignement, le sex-ratio est encore différent en fonction du niveau enseigné. Dans le premier degré, les hommes enseignent nettement plus souvent en élémentaire qu'en maternelle. Dans le second degré, les femmes enseignent plus au collège (55 % des femmes contre 45 % des hommes), les hommes étant plus représentés dans le second cycle, notamment dans le second cycle professionnel (22 % des hommes enseignent en lycée professionnel contre 15 % des femmes). En lien avec ces répartitions au sein des niveaux du second degré, hommes et femmes sont très majoritairement certifiés (60 % et 69 % respectivement) mais les hommes sont un peu plus souvent agrégés ou PLP que les femmes (13 % des hommes sont agrégés contre 9 % des femmes ; 17 % sont PLP contre 13 % des femmes). Dans le supérieur, si on retrouve une proportion légèrement plus faible chez les hommes de maître de conférences (42 % contre 48 % chez les femmes), la tendance s'inverse nettement pour les professeurs des universités ou de chaire supérieure qui sont presque deux fois plus souvent des hommes (34 % des hommes contre 16 % des femmes).

Dans le premier degré, le second degré et le supérieur, les hommes sont plus souvent déchargés de leur temps d'enseignement que les femmes. Cette différence n'est cependant significative que dans le premier degré et le supérieur. De même, les enseignants sont

Tableau 1 Comparaison hommes-femmes dans l'enseignement du premier degré, du second degré et du supérieur. Enquête Qualité de vie des enseignants*, 2013

	Enseignants du premier degré			Enseignants du second degré			Enseignants du supérieur		
	Hommes	Femmes	p^1	Hommes	Femmes	p^1	Hommes	Femmes	p^1
	N = 146 (16 %)	N = 836 (84 %)		N = 503 (39 %)	N = 913 (61 %)		N = 146 (62 %)	N = 109 (38 %)	
Facteurs sociodémographiques									
Âge (en %)			0,001			0,364			0,044
Moins de 34 ans	19	27		20	23		7	12	
35-49 ans	43	50		46	45		43	53	
plus de 50 ans	38	23		34	32		50	35	
Composition du foyer (en %)			0,294			0,001			0,002
En couple, avec enfant	60	63		54	54		60	55	
En couple, sans enfant	20	17		26	20		30	19	
Sans conjoint, sans enfant	14	11		18	17		7	13	
Sans conjoint, avec enfant	6	9		3	9		3	13	
Facteurs professionnels - niveau individuel									
Niveau d'enseignement (premier et second degrés) (en %)			0,001			0,001			
Maternelle	16	36							
Élémentaire	84	64							
Collège				45	55				
Second cycle général et technologique				33	29				
Second cycle professionnel				22	15				
Corps professionnel (second degré et supérieur) (en %)						0,004			0,005
Certifiés				60	69		11	21	
Agrégés				13	9		14	15	
PLP				17	13				
Autres (vacataires, contractuels)				10	9				
Maître de conférences							42	48	
Professeurs des universités / chaire sup.							34	16	
Temps partiel (en %)	1	15	0,001	9	20	0,001	0	2	0,070
Décharge (en %)	18	7	0,001	8	7	0,469	14	6	0,030
A déjà exercé une autre profession (en %)	36	30	0,164	44	30	0,001	52	41	0,081
Risques psycho-sociaux au travail 2 (moyenne)									
Demande psychologique (/36)	24	24	0,659	23	24	0,004	25	25	0,977
Latitude décisionnelle (/96)	75	76	0,594	75	76	0,288	82	82	0,757
Soutien Social (/32)	22	22	0,950	23	23	0,213	22	22	0,447
Groupe de discipline enseignée (second degré et supérieur) (en %)						0,001			0,001
Sans spécialité / Direction / Interdisciplinarité				1	4		4	11	
Lettres / Langues				14	39		6	16	
Sciences / Médecine				30	22		44	28	
Technique				24	8		22	13	
Économie / Histoire-géographie / Droit / SHS				13	14		24	32	
EPS				15	7				
Arts				2	5				

	Enseignants du premier degré			Enseignants du second degré			Enseignants du supérieur		
	Hommes	Femmes	p^1	Hommes	Femmes	p^1	Hommes	Femmes	p^1
	N = 146 (16 %)	N = 836 (84 %)		N = 503 (39 %)	N = 913 (61 %)		N = 146 (62 %)	N = 109 (38 %)	
Facteurs professionnels - niveau établissement									
Privé sous contrat (second degré et supérieur) (en %)				17	22	0,027	3	8	0,049
Type de commune d'implantation 3 (en %)			0,011			0,045			0,511
Commune rurale ou ville isolée	40	34		14	20		1	0	
Commune centre d'agglomération	36	30		59	54		75	76	
Commune de banlieue	23	37		27	27		24	24	
Origine sociale des élèves 4 (en %)			0,631			0,005			0,036
Favorisée	20	22		19	27		40	25	
Moyenne	54	55		52	49		55	66	
Défavorisée	26	22		29	25		5	9	

Éducation & Formations n° 96 © DEPP

* Statistiques pondérées. Quel que soit le degré d'enseignement testé, pas de différence sexuée significative pour le soutien socio-économique (Oslo), le nombre d'établissement d'enseignement, le temps de travail d'enseignement et hors enseignement (parmi les enseignants à temps complet), l'exposition à la violence psychologique au travail.

1. Test du χ^2 pour les variables catégorielles ; test de la médiane pour les variables continues.

2. Selon le modèle de Karasek.

3. Catégories Insee permettant de caractériser l'environnement urbain de l'établissement d'enseignement :

insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm

4. Indicateur isolant les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée » / « nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau établissement).

Lecture : 16 % des hommes enseignants du premier degré enseignent au niveau maternelle, 84 % au niveau élémentaire. Chez les femmes, elles sont 36 % au niveau maternelle et 64 % au niveau élémentaire.

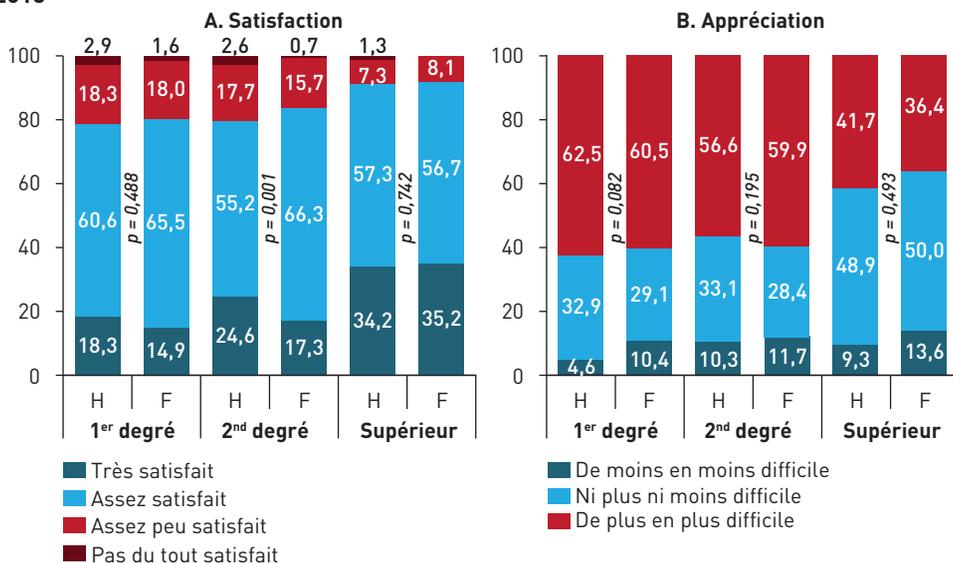
Champ : enseignants du premier degré, du second degrés et du supérieur ; France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MEN-DEPP.

systématiquement plus nombreux à avoir déjà exercé une autre profession, la proportion allant de 36 % des hommes dans le premier degré à 52 % dans le supérieur (respectivement 30 % et 41 % des femmes). Par rapport aux risques psycho-sociaux au travail selon Karasek, les femmes du second degré rapportent une demande psychologique un peu plus importante que les hommes (score moyen de 24 contre 23 chez les hommes). La discipline enseignée est très différente en fonction du sexe. Ainsi, dans le second degré, les femmes enseignent bien plus fréquemment des matières littéraires que leurs homologues masculins (39 % contre 14 %). À l'inverse, les hommes enseignent plus souvent des disciplines scientifiques, techniques ou encore l'éducation physique et sportive. Dans le supérieur, ce même clivage sexué entre enseignants des disciplines littéraires et scientifiques est retrouvé. Enfin, les hommes et les femmes n'enseignent pas dans les mêmes types d'établissement. Les enseignantes du second degré et du supérieur exercent par exemple un peu plus souvent que leurs homologues masculins dans des établissements privés (22 % des femmes contre 17 % des hommes dans le secondaire et 8 % des femmes contre 3 % des hommes dans le supérieur).

À côté de ces différences, certains facteurs professionnels n'apparaissent pas liés au sexe de l'enseignant, et ce quel que soit le degré d'enseignement. Ainsi, enseignantes et enseignants ne diffèrent pas selon leur nombre d'établissements, l'exposition à la violence psychologique au travail ou encore leur temps de travail moyen d'enseignement et hors enseignement (comparaison restreinte aux enseignants à temps complet afin d'éviter une interférence avec le temps partiel, plus courant chez les femmes).

↘ **Figure 1** Comparaison hommes-femmes de la satisfaction vis-à-vis du bilan professionnel et de l'appréciation de l'évolution de l'exercice du métier enseignant dans le premier degré, le second degré et le supérieur. Enquête Qualité de vie des enseignants*, 2013



H : hommes ; F : femmes.

* Statistiques pondérées.

Lecture : 66,3% des femmes enseignantes du second degré sont assez satisfaites de leur expérience professionnelle, contre 55,2% des hommes enseignants du second degré.

Champ : enseignants du premier degré, du second degré et du supérieur, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MEN-DEPP.

Éducation & formations n° 96 © DEPP

Satisfaction professionnelle et ressenti de l'évolution du métier : des contrastes homme-femme spécifiques au degré d'enseignement

La différence brute de satisfaction professionnelle entre les hommes et les femmes n'est significative que dans le second degré ↘ **Figure 1A**, les hommes étant souvent plus « extrêmes » dans leurs réponses. En effet, à la question « *aujourd'hui, si vous deviez faire le bilan de votre expérience professionnelle d'enseignant(e), vous diriez-vous... ?* », 25 % des hommes répondent « *très satisfait* » contre 17 % des femmes mais 3 % des hommes se déclarent au contraire « *pas du tout satisfait* » contre moins de 1 % parmi les enseignantes. Lorsque l'on considère l'association « *toutes choses égales par ailleurs* » avec l'indicateur dichotomique de satisfaction, la différence s'affirme dans le sens d'une moindre satisfaction globale des hommes vis-à-vis de leur expérience professionnelle [OR [95 % IC] = 0,65 [0,45 ; 0,92] ↘ **Tableau 2** p. 242).

En ce qui concerne l'appréciation de l'exercice du métier, les femmes semblent un peu plus positives que les hommes : par exemple, 10 % des enseignantes du premier degré jugent l'exercice du métier de moins en moins difficile, moitié moins chez les hommes ↘ **Figure 1B**. Ces différences n'atteignent cependant pas le degré de signification dans les modèles logistiques des indicateurs préalablement dichotomisés ↘ **Tableau 2** p. 242.

Des résultats similaires étaient observés dans l'échantillon ne comportant pas de données manquantes.

📉 **Tableau 2 Comparaison hommes-femmes brute (M1) et ajustée (M2) des indicateurs de bien-être au travail dans l'enseignement du premier degré, du second degré et du supérieur. Enquête Qualité de vie des enseignants*, 2013**

	Enseignants du premier degré				Enseignants du second degré				Enseignants du supérieur			
	M1		M2		M1		M2		M1		M2	
	OR	[95 % IC]	OR	[95 % IC]	OR	[95 % IC]	OR	[95 % IC]	OR	[95 % IC]	OR	[95 % IC]
Satisfait de son expérience professionnelle d'enseignant (contre « Assez peu » ou « pas du tout » satisfait) N = 2621												
Femmes	réf.		réf.		réf.		réf.		réf.		réf.	
Hommes	0,91	[0,58 ; 1,42]	0,81	[0,48 ; 1,36]	0,77*	[0,58 ; 1,02]	0,65**	[0,45 ; 0,92]	0,94	[0,37 ; 2,40]	0,68	[0,22 ; 2,09]
Trouver l'exercice du métier « ni plus ni moins » ou « de moins en moins » difficile (contre « de plus en plus difficile ») N = 2 620												
Femmes	réf.		réf.		réf.		réf.		réf.		réf.	
Hommes	0,92	[0,63 ; 1,33]	1,00	[0,65 ; 1,55]	1,14	[0,91 ; 1,43]	1,29*	[0,98 ; 1,70]	0,80	[0,47 ; 1,34]	0,65	[0,36 ; 1,17]
Épuisement émotionnel¹ fort (tertile supérieur contre tertiles inférieur et intermédiaire) N = 2632												
Femmes	réf.		réf.		réf.		réf.		réf.		réf.	
Hommes	0,72*	[0,49 ; 1,06]	0,83	[0,54 ; 1,27]	0,74**	[0,58 ; 0,95]	0,83	[0,60 ; 1,13]	0,47**	[0,25 ; 0,90]	0,59	[0,29 ; 1,19]
Dépersonnalisation¹ forte (tertile supérieur contre tertiles inférieur et intermédiaire) N = 2 582												
Femmes	réf.		réf.		réf.		réf.		réf.		réf.	
Hommes	1,40*	[0,94 ; 2,09]	1,56**	[1,01 ; 2,41]	1,87***	[1,48 ; 2,37]	1,83***	[1,39 ; 2,41]	1,47	[0,81 ; 2,68]	1,79*	[0,92 ; 3,48]
Accomplissement personnel¹ faible (tertile inférieur contre tertiles intermédiaire et supérieur) N = 2 568												
Femmes	réf.		réf.		réf.		réf.		réf.		réf.	
Hommes	0,84	[0,55 ; 1,27]	0,82	[0,50 ; 1,33]	1,03	[0,82 ; 1,29]	0,94	[0,72 ; 1,23]	1,58*	[0,92 ; 2,70]	2,08**	[1,12 ; 3,89]

Éducation & formations n° 96 © DEPP

* Statistiques pondérées.

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

M1 : modèle univarié.

M2 : modèle ajusté sur toutes les covariables du tableau 1 associées au sexe au sens $p < 0,20$ (liste des variables selon niveau d'enseignement).

1. Score évalué à l'aide du *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

Lecture : à situation individuelle et professionnelle comparables (M2), un homme enseignant du second degré a significativement plus de risque (OR = 1,83) d'être en situation de forte dépersonnalisation qu'une femme enseignante du second degré.

Champ : enseignants du premier degré, second degré et du supérieur, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MEN-DEPP.

Tendance à plus d'épuisement émotionnel chez les enseignantes mais plus de dépersonnalisation chez leur homologue masculin

Les scores moyens d'épuisement émotionnel apparaissent un peu plus élevés chez les femmes, et ce, dans le premier degré, le second degré et le supérieur. La tendance inverse est observée pour le score de dépersonnalisation, un peu plus faible chez les femmes par rapport aux hommes, quel que soit le degré d'enseignement 📉 **Figure 2**. Cependant, les différences absolues restent faibles et souvent non significatives. Dans les modèles, les hommes rapportent une symptomatologie d'épuisement émotionnel moins marquée que les femmes, quel que soit le degré d'enseignement avec une association plus importante pour le supérieur (OR = 0,47 [0,25 ; 0,90]) 📉 **Tableau 2**. Cependant, ces différences ne sont plus significatives lorsque l'on ajuste sur l'ensemble des variables associées au sexe en analyse préalable. À l'inverse, les hommes enseignants dans les premier et second degrés sont plus sujets à une dépersonnalisation élevée, et ces associations persistent en raisonnant toutes

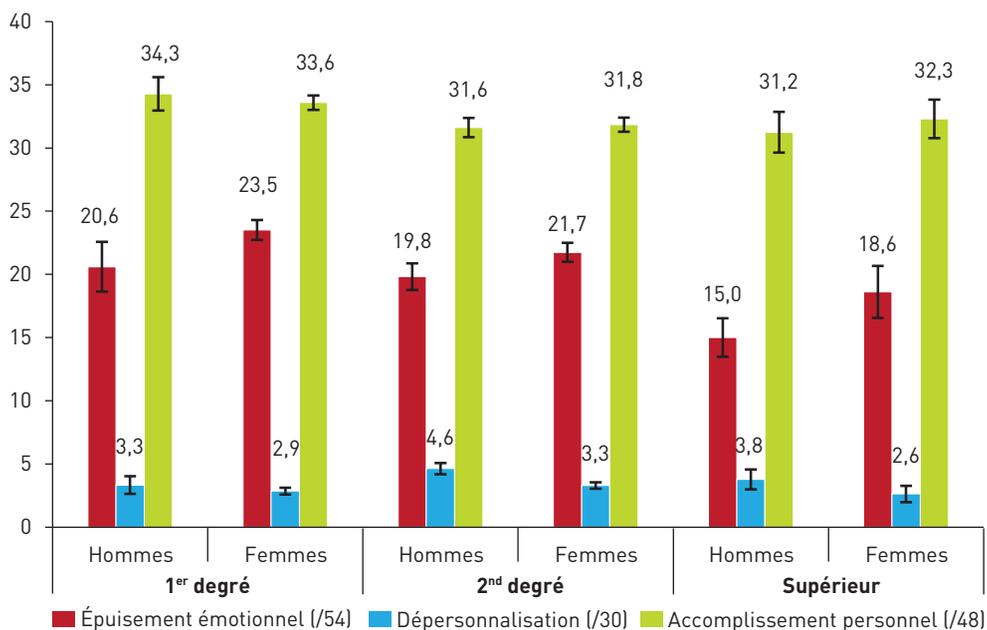
choses égales par ailleurs. Par exemple, les enseignants du secondaire, à caractéristiques sociodémographique et professionnelles comparables, sont plus à risque que leurs homologues féminins d'être en dépersonnalisation forte [OR = 1,83 [1,39 ; 2,41]]. En ce qui concerne l'accomplissement personnel, on note des différences sexuées seulement dans le supérieur : les hommes y ont une probabilité multipliée par deux d'avoir un accomplissement personnel faible (OR = 2,08 [1,12 ; 3,89] dans le modèle ajusté).

Des résultats comparables étaient observés dans l'échantillon ne comportant pas de données manquantes.

De bonnes relations avec le public en général, mais un niveau de satisfaction des hommes et des femmes différent selon l'interlocuteur

Dans tous les degrés d'enseignement, hommes et femmes sont plus de 9 sur 10 à juger positivement (c'est-à-dire « plutôt » ou « tout à fait » bonnes) leurs relations avec les élèves, les parents d'élèves (analyse restreinte aux premier et second degrés) et leurs collègues ↘ **Figure 3** p. 244. Lorsqu'on les interroge sur leurs relations avec la direction de l'établissement, le degré de satisfaction reste élevé mais un peu moindre (8 sur 10 voire 7 sur 10 parmi les enseignantes du supérieur). En se restreignant à l'analyse des réponses « tout à fait bonnes »,

↘ **Figure 2 Comparaison hommes-femmes de la symptomatologie du burnout évaluée par le MBI dans l'enseignement du premier degré, du second degré et du supérieur. Enquête Qualité de vie des enseignants*, 2013**



Éducation & Formations n° 96 © DEPP

MBI : Maslach Burnout Inventory.

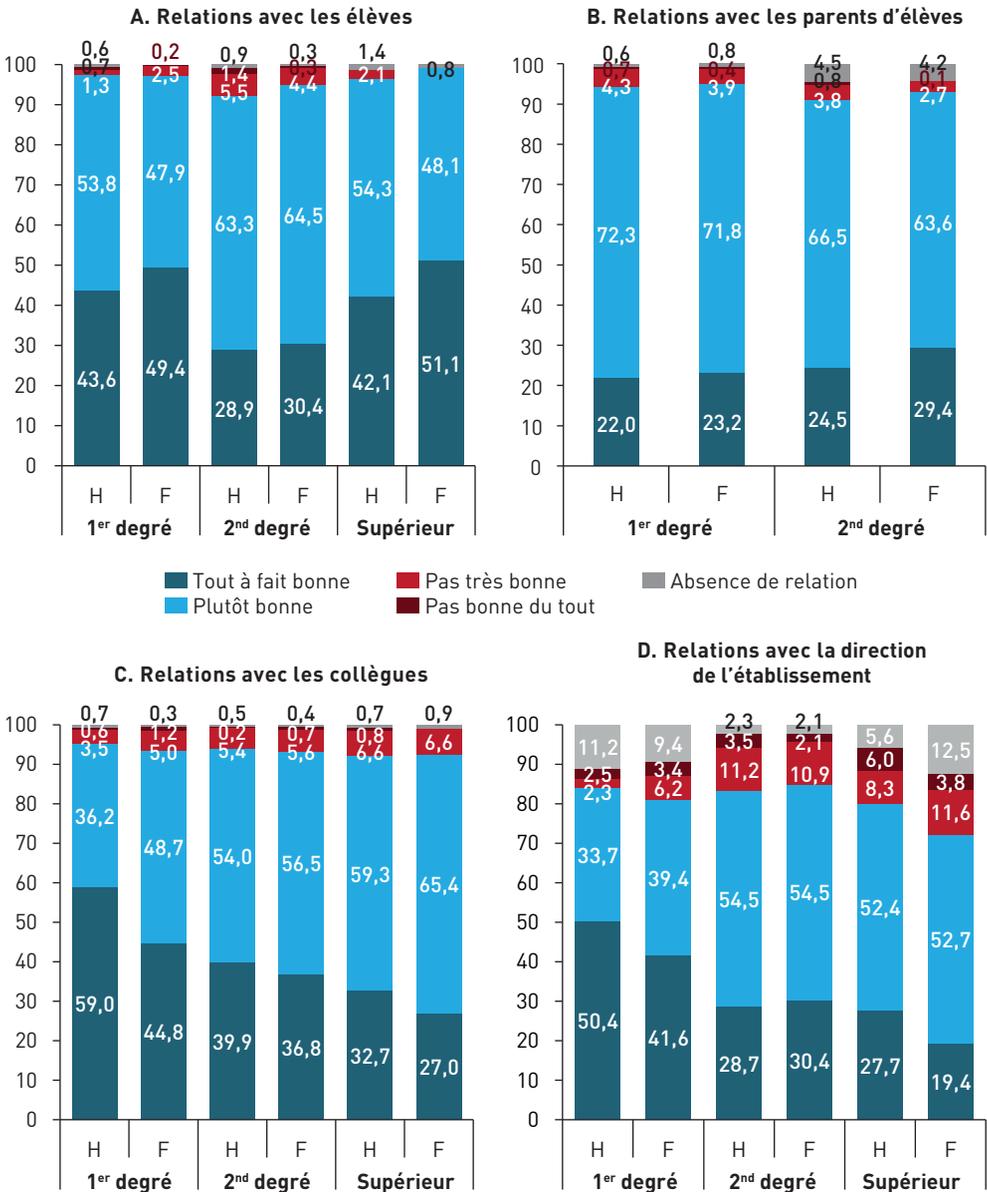
* Statistiques pondérées.

Lecture : les hommes enseignants du premier degré ont un score moyen d'épuisement émotionnel de 20,6 contre 23,5 pour les femmes enseignantes du premier degré.

Champ : enseignants du premier, du second degré et du supérieur, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MEN-DEPP.

📌 **Figure 3** Appréciation de la qualité des relations avec différents acteurs de la communauté éducative des hommes et des femmes enseignant dans le premier degré, le second degré et le supérieur. Enquête Qualité de vie des enseignants*, 2013



*Statistiques pondérées.

H : hommes ; F : femmes.

Lecture : 43,6 % des hommes enseignants du premier degré déclarent avoir des relations tout à fait bonnes avec les élèves, contre 49,4 % des femmes enseignantes du premier degré.

Champ : enseignants du premier degré, du second degré et du supérieur, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MEN-DEPP.

plus discriminantes, les femmes sont plus satisfaites que les hommes de leur relation avec les élèves ↘ **Figure 3A**. Par exemple, 51 % des enseignantes du supérieur déclarent être tout à fait satisfaites de leur relation avec les étudiants contre 42 % des enseignants. La tendance est la même avec les parents d'élèves dans les premier et second degrés ↘ **Figure 3B**. En revanche, en ce qui concerne les relations avec les collègues et, sauf dans le second degré, avec la direction de l'établissement, ce sont les hommes qui ont des taux de satisfaction un peu plus importants : par exemple, dans le premier degré, 59 % des hommes trouvent tout à fait bonnes leurs relations avec leurs collègues contre 45 % des femmes ; dans le supérieur, 28 % des hommes portent le même avis favorable vis-à-vis de la direction de l'établissement contre 19 % des femmes ↘ **Figures 3C et 3D**.

DISCUSSION

À partir d'une enquête à caractère représentatif auprès de plusieurs milliers d'enseignants réalisée en France en 2013, on retrouvait, au sein de l'Éducation nationale, des différences évidentes de conditions d'exercice entre enseignants et enseignantes, sans que cela ne se traduise pour autant en disparités de bien-être professionnel. Concernant les différences sexuées de conditions d'exercice, outre un net gradient entre le niveau d'enseignement et le sex-ratio – le degré supérieur étant le plus masculinisé – les hommes, par rapport aux enseignantes, étaient plus souvent agrégés ou PLP dans le second degré, professeur des universités ou de chaire dans le supérieur et y enseignaient proportionnellement plus des matières scientifiques et techniques. D'une manière générale, ils étaient plus souvent déchargés d'une partie de leur temps d'enseignement. Les femmes enseignaient plus souvent à temps partiel, des matières plus fréquemment littéraires (Lettres et Langues), et plus souvent dans un établissement privé. Concernant les indicateurs de bien-être professionnel, les différences sexuées étaient moins marquées, sauf dans le secondaire où les enseignantes étaient globalement un peu plus satisfaites de leur expérience professionnelle que leurs homologues masculins. Par ailleurs, et même si les associations n'atteignaient pas le niveau de signification dans tous les degrés d'enseignement, l'épuisement émotionnel avait tendance à être un peu plus élevé chez les femmes, la dépersonnalisation chez les hommes, en accord avec la littérature sur les facteurs associés au burnout [VERCAMBRE, BROSELIN *et alii*, 2009]. Dans tous les degrés d'enseignement, les femmes tendaient à être plus satisfaites de leurs relations avec le public scolaire (élèves et parents) et les hommes avec les collègues et la direction de l'établissement. Dans un contexte où les postes de direction sont encore majoritairement occupés par des hommes [MENESR-DEPP, 2016], il serait intéressant d'examiner en quoi les sexes de la dyade « directeur/enseignant » peuvent influencer la qualité de cette dernière relation.

L'ensemble des résultats doivent être commentés en tenant compte des forces et limites de la présente étude. Parmi ses forces, la grande taille de l'échantillon – plusieurs milliers d'enseignants –, grâce au tirage stratifié associé au redressement par pondération, autorise une extrapolation à l'ensemble de la population enseignante française. De plus, la richesse des données disponibles dans l'enquête Qualité de vie des enseignants a permis de considérer de nombreux indicateurs sociodémographiques et professionnels pour caractériser les conditions d'exercice. Enfin, les données professionnelles du questionnaire ont été enrichies par des informations administratives provenant des bases de données ministérielles, ce qui renforce leur fiabilité et limite les données manquantes et leur effet sur les analyses. En

revanche, le dispositif d'enquête ponctuelle par auto-questionnaire présente des faiblesses. Tout d'abord, une analyse statistique à partir des données d'une enquête transversale ne permet pas de conclure quant aux mécanismes sous-jacents aux différences de conditions d'exercice ou de bien-être mises en évidence entre hommes et femmes. En particulier, il n'est pas possible de conclure formellement quant aux dynamiques temporelles des différences observées (accroissement, stabilité, diminution des inégalités ?). Ensuite, la plus faible proportion d'hommes dans la population enseignante aurait pu impliquer un trop faible nombre d'individus dans certaines catégories du fait de la stratification par degré d'enseignement, notamment parmi les enseignants du supérieur qui sont les moins représentés. Cependant, l'augmentation de la proportion d'hommes avec le niveau d'enseignement permet de limiter cet écueil. Enfin, la collecte d'informations par auto-questionnaire peut donner lieu à des erreurs de mesure ou un biais de désirabilité sociale. Il reste cependant adapté à l'évaluation du bien-être perçu au travail dans une population d'enseignants à haut niveau d'éducation, comme en témoigne la bonne acceptabilité de l'enquête (taux de retour de 53 % ; 87 % des répondants ont émis un avis général positif sur le dispositif).

Dans le premier degré, hommes et femmes se répartissaient inégalement entre la maternelle et l'élémentaire, les enseignants de maternelle étaient essentiellement des enseignantes. Les femmes exerçaient plus souvent à temps partiel que les hommes, ces derniers bénéficiant plus souvent d'une décharge d'heures d'enseignement, vraisemblablement du fait de la prise de responsabilités administratives ou hiérarchiques, les hommes étant surreprésentés dans les directions des écoles [MENESR-DEPP, 2016]. Ces éléments, ajoutés aux différences sexuées structurelles d'avancement dans la carrière (les hommes engagés dans l'enseignement étant plus âgés en moyenne que les femmes, ils ont aussi plus d'ancienneté, situation évocatrice – soit dit en passant – du phénomène de féminisation en cours du métier enseignant), contribuent sans doute à expliquer les différences brutes de salaires en faveur des hommes dans le premier degré qui seraient, selon le *Bilan social* [MENESR-DEPP, 2016] de 8 % dans le secteur public et de 3 % dans le secteur privé. Pour autant, et même si le salaire est une composante du bien-être au travail, hommes et femmes ne différaient pas de manière prononcée sur les indicateurs de satisfaction étudiés. Seule la dépersonnalisation tendait à être plus marquée chez les hommes enseignant en primaire.

Dans le second degré, les enseignantes étaient également plus souvent à temps partiel et moins souvent agrégées que leurs homologues masculins, deux faits contribuant inévitablement aux écarts moyens de salaire entre hommes et femmes estimés à 7 % dans le second degré public, 6 % dans le secteur privé [MENESR-DEPP, 2016]. Les disparités de disciplines enseignées par les hommes et les femmes, les premiers intervenant en majorité en sciences et techniques, les secondes plus volontiers en lettres et langues, pointent vers des mécanismes de sélection sexuée dans l'orientation scolaire, notamment aux lycées entre les voies littéraire et scientifique [ANANIAN, BONNAUD *et alii*, 2005]. Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure ces différences diminueraient au fil des actions visant à promouvoir l'égalité filles-garçons à l'école. Sur le plan du bien-être professionnel, les hommes étaient globalement moins positifs vis-à-vis de leur expérience professionnelle que les femmes. Le fait que les femmes présentaient significativement plus d'épuisement émotionnel dans le modèle univarié mais pas dans le modèle multivarié suggère un effet de confusion lié à certaines variables d'ajustement, potentiellement la composition du foyer (les femmes étant plus souvent que les hommes en charge d'une famille monoparentale) ou encore le niveau d'enseignement (les femmes étant particulièrement présentes au collège par rapport au

lycée), deux facteurs pouvant induire une plus grande fatigue émotionnelle. De plus, face à des situations de conflit entre vie privée et vie professionnelle chez des enseignantes désireuses d'évoluer, se former et faire avancer leur carrière, mais également de s'occuper de leurs propres enfants, la balance pencherait souvent vers un report des désirs d'évolution de carrière, participant concomitamment à la fatigue émotionnelle et aux écarts de salaire [JARTY et CAU-BAREILLE, 2014]. Les enseignants masculins du second degré présentaient en revanche plus de dépersonnalisation, ce qui est cohérent avec le fait qu'ils décrivaient parallèlement de moins bonnes relations avec les élèves que leurs collègues féminines. Il est cependant impossible de déterminer si ces différences relationnelles sont à l'origine de la dépersonnalisation ou si la dépersonnalisation est une stratégie pour prendre de la distance et se sentir plus efficace. Il est également à considérer que dans un contexte de profession très féminisée, les hommes puissent présenter des difficultés d'identification à leur métier et le trouvent moins valorisant [HOULFORT et SAUVÉ, 2010].

Dans l'enseignement supérieur, bien qu'il y ait plus de femmes agrégées en proportion, les postes de professeurs des universités et de chaires supérieures étaient majoritairement occupés par des hommes, malgré des efforts récemment imposés de parité, notamment dans les commissions d'avancement (article 55 de la loi n° 2012-347 du 12 mars 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emploi des agents contractuels dans la fonction publique, à la lutte contre les discriminations et portant diverses dispositions relatives à la fonction publique). Ici encore, les hommes avaient plus fréquemment une décharge d'enseignement, probablement du fait de responsabilités administratives et de recherche. En effet, ils occupent majoritairement les postes de direction de recherche. De plus, il subsiste probablement un biais [RAYMOND, 2013] de recrutement dans les laboratoires de recherche en défaveur des femmes et leur progression de carrière serait ralentie par rapport à leurs collègues masculins. Ces inégalités seraient également à l'origine de différences de salaires [URRY, 2015 ; Inserm, 2016]. Par ailleurs, les hommes impliqués dans l'enseignement supérieur décrivaient moins d'épuisement émotionnel, mais comme pour le secondaire, uniquement en analyse univariée, ce qui tend à confirmer que les scores d'épuisement émotionnel plus élevés chez les femmes s'expliqueraient plus par les conditions moins favorables pour la santé émotionnelle auxquelles elles sont soumises que par une plus grande sensibilité purement féminine. Reste que les hommes enseignant dans le supérieur présentaient un accomplissement personnel plus faible que les femmes. Cela pourrait être lié aux frustrations vis-à-vis de l'équilibre entre activités de recherches et d'enseignement dans le métier d'enseignant-chercheur, ou encore vis-à-vis de leur prétention salariale, hypothèse qu'il serait intéressant d'approfondir dans une étude dédiée aux enseignants du supérieur.

Considérés dans leur globalité, nos résultats suggèrent qu'y compris dans le secteur de l'enseignement perdurent certaines inégalités sexuées, en particulier un moindre accès des femmes aux filières d'excellence et aux postes à responsabilités et de direction. Une des raisons évoquées dans la recherche, qui pourrait être extrapolée à tous les degrés d'enseignement, serait que les femmes fassent preuve d'autocensure pour postuler à des promotions ou des programmes d'excellence [Inserm, 2016]. Cette autocensure est à mettre en lien avec les rôles sociaux traditionnellement attribués à chaque sexe en Occident : activités domestiques et soins des enfants pour les femmes (ce qui fait qu'en cas de séparation, les enfants sont encore actuellement le plus souvent confiés à la mère, comme l'appuient nos données en population enseignante), activités économiques, politiques, de représentation pour les hommes. Dans la mesure où ces rôles sociaux sont en évolution permanente, et que l'égalité homme-femme est

aujourd'hui promue à tous les niveaux, il serait intéressant de confirmer l'évolution parallèle (ou au moins retardée de quelques années) des différences professionnelles sexuées, à savoir une diminution de ces différences. Un des résultats intéressants de cette étude est que les différences sexuées de condition d'exercice dans l'enseignement ne s'accompagnent pas, pour autant, d'une disparité de bien-être professionnel. Ce paradoxe apparent pourrait s'expliquer par le fait que les attentes des hommes et des femmes sont elles-mêmes différentes, mais qu'elles trouvent un niveau comparable de satisfaction dans l'enseignement.

Pour conclure, cette étude met en évidence des différences entre hommes et femmes dans les conditions d'exercice du métier enseignant, pouvant contribuer à des inégalités brutes de salaire. Pour autant, il y avait peu de différences de bien-être perçu au travail entre enseignants et enseignantes. Pour que les pratiques continuent d'évoluer, il convient de prendre conscience et de lutter contre les stéréotypes de sexe [RAYMOND, 2013]. Bien que de nombreux progrès restent à faire (circulaire du 8 juillet 2013 relative à la mise en œuvre du protocole d'accord du 8 mars 2013 relatif à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique), des actions doivent être poursuivies voire approfondies.



Les auteurs remercient Pascale Lapie-Legouis pour sa relecture avisée du présent manuscrit.



↳ BIBLIOGRAPHIE

- ANANIAN S., BONNAUD A., LAMBERTYN A., VERCAMBRE M.-N., 2005, « Les disparités d'orientation au lycée », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 72, p. 101-112.
- BILLAUDEAU N., VERCAMBRE-JACQUOT M.-N., 2015, « Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire : quelles différences entre public et privé ? », *Éducation & formations*, MEN-DEPP, n° 88-89, p. 201-220.
- CHAMKHI A., TOUTLEMONDE F., 2015, « Ségrégation professionnelle et écarts de salaires femmes-hommes », *DARES Analyses*, n° 82.
- CHASSARD M., ULRICH A., RIBAUT A., 2016, « Inégalités salariales entre hommes et femmes : les métiers exercés et le temps de travail expliquent plus de la moitié des écarts », *Insee Analyses Bourgogne-Franche-Comté*, n° 8.
- DAGENAIS-DESMARAIS V., 2010, *Du bien-être psychologique au travail. Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*, thèse présentée à la faculté des Études supérieures et postdoctorales, faculté des arts et des sciences.
- HOULFORT N., SAUVÉ F., 2010, *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, École nationale d'administration publique.
- INET-CNFPT, 2013, *Égalité professionnelle hommes - femmes : des clés pour agir*, cahier des élèves administrateurs territoriaux.
- Inserm, 2016, « Promouvoir l'égalité professionnelle entre femmes et hommes à l'Inserm », *La lettre du conseil scientifique*, n° 14.
- JARTY J., CAU-BAREILLE D., 2014, *Trajectoires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré*, Laboratoire de Recherches ECP CERTOP CNRS / Pôle Sagesse, CREAPT-CEE.
- KARASEK R., 1979, "Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign", *Administrative Science Quarterly*, n° 24, p. 286-308.
- LEWIS J., 2006, « Quels moyens pour promouvoir quelle égalité des sexes ? Les inégalités hommes-femmes dans la division du travail rémunéré et non rémunéré », *Revue française des affaires sociales*, n° 2006/1, p. 161-185.
- MASLACH C., JACKSON S. E., LEITER M. P., 1996, *Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
- MELTZER H., 2005, "Development of a common instrument for mental health", in NOSIKOV A., GUXE C., *EUROHIS: Developing common instruments for health surveys, Biomedical and health research*, n° 57, p. 35-60.
- MENESR-DEPP, 2016, *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2015-2016*, Paris.
- MENESR-DEPP, 2015, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.
- MEN-DEPP, 2013, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.
- MFP-DGAFP, 2015, *Rapport annuel sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique*, ministère de la Fonction publique.
- MILEWSKI F., DAUPHIN S., KESTEMAN N., LETABLER M.-T., MÉDA D., NALLET F., PONTHEUX S., VOUILLOT F., 2005, *Les inégalités entre les femmes et les hommes : les facteurs de précarité*, ministère de la Cohésion sociale et de la Parité, coll. « Rapports officiels », La Documentation française.
- NIEDHAMMER I., DAVID S., DEGIOANNI S., 2006, « La version française du questionnaire de Leymann sur la violence psychologique au travail : le "Leymann Inventory of Psychological Terror (LIPT)" », *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, vol. 54, n° 3, juin 2006, p. 245-262.
- RAYMOND J., 2013, "Sexist attitudes: Most of us are biased", *Nature*, vol. 495, n° 7439, p. 33-34.
- SORRENTINO E., VONA R., MONTEROSSO D., GIAMMARIOLI A. M., 2016, "Gender issues on occupational safety and health", *Ann Ist Super Sanità*, vol. 52, n° 2, p. 190-197.
- STIGLITZ E., SEN A., FITOUSSI J.-P., 2015, *Rapport de la commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*, ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi.

URRY M., 2015, "Science and gender: Scientists must work harder on equality", *Nature*, vol. 528, n° 7583, p. 471-473.

VERCAMBRE M.-N., BROSELIN P., GILBERT F., NERRIÈRE E., KOVÉSS-MASFETY V., 2009, "Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers", *BMC Public Health*, vol. 9, n° 1, p. 333.

LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation

au 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

par téléphone au : 01 55 55 73 58,
les **lundis, mercredis** et **jeudis** de 14 h à 16 h 30

ou par courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2017) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.
↳ *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
📅 Nouvelles éditions annuelles.
📖 Ouvrages brochés, 80 pages, 16 €.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2017) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
📅 Nouvelle édition annuelle.
📖 Ouvrage relié, 424 pages, 26 €.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2017) Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📅 Actualisation annuelle.



L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES propose une grande variété d'indicateurs permettant de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative, et ce pour chacun des pays de l'Union européenne face à des objectifs communs désormais portés par des cibles chiffrées.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📅 Ouvrage relié, 80 pages, 16 €.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
📅 Revue scientifique, deux à trois numéros par an, 13 € le numéro.



BILAN SOCIAL (2016-2017) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

- 📅 Nouvelle édition annuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 204 pages.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2018)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

- 📅 Actualisation annuelle.



GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2017) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

- ↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📅 Nouvelle édition trisannuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 144 pages, 20 €.



NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

- ↘ *Feuilletable et téléchargeable en ligne.*
Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.
- 📅 40 à 50 notes par an.



ATLAS DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE : L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

- ↘ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
- 📖 Ouvrage broché, 160 pages, 26 €.

RESTEZ INFORMÉ



Restez informé sur : www.education.gouv.fr/statistiques

- ✓ Consultez l'actualité des publications statistiques
- ✓ Abonnez-vous à la liste d'information pour recevoir les avis de parution

LES DERNIERS NUMÉROS

- n° 95 - déc. 2017 *Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif* (978-2-11-152390-6)
- n° 94 - sept. 2017 *Mathématiques : clefs de lecture des résultats TIMSS 2015* (978-2-11-151755-4)
- n° 93 - mai 2017 *Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail* (978-2-11-151750-9)
- n° 92 - déc. 2016 *Les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail* (978-2-11-151367-9)
- n° 91 - sept. 2016 *Massification scolaire et mixité sociale* (978-2-11-151355-6)
- n° 90 - avril 2016 *Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation...* (978-2-11-139160-4)
- n° 88-89 - déc. 2015 *Climat scolaire et bien-être à l'école* (978-2-11-138952-6)
- n° 86-87 - mai 2015 *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* (978-2-11-138951-9)
- n° 85 - nov. 2014 *Transformation des parcours des élèves. Implication des parents. Performance des établissements* (978-2-11-138625-9)
- n° 84 - déc. 2013 *Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité* (978-2-11-099371-7)
- n° 83 - juin 2013 *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire* (978-2-11-099380-9)
- n° 82 - déc. 2012 *Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire* (978-2-11-099380-0)
- n° 81 - mars 2012 *Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation* (978-2-11-099366-3)
- n° 80 - déc. 2011 *Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité* (978-2-11-097816-5)
- n° 79 - déc. 2010 *Les élèves : connaissances, compétences et parcours* (978-2-11-097802-8)
- n° 78 - nov. 2008 *Comparaisons internationales* (978-2-11-095437-4)
- n° 77 - nov. 2008 *L'orientation* (978-2-11-097801-1)
- n° 76 - déc. 2007 *L'histoire-géographie, l'éducation civique, aujourd'hui* (978-2-11-095428-2)
- n° 75 - oct. 2007 *L'enseignement professionnel. Les conditions de vie des étudiants* (978-2-11-095422-0)

Téléchargez le bon de commande sur www.education.gouv.fr/statistiques



Achévé d'imprimer en mars 2018
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 96

L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS, ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES, DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

La DEPP a souhaité que la revue *Éducation & formations* ouvre massivement ses pages à la publication d'études inédites sur l'égalité entre les sexes dans le système éducatif tant pour les élèves ou les étudiants, que pour les professionnels avec lesquels ils sont en interaction. Pour ce faire, un appel à contributions a été lancé en novembre 2016 auprès de chercheurs en sciences de l'éducation, économistes, sociologues, historiens, etc., et auprès d'acteurs de la statistique publique.

Fort d'un franc succès, avec la soumission de plus d'une trentaine d'articles, le comité de rédaction de la revue a décidé de consacrer l'ensemble des numéros de la revue de l'année 2018 à la valorisation d'un maximum de résultats, constats, analyses, témoignages, sur cette question majeure.

Dans ce premier numéro, onze articles permettent déjà de dresser un panorama reprenant une majeure partie des pistes de réflexion énoncées dans l'appel à contributions, tant du point de vue des élèves ou étudiants, que des pratiques enseignantes, ou encore des enseignants eux-mêmes.

Auteurs : Nicole Armoudon, Véronique Barthélémy, Pierre-Yves Bernard, Nathalie Billaudeau, Élise Brunel, Léa Chabanon, Sylvie Cromer, Marion Defresne, Benoit Dejaiffe, Julie Devif, Muriel Epstein, Gaëlle Espinosa, Yann Fournier, Fabien Gilbert, Magali Jaoul-Grammare, Nikos Kalampalikis, Florence Lefresne, Christine Morin-Messabel, Christophe Michaut, Olivier Monso, Robert Rakocevic, Laurence Reeb, Sophie Saint-Philippe, Claire Steinmetz, Marie-Noël Vercambre-Jacquot, Laurent Zavidovique.

IMPRIM'VERT®

26 € – Numéro double

↳ Téléchargeable sur
education.gouv.fr

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-152396-8



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance



9 782111 523968