



Conseil de l'Education et de la Formation

Qu'en est-il aujourd'hui de l'égalité des chances entre filles et garçons dans notre système éducatif ?

AVIS n°65

Conseil du 5 mars 1999

Résumé

L'avis du Conseil de l'Education et de la Formation s'appuie sur une étude statistique, effectuée à partir des données les plus récentes disponibles pour l'enseignement en Communauté française de Belgique. Cette étude visait à repérer les différences de scolarité entre les filles et les garçons. Elle a mis en évidence des différences quantitatives en termes de réussite scolaire, d'orientation d'études et de valorisation de trajectoires. Elle a décelé aussi des différences qualitatives selon les matières enseignées et la nature des domaines dans lesquels s'inscrivent – distinctement – les élèves des deux sexes. Dans les matières mathématiques et scientifiques, les filles réussissent, en règle générale, moins bien que les garçons. Les orientations où sont organisées des options groupées (enseignement technique de transition et de qualification, enseignement professionnel) ne sont pas réellement mixtes.

Dans un deuxième temps, une recherche, effectuée dans la littérature, s'attache à dresser un inventaire des causes d'inégalités, en insistant sur leur interdépendance.

Les influences extérieures à l'école mentionnent le rôle de la famille, la différenciation des activités des filles et des garçons et la pression de la société. Les influences internes à l'école comprennent les interactions au sein de la classe – les interactions professeurs/élèves, les interactions élèves/élèves et la question essentielle de la mixité -, les pratiques pédagogiques et les choix professionnels, notamment articulés sur l'anticipation de l'avenir. A titre d'exemple, le cas de l'éducation mathématique et scientifique est développé.

Enfin, le Conseil formule une série de propositions. Certaines actions n'impliquent pas directement le système éducatif. Elles concernent les médias, le monde professionnel et les familles. Si le CEF les évoque, il ne lui appartient pas de les développer. D'autres actions relèvent de ses compétences. Elles concernent directement le système éducatif. Dans cette partie sont abordées des propositions centrées sur la mixité des classes, la mixité du système éducatif, l'orientation des élèves, l'environnement documentaire. La réactivation de la Commission d'Egalisation des Chances entre Filles et Garçons est proposée.

Le CEF conclut en mettant en évidence des prolongements qu'il serait souhaitable d'envisager, dans le cadre d'une recherche ultérieure.

“Notre société a fait une valeur de la recherche de plus d'égalité, mais a fait aussi une valeur de l'expression des diversités. La variété est dans la nature : ce constat, indéniablement, nous rassure. Non seulement nous l'acceptons, mais encore nous réclamons la préservation de cette diversité naturelle. Pourtant, nombre d'entre nous ne peuvent accepter que cette diversité se traduise par des différences de destin qui peuvent être ressenties par celles et ceux qui les vivent comme des inégalités ou, pis encore, dont on peut tirer argument pour perpétuer des inégalités. Comment le respect de la diversité peut-il s'accommoder de ces dangers ? Comment la poursuite de l'égalité peut-elle s'accommoder de la diversité ? ”

E. SULLEROT

“Le fait féminin ”, 1978, p. 514.

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	La représentation de la situation.....	5
2.1	Une étude statistique.....	5
2.2	Des différences quantitatives.....	5
2.3	Des différences qualitatives.....	6
3	Les vecteurs de stéréotypes, les causes d'inégalité.....	8
3.1	Les stéréotypes et le sexisme.....	8
3.2	Les influences extérieures à l'école.....	10
3.2.1	Le rôle de la famille.....	10
3.2.2	La différenciation des activités des filles et des garçons.....	12
3.2.3	La pression de la société.....	15
3.3	Les influences internes à l'école.....	20
3.3.1	Les interactions au sein de la classe.....	21
3.3.2	Les pratiques pédagogiques.....	25
3.3.3	Les choix professionnels et l'anticipation de l'avenir.....	27
3.3.4	Le cas exemplatif de l'éducation mathématique et scientifique.....	30
4	Les propositions du CEF.....	37
4.1	Objectif et méthode de travail.....	37
4.2	Les influences que subissent les enfants, les jeunes.....	37
4.3	Actions n'impliquant pas directement le système éducatif.....	38
4.3.1	Les médias.....	38
4.3.2	Le monde professionnel.....	39
4.3.3	Les familles.....	40
4.4	Actions impliquant directement le système éducatif.....	42
4.4.1	La mixité des classes.....	42
4.4.2	La mixité du système éducatif.....	45
4.4.3	L'orientation des élèves.....	47
4.4.4	L'environnement documentaire.....	49
4.4.5	La réactivation de la Commission d'Egalisation des Chances des Garçons et des Filles dans l'enseignement.....	50
5	Conclusion.....	52
6	Bibliographie.....	53
7	Annexe.....	56

1 Introduction

“ Qu'en est-il aujourd'hui de l'égalité des chances entre filles et garçons dans notre système éducatif? ”. La Ministre-Présidente, dans un courrier récent¹, souhaite que le CEF étudie l'influence des stéréotypes sur les identités sexuelles dans les décisions qui déterminent les parcours des filles et des garçons, et qu'il dresse un état des lieux à propos de cette problématique.

Une première étape du travail a consisté à dresser une représentation précise de la situation des filles et des garçons dans le système éducatif de la Communauté française et à mettre en évidence, par une étude statistique, des différences dans leur scolarité.

Une autre étape comporte la mise en évidence des vecteurs de stéréotypes conduisant à différencier la scolarisation selon le sexe des élèves. Ils sont dus, pour une part, au milieu extérieur à l'école (la famille, le monde du travail, la société), et pour une autre part à l'école elle-même.

Une troisième étape concerne la formulation de propositions visant à améliorer l'égalité entre filles et garçons dans le système éducatif.

¹ Lettre à M. Y. VAN HAVERBEKE, Président du CEF du 17 février 1998.

2 La représentation de la situation

Les recherches centrées sur l'analyse des différences entre filles et garçons dans le système éducatif sont nombreuses dans les pays anglo-saxons, mais fort rares dans les pays francophones. Un seul ouvrage traite la problématique de manière globale en proposant une synthèse (M. DURU-BELLAT, 1990).

En cette matière, la Communauté française de Belgique se comporte bien comme un pays francophone : les démarches entreprises au nom du CEF auprès des institutions universitaires et des chercheurs ramène peu d'informations sur la question étudiée. Il n'apparaît pas que de nombreuses et importantes recherches lui soient consacrées².

A l'appui de cela, on peut mentionner la vision synoptique des thématiques de recherche financées par les ministères de l'éducation entre 1980 et 1990³. Elle montre que la thématique "égalité garçons-filles" a été l'objet de deux recherches en 1982, d'une en 1987 et en 1988, et de deux en 1989, ce qui correspond à un total de six recherches sur 720, soit moins de 1%. (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs – Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation – Verwaltung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Abteilung Unterricht, 1991, p.431).

2.1 Une étude statistique

Une description permettant de se représenter la situation en Communauté française de Belgique a été réalisée par le CEF en effectuant une étude statistique des populations (filles et garçons) des différentes années, sections, orientations, options de l'enseignement, du maternel au supérieur, sans oublier les Centres d'enseignement et de formation en alternance et les formations des classes moyennes⁴.

Elle met clairement en évidence que des différences existent, de manière quantitative et qualitative, dans la scolarisation des élèves des deux sexes.

2.2 Des différences quantitatives

L'analyse effectuée par le CEF montre que, dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, les filles réussissent généralement mieux que les garçons : elles obtiennent en plus grand nombre une certification, elles accumulent moins de retard scolaire.

D'autre part, les orientations d'études dans lesquelles filles et garçons s'engagent restent spécifiques. Que ce soit dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, il existe des orientations d'études où les filles sont très minoritaires, alors que les garçons sont présents de façon non marginale partout. On constate en outre que les filles occupent plus systématiquement les secteurs correspondant aux services et au non-marchand, les garçons s'inscrivant plutôt dans les secteurs marchands et productifs.

Les filles ne valorisent pas suffisamment l'avance qu'elles ont acquise dans l'enseignement secondaire quand elles abordent l'enseignement supérieur ou la vie active. Dans l'enseignement supérieur, elles se retrouvent d'abord dans l'enseignement supérieur de type court, tandis que les garçons vont, plus nombreux, vers l'université. A partir de 22 ans, le taux de participation des filles à l'enseignement

² Voir annexe 1.

³ Il s'agit de données nationales, concernant les trois Communautés.

⁴ Voir annexe 2.

universitaire, en Communauté française, est inférieur à la moyenne OCDE. Les évolutions récentes montrent que ces disparités semblent se résorber peu à peu (Ministère de la Communauté française, 1997, p.48).

Cela explique notamment que la main d'œuvre féminine reste plus vulnérable face au chômage, se retrouve plus souvent employée dans des postes moins bien rémunérés, et hiérarchiquement moins élevés (A. VANHEERSWIJNGHELDS, 1997, p.22).

Les relevés statistiques ne renseignent pas sur l'origine sociale des élèves : une analyse sociologique n'a donc pu être réalisée. D'autre part, il n'a pas été possible d'étudier des cohortes d'élèves sur une durée supérieure à cinq années scolaires. Toutefois, d'après le Ministère, "l'espérance de scolarisation, longtemps défavorable aux filles, est devenue quasi identique pour les deux sexes" (Ministère de la Communauté française, 1997, p.48).

On peut rapprocher ces indications des observations faites en France (M. DURU-BELLAT, 1994, pp.114-117). Les filles y poursuivent leur scolarité un peu plus longtemps que les garçons. Ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 1980, 37% sont bacheliers sept ans plus tard. Ils correspondent à 32% des garçons et à 42% des filles.

Bien qu'elles fassent en moyenne plus d'études que les garçons, les filles ont une scolarité qui se caractérise par trois aspects :

- Leur concentration dans un nombre plus réduit de filières de formation ;
- La moindre professionnalisation de ces filières ;
- Leur présence plus limitée dans les filières qui sont actuellement les plus prestigieuses.

L'écart entre catégories sociales est plus élevé chez les garçons : le taux d'accès au bac varie de un à quatre entre les fils d'ouvriers et de cadres supérieurs, il oscille entre un et trois pour les filles.

2.3 Des différences qualitatives

Un autre aspect de la scolarité semble distinguer filles et garçons. Il s'agit des matières mathématiques et scientifiques où les filles réussissent, en règle générale, moins bien que les garçons.

Cette situation a été mise en évidence par des enquêtes internationales. Les différences entre les élèves des deux sexes apparaissent, dans la dernière enquête de TIMSS/IEA⁵, moins nettes qu'elles ne l'étaient dans les précédentes, mais elles demeurent bien réelles, en Communauté française de Belgique comme dans la moyenne des pays ayant participé aux tests.

Les écarts sont plus importants pour les sciences que pour les mathématiques, comme l'illustre le tableau suivant :

	Résultats moyens en mathématiques			Résultats moyens en sciences		
	Filles	Garçons	Ecart	Filles	Garçons	Ecart
CFB	524	530	6	463	479	16
France	536	542	6	490	506	16
Moyenne internationale	513	519	7 (*)	515	532	18 (*)

(*) Il s'agit de valeurs arrondies, ce qui explique l'apparente incohérence arithmétique entre les moyennes et l'écart.

En mathématiques, on observe en Communauté française une tendance similaire à celle relevée dans la majorité des pays de l'OCDE. "Très marquée il y a une trentaine d'années, la supériorité

⁵ Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), entreprise par l'association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (IEA) au cours de l'année 1994-1995 (OCDE, 1996, pp.215-217).

en mathématiques des garçons sur les filles est devenue négligeable aujourd'hui" (Ministère de la Communauté française, 1997, p. 40).

En revanche, le handicap des filles reste préoccupant en sciences. Pour la Communauté française de Belgique, il correspond à l'équivalent de quatre mois de scolarité (id.).

La question de la technologie doit aussi être soulevée. "La proportion des filles dans l'enseignement technique supérieur est encore plus faible que dans les cours de physique et de mathématiques" (W. HARLEN, 1985, p.597).

La situation est analogue en Communauté française, où la proportion de filles, dans les orientations de l'enseignement secondaire technique et professionnel comme dans tout l'enseignement supérieur, est très inférieure à celle des garçons pour les orientations à composante mathématique, scientifique et technologique importante (mécanique, électricité, agronomie, construction).

En France, on constate l'apparition de différences dans la carrière scolaire des filles et des garçons dès que les trajectoires commencent à se différencier. Les filles accèdent moins souvent, quelle que soit leur réussite antérieure, aux filières prestigieuses que sont les orientations scientifiques. On assiste à ce propos, de la part des filles, à une "auto-sélection" : dans une échelle de notes sur 100 points, les filles ont "besoin" d'environ quatre points de plus que les garçons dans les matières scientifiques pour oser s'orienter vers une filière de sciences (M. DURU-BELLAT, 1994, p.120).

On peut donc affirmer que, même s'il est officiellement mixte, le système scolaire ne présente pas une mixité équilibrée dans les différentes orientations d'étude (il y aurait une mixité macroscopique, mais pas microscopique). Cette situation existe aussi en Communauté française, dans l'enseignement secondaire. Le CEF l'a mise en évidence dans son étude statistique, pour les orientations où sont organisées des options groupées (enseignement technique de transition et de qualification, enseignement professionnel). Le travail n'a pas pu être étendu à l'enseignement général, qui organise des options simples, parce que la population de ces options n'est pas répertoriée dans les statistiques publiées.

A titre d'exemple, pour la France, on trouve la répartition suivante dans l'année terminale conduisant aux divers baccalauréats, en 1991-1992 (M. DURU-BELLAT, 1994, p.115).

Terminale conduisant au bac	% Filles	% Garçons
A (lettres)	81	19
B (économie)	61	39
C (mathématiques)	37	63
D (sciences de la vie)	49	51
E (math et technique)	6	94

En cette matière, la logique du sexe l'emporte sur celle de la classe sociale, comme c'était déjà le cas en 1972, alors que les filières littéraires étaient moins dévalorisées qu'actuellement : "un fils d'ouvrier non qualifié était plus souvent en terminale C qu'une fille de cadre supérieur" (M. DURU-BELLAT, 1994, p.115).

Une analyse de la situation en Communauté française serait utile en cette matière. En effet, le choix fait des diverses options dans l'enseignement secondaire général conditionne l'orientation suivie au supérieur, là où des différences très significatives ont été mises en évidence par l'enquête statistique.

3 Les vecteurs de stéréotypes, les causes d'inégalité

L'école se situe dans un espace intermédiaire entre la vie essentiellement familiale du jeune enfant et la vie sociale et professionnelle du jeune adulte.

L'école est réellement au carrefour des influences puisque les élèves ayant subi ces effets avant d'y entrer, y sont encore soumis pendant qu'ils la fréquentent.

Des différences entre la scolarisation des filles et des garçons résultent notamment de ce qu'ils ont vécu pendant leur petite enfance, avant d'entrer à l'école. Dans ce cas, ce sont les attitudes familiales qu'il faut interroger, mais aussi, de manière plus générale, l'influence de la société tout entière.

Ces différences dépendent également de la vie familiale et de la vie sociale des jeunes scolarisés : ils ne passent en effet qu'une partie de leur temps à l'école. De même, la vie professionnelle, les comportements des employeurs, l'organisation de la vie économique jouent aussi un rôle important.

Si ces influences (antérieures et simultanées) peuvent expliquer une partie des différences observées dans la scolarisation des élèves des deux sexes, il faut évoquer aussi la responsabilité de l'école elle-même, qui ne se comporte pas de manière rigoureusement identique vis-à-vis des filles et des garçons.

Si l'on veut émettre des propositions visant à rendre plus égalitaires les parcours scolaires des filles et des garçons, il faut prendre en considération les différentes influences évoquées, les analyser, et y opposer des stratégies d'action pertinentes.

3.1 Les stéréotypes et le sexisme

Le mot "sexisme" (M. HOUX, 1992, p.2) a été créé par analogie avec le terme "racisme" par les féministes américaines. Ces deux termes « désignent des idées et des conduites sociales qui, prenant argument de différences biologiques, opèrent une sélection dichotomique entre deux groupes humains inégalement valorisés. Dans le cas du "sexisme", c'est la différence sexuelle qui est le critère différenciateur et supposé déterminer les traits dominants de la personnalité, les fonctions et les rôles familiaux et sociaux des femmes et des hommes ».

- Aux hommes, on attribue des caractéristiques généralement valorisantes, les prédisposant à des rôles actifs : stabilité émotionnelle, importance des mécanismes de contrôle, affirmation de soi, dynamisme allant jusqu'à l'agressivité. Dans leur cas, une réelle importance est accordée aux qualités et aux aptitudes intellectuelles.
- Les caractéristiques qui sont affectées aux femmes contribuent à les confiner dans un double rôle, sexuel et domestique. La femme donne l'image d'un "être essentiellement affectif et instable, soumis et dépendant, soucieux de plaire et désireux de se confier. En fait de qualités intellectuelles, on lui reconnaît surtout l'intuition, car ce qui est positif en elle est essentiellement affectif, douceur, tendresse et compassion".

Restrictif à l'égard des femmes, le sexisme affecte aussi les hommes, en méconnaissant la complexité et l'ambivalence réelles des personnalités. Il a pour effet d'établir une hiérarchie sociale arbitraire entre les hommes et les femmes qu'il stéréotype.

En Sciences Humaines (M. HOUX, 1992, p.3) le mot “stéréotype” désigne une opinion toute faite, sommaire et tranchée, qui s'impose aux membres d'une communauté et oriente leurs attentes à l'égard d'un groupe de personnes.

Le stéréotype se définit par trois éléments :

- une tendance à la généralisation ;
- l'élimination des qualités individuelles et des différences ;
- l'absence totale d'esprit critique vis-à-vis des opinions soutenues.

C'est parce qu'il fournit un cadre de référence global, rigide et préconçu qui permet d'interpréter les conduites des membres du groupe visé, qu'un stéréotype est efficace.

Ces conduites sont ainsi considérées comme étant spécifiques à ce groupe. Si elles sont en contradiction avec le stéréotype, les conduites manifestées par un individu du groupe sont alors négligées, à moins qu'elles n'apparaissent comme le fait d'exceptions (On disait de Marguerite YOURCENAR qu'elle écrivait comme un homme).

Si l'on examine, dans un dictionnaire courant comme le Petit Robert l'environnement sémantique des mots “mâle, homme, masculin, viril” (G. FALCONNET, N. LEFAUCHEUR, 1975, pp.23-28), en relevant d'abord les termes qui apparaissent soit dans la définition, soit sous forme de renvoi ou d'exemple, puis en pratiquant de la même manière sur les termes ainsi obtenus et sur leurs antonymes, on trouve les résultats suivants : mâle renvoie à énergique, énergique à efficace et ces termes s'opposent à efféminé, faible, indolent, inefficace. “ Le mythe de la supériorité masculine se traduit et s'enracine dans le vocabulaire, car s'il importe que l'on puisse distinguer le masculin du féminin, il importe aussi et sans doute avant tout que le masculin l'emporte sur le féminin ”.

Si l'on examine les définitions des mêmes termes dans un dictionnaire plus actuel (Le petit Larousse illustré 1997), on trouve pratiquement les mêmes termes⁶.

Les stéréotypes se manifestent différemment d'une culture à l'autre, mais ils peuvent aussi varier à l'intérieur d'une culture donnée, selon les catégories envisagées. Ainsi, la différenciation entre les sexes apparaît plus forte dans les milieux sociaux défavorisés et semble s'atténuer dans les milieux moyens et supérieurs, qui ont hérité d'un important bagage culturel extra-scolaire ou qui s'en sont forgé un à travers leurs expériences personnelles. L'ensemble des différences socialement constituées entre les sexes tend à s'affaiblir à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale (P. BOURDIEU, 1979, p.445).

Les stéréotypes sexistes, à travers les rôles féminin et masculin définis par la société, interviennent dans l'apprentissage social des individus. Chacun les intériorise et se construit progressivement comme une “personne ” en référence à eux.

⁶ Ainsi, l'homme est défini comme “être humain de sexe masculin considéré du point de vue des qualités attribuées communément à son sexe (virilité, courage, etc.). Individu de sexe masculin considéré du point de vue de ses qualités et défauts propres : brave, méchant homme, homme d'action”. On évoque ensuite l'homme d'état, l'homme d'affaire, l'homme du monde, après avoir cité le grand homme, remarquable par ses actions et son génie. Viril est défini par “propre à l'homme, au sexe masculin ; qui témoigne de l'énergie, de la fermeté, de la résolution que la tradition prête au sexe masculin”. Mâle est défini par “individu de sexe masculin par opposition à la femme. Fam. Homme vigoureux, moralement ou physiquement. L'adjectif mâle, au figuré, annonce de la force, de l'énergie : une voix mâle”. La femme est définie comme “être humain de sexe féminin considéré du point de vue de ses qualités, ses défauts, ses activités, ses origines, etc. Une brave femme, une femme de parole, une femme de lettres, une femme au foyer, une bonne femme, une femme de ménage. Femelle est défini seulement comme “individu de sexe femelle” : il n'est pas fait mention du figuré. Viril n'a pas de correspondant féminin.

3.2 Les influences extérieures à l'école

Les acteurs sociaux et les institutions sont responsables de la stéréotypie. "Tout le monde est en quelque sorte le véhicule de la production et de la reproduction des stéréotypes sexuels" (LORENZI-CIOLDI in N. MOSCONI, 1998, p.104).

3.2.1 Le rôle de la famille

La transmission des valeurs, la socialisation, l'apprentissage de savoir-faire et de savoirs ont lieu d'abord au sein de la famille.

3.2.1.1 Les stéréotypes des parents

Les attentes des parents vis-à-vis de l'enfant, dès avant sa naissance, sont sexuellement différenciées. Dès le plus jeune âge, les comportements de l'enfant sont lus et interprétés différemment selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille (M. DURU-BELLAT, 1990, p.97, F. LORENZI-CIOLDI in N. MOSCONI, 1998, p.100). "Les pleurs d'un nourrisson sont interprétés en termes de colère si le bébé est présenté comme un garçon, en termes de peur s'il est présenté comme une fille".

Des études ont été menées avec des familles qui venaient d'avoir leur premier enfant. Le lendemain de la naissance, on a interrogé les parents sur le bébé qu'ils avaient encore très peu vus (les mères avaient tenu l'enfant une fois dans leurs bras, les pères l'avaient vu à travers la vitre de la pouponnière). Tous les bébés, normaux, nés à terme, avaient pratiquement la même taille, le même poids et les mêmes scores d'Agpar. De manière générale, les parents ont décrit les filles comme étant petites, douces, belles, mignonnes, gentilles, avec des traits fins. Les garçons étaient vus grands, solides, éveillés, costauds, aux traits marqués. En outre, il apparaît que les pères stéréotypent plus que les mères. Lorsqu'on a pratiqué la même expérience avec des étudiants qui n'étaient pas les parents des enfants, on a observé moins de stéréotypes. "D'après nos résultats, les hommes ne stéréotypent pas tous davantage que les femmes, ce sont les pères seulement qui stéréotypent davantage que les mères". (Z. LURIA in E. SULLEROT, 1978, p. 237).

Les parents trouvent des avantages dans les stéréotypes. D'abord, ils fournissent des caractéristiques claires, tranchées qui indiquent que l'enfant est "normal". Puis, ils fournissent des normes largement admises et partagées par l'entourage établissant le "portrait-robot" de l'enfant. Enfin, ils fournissent un modèle de référence qui aide les parents dans la tâche difficile d'éduquer leur enfant. (Z. LURIA in E. SULLEROT, 1978, pp. 239-240). Cette utilité apparente s'avère souvent dangereuse, car les stéréotypes sont des illusions, et pas des preuves scientifiques.

Ainsi, les attitudes des parents, les stimulations qu'ils proposent aux enfants, la manière dont ils les considèrent invitent généralement les filles à la passivité et à la dépendance, tandis que les garçons sont poussés à l'autonomie, à l'activité. L'attitude des mères à cet égard est particulièrement mentionnée : "sachant que la société considère comme normal que les garçons soient remuants et indépendants et les filles passives et dociles, les mères adoptent très tôt envers leurs enfants une attitude qui les façonne selon l'image qu'on se fait d'eux" (W. HARLEN, 1985, p.593).

Lorsque les enfants sont petits, ils perçoivent une différence entre les sexes mais ne l'assimilent pas à un rapport inégalitaire de statut. Ainsi, dès l'âge de deux à trois ans, ils sont déjà informés sur le "sexe des professions" : ils associent plus souvent des prénoms masculins aux métiers de charpentier ou de médecin, des prénoms féminins à ceux d'instituteur ou d'infirmier. La perception de l'inégalité des sexes leur vient progressivement lorsqu'ils découvrent la distribution des rôles dans le monde des adultes, puis l'évaluation qui est appliquée à ces différences. Entre cinq et sept ans, "le poids des stéréotypes de sexe est à son apogée". Les enfants considèrent alors que transgresser les rôles de sexe est aussi incorrect que de transgresser des règles morales

(LORENZI-CIOLDI in N. MOSCONI, 1998, p.101). On le voit, les stéréotypes sont déjà en place avant la fréquentation scolaire.

3.2.1.2 Les pratiques éducatives et les styles éducatifs des parents

M. DURU-BELLAT fait référence à des études relatives aux pratiques éducatives des parents. Ces pratiques semblent plus rigides à l'égard des filles et plus "souplement structurées" envers les garçons. Or, les règles plus souplement structurées sont plus favorables au développement cognitif de l'enfant, car elles le confrontent à des règles en lui apprenant à déchiffrer leurs conditions de modulation. En outre, des études sur le comportement des mères montrent qu'elles donnent plus d'explications à leurs fils qu'à leurs filles, et témoignent à l'égard des premiers un niveau d'exigence plus marqué.

Une typologie des styles éducatifs propose trois catégories de familles (M. DURU-BELLAT, A. HENRIOT-VAN ZANTEN, 1992, p.164) :

- Dans le style "statutaire", on accorde une grande importance aux valeurs d'accommodation que sont l'obéissance et la conformité. Cela se manifeste par un contrôle coercitif des parents, par des rôles éducatifs très diversifiés caractérisés par une faible présence paternelle et une distance importante entre les parents et les enfants. On observe aussi une grande réserve face aux agents externes de socialisation.
- Dans le style "maternaliste" aussi, la priorité est donnée à l'accommodation en recourant au contrôle direct. Les rôles éducatifs des parents sont distincts : celui du père est instrumental, celui de la mère est expressif. Il y a peu d'ouverture vers l'extérieur, une grande proximité entre enfants et parents étant surtout recherchée.
- Le style "contractualiste" est pratiquement l'opposé du style "statutaire". Une grande importance est accordée à l'autonomie. Les techniques de contrôle utilisées sont la motivation ou la séduction. Les rôles éducatifs sont peu différenciés et la famille est très ouverte aux influences extérieures.

Le style statutaire se rencontre davantage dans les milieux populaires (repli sur la sphère domestique), tandis que le style contractualiste prédomine dans les milieux de cadres et de dirigeants.

Les mères du style statutaire jouent un rôle particulier dans la préparation des filles. Celles-ci ont en effet pour modèle des mères, des grands-mères, des tantes, des sœurs aînées qui assurent la gestion régulière des documents, du courrier, et qui effectuent les démarches quotidiennes vis-à-vis de l'extérieur, notamment des institutions. Cela pourrait expliquer une meilleure réussite scolaire des filles, qui se manifeste davantage dans les catégories sociales modestes (M. DURU-BELLAT, A. HENRIOT-VAN ZANTEN, 1992, p.33 et 163).

" Il est intéressant de rapprocher le fait que les filles redoublent moins souvent alors même qu'en termes de connaissances, leur supériorité est très discrète ; leur meilleure scolarité à ce niveau résulte sans doute avant tout des pratiques éducatives familiales, qui les doteraient de qualités particulièrement bien adaptées aux exigences du "métier d'élève"⁷."

D'une manière générale, en voulant plus spécialement préparer les filles à leur futur rôle social, les familles les forment à bien s'adapter à l'école : les comportements qu'elles développent leur permettent de mieux mobiliser leurs ressources intellectuelles, mais aussi de mieux répondre aux attentes des enseignants, qui les évaluent donc positivement. Mais il ne s'agit pas de favoritisme à

⁷ Cette citation concerne l'enseignement maternel et primaire.

l'égard des filles. Même s'ils portent sur elles des évaluations favorables, les enseignants nourrissent à leur endroit des préjugés défavorables en ce qui concerne leurs potentialités (M. DURU-BELLAT, 1990, p.116).

3.2.1.3 Les projections dans l'avenir des parents

Il faut aborder aussi la question des projections dans l'avenir que font les familles à l'égard des fils et des filles.

Interrogés sur les facteurs les plus importants pour le bonheur futur de leur enfant, les parents citent la réussite matérielle et professionnelle, d'une part, et le bonheur domestique d'autre part. Pour les garçons, les deux perspectives ont la même importance, alors que pour les filles, le bonheur domestique est affecté d'un poids trois fois supérieur à la réussite matérielle (M. DURU-BELLAT, 1990, p. 102.) " Par leurs comportements conscients ou inconscients, les parents ne font qu'exercer une des fonctions primordiales de la socialisation : faire intérioriser son "sexe social " à l'enfant en encourageant (en "renforçant ") les comportements appropriés à son sexe". Ce renforcement est plus net encore pour les petits garçons : les parents sont moins inquiets de voir leur fille "se comporter en garçon " (adopter un jeu ou un comportement considéré comme masculin) que de voir leur fils faire l'inverse.

Ayant une image positive à défendre, les petits garçons se crispent sur les stéréotypes, tandis que les petites filles, n'ayant rien à perdre, puisque la société leur renvoie une image négative, tendent à atténuer les clivages entre sexes en soulignant l'importance des points communs aux deux sexes. "Comment construire de soi-même une image positive quand votre groupe d'appartenance est toujours implicitement comparé à un groupe de référence connoté, quoi qu'il fasse, de façon positive? (M. DURU-BELLAT, 1990, p. 105.)".

En conclusion sur cet aspect, il apparaît que, dès avant la naissance, les parents adoptent des attitudes différentes à l'égard des filles et des garçons. Leurs attentes se distinguent aussi selon le sexe : elles sont influencées par le rôle qu'ils supposent que chacun doit exercer.

Les styles éducatifs des familles renforcent ou relativisent ces différences. Ce sont souvent les enfants de milieu populaire qui subissent les distinctions le plus marquées. Toutefois, le rôle familial des femmes dans ces milieux semble mieux préparer les filles au "métier d'élève " pour l'enseignement primaire.

3.2.2 La différenciation des activités des filles et des garçons

Dans la vie quotidienne des familles apparaissent des différences sensibles entre les filles et les garçons. Une enquête de l'INSEE, en 1987 (M. DURU-BELLAT, 1990, p. 98) montre que les filles de 15 à 17 ans allouent déjà presque 40 minutes hebdomadaires de plus au travail domestique, et disposent d'environ une demi-heure de temps libre de moins. Si on propose globalement les mêmes loisirs aux jeunes des deux sexes (télévision, lecture, jeux), on observe de la part des parents une plus grande tolérance à l'égard de l'oisiveté des garçons.

3.2.2.1 Les jouets

Les processus d'apprentissage se produisent dès les premières années de l'enfance (Comité de vigilance Femmes socialistes, 1985, pp.15-17). Ils s'accompagnent d'un conditionnement qui aboutit à des comportements stéréotypés : " Aux garçons, les voitures et les ballons, aux filles, les poupées et les potlons "

Il suffit de feuilleter un catalogue de jouets pour être frappé par la distinction systématique que font les vendeurs selon le sexe des enfants⁸. Elle est basée sur les rôles spécifiques qu'on assigne aux femmes et aux hommes dans la société : poupées représentant des bébés ou des mannequins (Barbie), matériel de cuisine ou de ménage, fabrication de vêtements ou de bijoux, trousse d'infirmière pour les filles, voitures téléguidées, panoplies militaires (Action Man), armes, outils, jeux de construction pour les garçons.

On souligne encore (M. DURU-BELLAT, 1990, p.99) le caractère anticipatif et utilitaire du jouet chez les filles (outils du travail ménager) alors que l'aspect gratuit est plus souvent présent dans les jouets offerts aux garçons. Ceux-ci sont liés au mouvement, à la mécanique, à l'aventure, à l'agression alors que ceux-là se réduisent au domaine maternel et domestique. Ils ne sont pas non plus également stimulants sur le plan intellectuel. Ainsi, nombre de jouets proposés aux garçons (jeux de construction, jeux électriques et électroniques) développent leurs aptitudes spatiales auxquelles on peut relier leurs succès scolaires ultérieurs en physique et en géométrie. " D'ailleurs, les enfants ne s'y trompent pas, la préférence pour les jouets de l'autre sexe étant notablement plus marquée chez les filles que chez les garçons "

Une caractérisation des jouets masculins (G. FALCONNET, N. LEFAUCHEUR, 1975, pp.145-146) permet de lister les jouets proposés aux garçons comme "supports à leurs rêves, à leurs fantasmes, à leurs aspirations, à leur besoin d'identification ". Ce sont les jouets inspirés de la vie militaire, ceux qui imitent les moyens de transport, les jouets de compétition inspirés de la compétition sportive, les jouets scientifiques et les jouets d'aventure et d'action. Tous font appel à des valeurs précises : agressivité, action, aventure, conquête, compétition, domination par la force ou la technique "qui sont les mêmes que la publicité utilise pour vanter la vraie vie d'homme "

Les filles reconnaissent à la fois que ces valeurs sont celles des hommes et celles qui sont dominantes dans la société. "Elles rêvent de trains électriques, de petites voitures et de soldats plus que leurs frères ne rêvent de poupées, de dinettes ou d'aspirateurs miniatures "

Un réel conditionnement, exercé par les familles, enseigne aux enfants quels sont les jouets qu'ils sont "autorisés " à demander (E. GIANINI-BELOTTI, 1974, p.119). En effet, à force de se voir refuser le jouet différent, les enfants apprennent à moduler leurs demandes sur les attentes des adultes.

3.2.2.2 Les jeux

Les jeux constituent des instruments d'apprentissage des rôles sociaux.

Dans les jeux collectifs auxquels s'adonnent les filles, la compétition est rarement valorisée, l'organisation des règles est moins élaborée (M. DURU-BELLAT, 1990, p.99), "dispensées qu'elles sont de se préparer à jouer un rôle dominant, "battant " et organisateur, dans leur vie d'adulte "

Il semble que les filles s'adonnent plutôt à des jeux d'adresse, où l'habileté est nécessaire, demandant un espace assez réduit, exigeant peu de déplacements (G. FALCONNET, N. LEFAUCHEUR, 1975, pp.147). On retrouve plus souvent les garçons dans les jeux impliquant deux groupes rivaux, demandant un espace vaste, faisant appel à la force physique. " Les jeux des garçons intègrent le garçon dans un monde de rivalités collectives où il s'agit de se montrer le plus fort en frappant ou en touchant les membres du groupe ennemi, en leur prenant le ballon ou un autre accessoire : c'est un monde de guerre où il y a deux camps et non des individus, et où la rivalité est directement physique. C'est aussi un monde tourné vers l'extérieur, plus vaste que celui des filles "

⁸ A. MORELLI, professeur à l'Université Libre de Bruxelles, nous a montré sa collection de catalogues récents, où la présentation est systématiquement faite en fonction du sexe des enfants (3 septembre 1998).

3.2.2.3 Les livres

M. HOUX (1992, pp.7-10) a analysé la production francophone de livres pour enfants. Elle conclut que ces ouvrages véhiculent très souvent des images caricaturales des deux sexes et exercent dès lors une influence certaine sur la construction de la personnalité.

On peut à ce propos mettre en évidence certains aspects :

- Le thème de la famille est plus souvent associé à la présence d'une héroïne qu'à celle d'un héros (analyse de la collection "Travelling" publiée aux éditions Duculot (R. MASQUELIER, 1986).
- Lorsque le thème de l'ouvrage est la famille et que le personnage central est féminin, l'univers familial est présenté de manière assez nuancée. Les relations entre les membres de la famille sont présentées de façon sommaire dans les autres cas : "on y retrouve les images traditionnelles de mère et d'épouse, de père et d'époux" (id ;).
- Dans les périodiques pour la jeunesse est aussi présentée la "famille standard" dont les membres sont assortis des habituels traits stéréotypés : jeunesse et beauté pour les femmes, force et pouvoir chez les hommes (C. MEURANT, 1988).
- Des détails sont systématiquement présents dans ces périodiques : les figures parentales masculines sont dominantes ; l'homme n'effectue des tâches domestiques que s'il n'y a pas de femme pour s'en charger ; dans l'utilisation des moyens de transport, l'homme est le plus souvent conducteur, la femme conduite, les hommes vivent plus souvent solitaires que les femmes ; dans les familles à
- enfant unique, cet enfant est plus souvent un garçon (id ;).

De nombreuses études (citées dans M. DURU-BELLAT, 1994, p. 131) mettent en évidence l'absence ou la présence réduite de personnages féminins dans la littérature enfantine, et les rôles différents attribués aux hommes et aux femmes (les hommes sont plutôt actifs, constructifs, les femmes sont plus expressives mais aussi plus soumises et même punies si elles manifestent une velléité d'activité).

3.2.2.4 Les activités sportives

Une enquête récente⁹ réalisée en Belgique montre que les filles et les garçons de 6 à 12 ans ne pratiquent pas les mêmes activités sportives. Ainsi, 49% des filles sportives choisissent la danse et la gymnastique, et 29% la natation. Chez les garçons, c'est le football qui vient en tête, attirant 54% des jeunes sportifs, la natation n'étant pratiquée que par 13% d'entre eux.

En conclusion sur ce point, on remarque que le quotidien extra-scolaire des filles se distingue très tôt et très nettement de celui des garçons. Ces différences traduisent la hiérarchie des rôles sociaux auxquelles ces activités préparent les jeunes.

Cela porte des effets en termes d'image de soi (M. DURU-BELLAT, 1990, p.105) : à partir de l'adolescence, les filles présentent des scores d'estime de soi inférieurs aux garçons. En effet, dès leur petite enfance, elles sont "protégées, appuyées, apprenant ainsi qu'on leur viendra immédiatement en aide du moment qu'elles sont sages".

Cette espèce d'approbation constante de la part des adultes, qui peut s'interpréter comme une absence d'exigence, n'amène pas les filles à élaborer des critères personnels d'estime de soi. Or, cela correspond à une étape du développement que les garçons réalisent avant l'âge de six ans. "Elles utilisent en fait leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles ou rechercher

⁹ La Dernière Heure, "Le foot chez les garçons, la gym chez les filles", 19 octobre 1998.

autonomie ou indépendance, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes, pour mieux s'y conformer”.

Les garçons en revanche acquièrent leur autonomie en gérant frustration, anxiété et stress produits par les exigences que formulent les adultes à leur égard. Cela leur apporte une confiance dans leurs capacités à résoudre eux-mêmes leurs problèmes. Les garçons sont en fait stimulés par les difficultés, alors que les filles font tout pour les éviter.

Cette différence fondamentale en matière de confiance en soi aura des effets sur la carrière scolaire. Ainsi, les filles attribuent leurs succès à la chance ou à leur travail acharné, et pas à leurs capacités, tandis qu'elles expliquent leurs échecs par leur incapacité. M.S.HORNER (1972, cité par M. DURU-BELLAT, 1990, p.106) appelle cela la “peur de réussir” et la relie à la peur d'aller de l'avant inculquée aux petites filles, mais aussi aux conceptions des rôles féminin et masculin qui prônent la dépendance comme comportement socialement admis pour les femmes si elles veulent plaire aux hommes (ce que C. DOWLING appelle le “complexe de cendrillon”). “Autrement dit, l'autodépréciation que l'on voit s'ancre progressivement chez les adolescentes n'a rien à voir avec une quelconque nature féminine, mais constitue la conséquence logique d'interactions quotidiennes marquées par l'asymétrie et la contradiction grandissante entre d'un côté des exigences de valorisation personnelle et de l'autre une invitation diffuse à la dépendance présentée comme inductible, du fait de votre appartenance de sexe”.

3.2.3 La pression de la société

La différenciation des sexes que les jeunes perçoivent dans leur vie de famille, dans leurs activités de loisirs, ils la ressentent aussi quotidiennement dans l'organisation et dans le fonctionnement de la société. Elle apparaît ainsi à travers les médias, dans le monde du travail et dans l'articulation que font les femmes et les hommes de leur vie familiale et de leur vie professionnelle.

3.2.3.1 Les médias

Les médias (presse écrite et audiovisuelle, publicité écrite sur des affiches ou dans des magazines et audiovisuelle) diffusent en permanence des images très stéréotypées des femmes et des hommes. Ils rappellent, de manière incessante, une féminité et une masculinité très traditionnelles en jouant systématiquement sur les stéréotypes de sexe.

Dans la presse écrite, certains magazines dits “féminins” font une large place à la publicité de stéréotype, qu'ils renforcent par un contenu rédactionnel de même inspiration. La femme y est présentée soit comme un objet de désir pour les hommes, soit comme ménagère et femme d'intérieur (M. DURU-BELLAT, 1990, p.109). C'est toujours par rapport à l'homme et à la famille qu'elle organise son existence. Tout cela concourt à maintenir les femmes dans l'exercice de leur rôle social traditionnel. Et cela peut aussi convaincre les enfants qui sont amenés à les parcourir du caractère “normal, conforme” de ces stéréotypes.

Cette presse dite féminine ne semble pas avoir véritablement d'équivalent pour les hommes. Cela amène à s'interroger : “Tout ne serait donc pas naturel dans ce rôle de la femme mère et séductrice? Toujours est-il qu'un certain rabâchage semble nécessaire...” (M. DURU-BELLAT, 1990, p.110).

Dans la presse générale, on dénombre nettement moins d'images sexistes. En revanche, on constate une relative absence (ou du moins une assez grande discrétion) des femmes dans les contenus. Il faut aussi mentionner les “rubriques féminines” qui pourraient suggérer que les femmes ne seraient pas intéressées par le reste du journal¹⁰.

¹⁰ A l'appui de ceci, on peut évoquer la récente sortie de presse du supplément féminin de la Libre Belgique, “La Libre essentielle”.

Pourtant, l'évolution des situations est perceptible. On peut à cet égard citer quelques exemples éclairants :

- Les femmes accordent de plus en plus d'importance à la vie professionnelle et à la politique, domaines jusqu'ici surtout investis par les hommes. "Pour les deux sexes, la vie professionnelle est devenue une valeur et les candidates au statut de femme au foyer ne sont plus que des exceptions. Il en va de même pour les attitudes politiques. Les effets conjugués de l'instruction et de l'activité ont développé chez les femmes l'intérêt pour les problèmes politiques et la participation aux scrutins, et favorisé le rapprochement des options partisans des deux sexes. Qu'elles votent à droite ou à gauche, les femmes ne le font plus sous l'influence de la prudence conservatrice traditionnelle. A tort ou à raison, elles pensent qu'elles peuvent influencer le sort de la cité" (C. BAUDELLOT, R. ESTABLET, 1992, pp.224-225).

- Hommes et femmes se rapprochent aussi dans le domaine de la présentation de soi : les hommes se préoccupent davantage de leur corps et de leur apparence, surveillent leur poids, veulent garder la forme en faisant du sport, utilisent des parfums, des bijoux, introduisent de la fantaisie et des couleurs dans leur habillement. On peut rapprocher ces constatations du fait que dans les entreprises, la communication et l'établissement de relations interpersonnelles deviennent des valeurs professionnelles. "Les hommes reprennent alors à leur compte, dans la sphère publique, des modèles de comportement qu'on inculquait aux femmes pour réussir dans leur vie privée. De leur côté, ces dernières rabattent, dans la vie professionnelle, de leur originalité vestimentaire. Des pans importants de leur garde-robe sont unisexes : jeans, pantalons, pulls, tee-shirts. Introduisant un style informel et décontracté dans les tenues de tous les jours, elles atténuent par là les marques les plus voyantes des différences de sexe" (id., p. 226).

A travers ces exemples, le rapprochement est indéniable. Il peut justifier plus que par le passé la diffusion d'une presse non sexuée, qui rencontre potentiellement les intérêts de plus en plus conjoints des femmes et des hommes.

En ce qui concerne le média télévision, on observe aussi une différenciation sexuelle des personnages : "les femmes apparaissent beaucoup plus souvent dans des situations érotiques ou encore parlent beaucoup moins (ou seulement à leur compagnon) et écoutent plus" (M. DURU-BELLAT, 1990, p.111). Les enfants ne s'y trompent pas : les enquêtes montrent que tous sont plus attirés par les personnages masculins.

Appelé récemment à donner un avis sur le respect du Code de déontologie relatif à la diffusion d'émissions télévisées comprenant des scènes de violence, le CEF s'est intéressé à la violence morale, qui concerne le plus souvent certains groupes sociaux. Si elle est présente dans les œuvres de fiction, on la retrouve fréquemment aussi dans les émissions d'information et tout spécialement dans la publicité. Pour le Conseil, "c'est souvent l'image de la femme - et parfois de l'homme - qui est la cible de cette violence morale : femmes et hommes sont coincés dans des rôles caricaturaux, affublés de caractéristiques stéréotypées, mis en scène dans des situations dénotant le plus primaire sexisme".

Le CEF a trouvé interpellant, à cet égard, que le tout récent "code d'éthique de la publicité" que le Conseil supérieur de l'audiovisuel vient de diffuser ne dénonce pas ces dérives, et ne recommande pas d'y mettre fin. Une interpellation du monde des annonceurs par la société civile et par le pouvoir politique serait la seule manière d'amener l'ensemble des chaînes télévisuelles à s'opposer à la diffusion de publicités qui relaient toute forme de violence.

En mars 1995, l'UNESCO a tenu un symposium international ayant pour thème "Femmes et médias" (Rapport du symposium international de l'UNESCO, 1995, p.22). Des délégués de

plusieurs pays ont abordé la question de l'image que donnent les médias des personnes des deux sexes. Ils soulignent que les tentatives de remédier au portrait stéréotypé des femmes ont généralement échoué, et que les syndicats de journalistes n'ont pas su encore promouvoir une image exacte des femmes dans les médias.

En conclusion sur ce point, il semble que "l'uniformité massive des modèles proposés par les médias (et les manuels scolaires), si sécurisante soit-elle, n'offre aux jeunes comme seule alternative que l'acceptation ou le rejet en bloc". Les filles sont bien conscientes que le modèle qu'on leur impose est uniforme et dévalorisé. Aux garçons, on présente au contraire un nombre varié de modèles de vie adulte, "même si certaines formes de comportement paraissent exdus (peur, manifestation des émotions), et même si le stéréotype masculin qui leur est proposé constitue tout autant une contrainte" (M. DURU-BELLAT, 1990, p.111)

Dans tous les médias évoqués ci-dessus, les filles, les femmes sont d'abord définies par leur sexe, tandis que les garçons, les hommes sont d'abord considérés comme des personnes. Cela n'est pas sans effet sur la perception que les un(e)s et les autres ont d'eux-mêmes : la psychologie sociale a en effet montré que, dans tous les cas de groupes asymétriques, les dominants se décrivent d'abord comme des individus, tandis que les dominés affirment plutôt leur appartenance catégorielle (V. AEBISCHER in N. MOSCONI, 1998, p. 110).

3.2.3.2 Le fonctionnement du monde du travail

Le contexte général dans lequel vivent actuellement les élèves en Communauté française intervient aussi pour renforcer les stéréotypes. Il faut mentionner notamment les différences dans le recrutement professionnel, dans la hauteur des rémunérations (H. PEEMANS-POULLET, 1987) et dans les possibilités de promotion que connaissent les femmes et les hommes dans le monde du travail.

Le contexte de crise économique rend encore la situation des femmes plus difficiles : l'encouragement à travailler à temps partiel (Ministère de la Communauté française, 1987) ou à prendre des pauses carrière se pratique bien plus souvent en direction des femmes.

L'évolution sociale de la fonction enseignante influence cette problématique : la féminisation de la profession d'enseignant est particulièrement perceptible dans le fondamental et dans le secondaire, tandis que les fonctions de promotion restent majoritairement masculines (chefs d'établissement, inspecteurs¹¹).

D'autre part, on observe toujours une nette distinction entre les apprentissages féminins et les apprentissages masculins, influencée par la division sexuelle du monde du travail (G. MOREAU, 1995, p.22). Comme le CEF l'a montré pour la Communauté française (annexe 2), les filières d'enseignement de qualification sont moins mixtes que celles de l'enseignement général.

A défaut d'une étude scientifique, rien ne permet de dire avec assurance que la connaissance que les personnes ont du marché du travail influence leurs choix professionnels, on ne peut donc qu'émettre des hypothèses. Il faut néanmoins reconnaître que bon nombre d'éléments défavorisent les femmes, tant dans leur positionnement sur le marché du travail que leur rapport au chômage.

Sur le plan de l'accès au marché du travail, il apparaît que :

- La restructuration du marché du travail provoque une raréfaction des postes traditionnellement accessibles aux femmes faiblement qualifiées : diminution du travail à la chaîne, automatisation des tâches administratives répétitives, disparition des petits commerces. Les femmes en recherche d'insertion sont fortement pénalisées par ce phénomène.

¹¹ Voir annexe 1, chapitre 6.

- La tendance à la surqualification a augmenté, les employeurs demandent de plus en plus du personnel qualifié, polyvalent et disponible. Les femmes sont également discriminées sur ce dernier plan.
- Cette exclusion des femmes du marché se traduit plus concrètement dans les chiffres du chômage ; ainsi on compte un taux de demandeuses d'emploi largement supérieur aux hommes dans toutes les régions.

Octobre 1998 - D.E.I. ¹² .	Région wallonne	Région flamande	Bruxelles-Capitale	Pays
Taux ¹³ d'hommes	14,7%	5,9%	18,6%	9,8%
Taux de femmes	23,6%	11,6%	20,5%	16,4%
TOTAL	18,6%	8,3%	19,5%	12,6%

(FOREM, communiqué mensuel, 10/98)

Sur le plan des conditions de travail, on constate que :

- Les conditions salariales sont fort défavorables pour les femmes. Ainsi dans l'industrie, on relève dans le rapport entre les gains bruts des femmes et des hommes, le pourcentage du salaire des hommes suivant :

Catégories professionnelles	1977	1987	1996
Employées	60,09%	63,49%	70,07%
Ouvrières	70,45%	75,05%	79,44%

(Source INS + rapport M. JADOT 1997)

La discrimination est donc bien réelle même si l'écart diminue progressivement.

- Les femmes occupent la plus grande partie des contrats à temps partiel. En 1997, 462.000 femmes (soit 41% du total des femmes salariées) travaillaient à temps partiel contre 116.000 hommes (soit 7% du total des hommes salariés). De plus, la proportion diminue avec l'âge chez les travailleurs, tandis qu'elle se maintient et même augmente avec l'âge chez les travailleuses. Le temps partiel semble donc être un statut de passage chez les hommes, un statut de maintien pour les femmes (TEF, lettre d'information n° 4/1998).

Outre le poids des stéréotypes culturels, l'orientation des femmes s'explique donc aussi par leur situation particulière dans le chômage, mais aussi par la structure du marché du travail.

On peut ainsi noter que :

- La répartition par sexe des données du chômage révèle tant les choix d'orientation que les limites de l'insertion sur le marché. Ainsi par exemple, pour la Wallonie, en 1997, la proportion des femmes demandeuses d'emploi indemnisées est supérieure à 90% pour les sténodactylos, pour le personnel soignant et les travailleurs du textile, supérieure à 80% pour le personnel de la vente, les personnel ouvrier des services, le personnel enseignant, les assistants sociaux. Au total, près de 60% de l'ensemble des demandeurs d'emploi indemnisés sont des femmes (FOREM, rapport statistique 1997).
- D'autres données, comme le taux d'activité par sexe, révèlent la complexité du problème ; en 1995, il est de 61,9% pour les hommes et 41,3% pour les femmes. Le

¹² D.E.I. = demandeurs d'emploi indemnisés.

¹³ Nombre de D.E.I. exprimé en pourcentage de la population active 1996 (calcul SES - Région wallonne).

premier diminue régulièrement (79,69% en 1961) tandis que le deuxième augmente (27,9% en 1961) (IRES 1996). L'augmentation du travail à temps partiel explique en grande partie cette évolution.

A la lumière de ces différentes données, on peut esquisser des hypothèses :

- Les femmes semblent piégées car la nécessité de concilier les contraintes du travail professionnel et de la vie familiale les fragilise davantage en les poussant à accepter des emplois plus flexibles et moins valorisants.
- Cette implication peut aussi expliquer les choix plus traditionnels des filles dans les études ; la mobilité interne au système scolaire n'est pas favorisée par les horizons peu gratifiants du marché du travail pour cette catégorie de population.

3.2.3.3 L'articulation de la vie familiale et de la vie professionnelle

Dans la première moitié du 20ème siècle, il était tellement évident que le travail domestique était l'apanage des femmes que les filles y étaient formées dès l'école en recevant un complément d'enseignement correspondant à "l'apprentissage obligatoire du métier de ménagère" (G. MOREAU, 1995, p.18).

Dans l'enseignement primaire, "les filles s'initient aux travaux d'aiguilles pendant que les garçons étudient le système légal des poids et des mesures" (id.). Dans l'enseignement secondaire professionnel est dispensé en supplément pour les seules filles un enseignement à vocation domestique (couture, hygiène, puériculture). En France, l'identité des programmes de lycée (secondaire supérieur) pour les filles et pour les garçons est instituée en 1924. Dans l'enseignement professionnel, l'appendice ménager imposé aux filles ne disparaît qu'en 1959, au profit de l'éducation familiale et sociale enseignée aux deux sexes (id.).

En Belgique, on note dans la présentation de l'enseignement technique (Ministère de l'Instruction publique, 1958, p.29) qu'il a pour but de préparer à l'exercice des métiers et professions et qu'il vise également à « compléter la formation générale et professionnelle des apprentis, jeunes ouvriers et employés, des deux sexes et à donner à la femme une formation ménagère et familiale ».

Depuis les années 70, les féministes mènent un combat sur le terrain du travail ménager, qui est principalement exécuté par les femmes, même si les deux partenaires du couple exercent une activité professionnelle à temps plein (F. FILOSOF, 1987, p.47).

Une enquête, réalisée en France en 1974-1975, montrait que dans les ménages où la femme reste au foyer, 3.127 heures de travail domestique sont effectuées annuellement. Parmi celles-ci, 2.619 soit 84% sont assurées par la femme. Lorsque la femme exerce une activité professionnelle, le nombre d'heures de travail domestique descend à 2.375, dont 73% sont effectuées par la femme.

Cette forte implication des femmes dans le travail domestique (qui comprend la prise en charge et l'éducation des enfants) a des répercussions sur leur gestion de carrière professionnelle. Les employeurs se montrent parfois réticents à engager des femmes "qui s'absenteront pour raison de grossesse, puis, plus tard, à chaque fois qu'un enfant sera malade". Il est vrai qu'en cas de maladie d'un enfant, l'homme peut, au même titre que la femme, rester au chevet de l'enfant. Mais comme la femme a généralement un salaire moins élevé, des responsabilités plus faibles, c'est elle qui restera.

Or, selon M. DURU-BELLAT, tout cela n'est pas inéluctable. "Dans un contexte où les hommes et les femmes apporteraient une contribution financière du même ordre dans le "pot" du ménage, on voit mal ce qui

pourrait rendre acceptable pour les femmes le fait d'allouer une part de leur temps systématiquement supérieure à leurs compagnons pour un travail domestique non rémunéré (M. DURU-BELLAT, 1990, p.203)".

Il n'est cependant pas certain que l'alignement des rémunérations des deux parents suffise à résoudre le problème. Le poids de la tradition intervient aussi dans la problématique. S'y attaquer devrait constituer une autre piste de travail.

Sur un autre aspect, il est assez évident que, exerçant la double fonction de travailleuse et de ménagère, la femme dispose de loisirs moins étendus que son conjoint. Cette situation apparaît nécessairement aux jeunes comme étant moins favorable aux femmes. Devant prendre en compte toutes les contraintes de la vie quotidienne, les femmes peuvent apparaître moins motivées pour leur travail professionnel, moins souples dans leur manière de l'exercer, moins ambitieuses ou moins déterminées à s'y impliquer. Cela peut inciter les parents à manifester moins d'ambition pour les études de leurs filles. Cela peut pousser les enseignants à moins soutenir les études des filles. Cela peut décourager les filles elles-mêmes de se lancer dans la bagarre.

Mais d'autre part, le statut professionnel de la mère et son niveau d'instruction exercent une influence forte (supérieure à celle du père) sur la façon dont les filles perçoivent les rôles féminin et masculin. Les filles comme les garçons dont la mère travaille professionnellement ont des conceptions moins stéréotypées des rôles. Il semble aussi que les filles de ces mères actives aient une vision plus positive des femmes, qu'elles les considèrent plus compétentes que ne le font les filles de mères au foyer. Dès lors, elles sont moins "effrayées par la réussite", doutent moins d'elles-mêmes et de leurs compétences. Pour Marie DURU-BELLAT (1990, p.114) cela peut s'expliquer par le fait que les mères actives accordent plus d'importance à l'apprentissage de l'indépendance.

Ces deux aspects peuvent sembler contradictoires. En fait, ils ne le sont pas car ils ne concernent pas les mêmes milieux sociaux. C'est à la fois dans les milieux les moins favorisés (ouvriers) et les plus favorisés (cadres supérieurs) sur le plan économique que les filles sont le moins critiques par rapport au modèle de division sexuelle des tâches. Les filles de catégories moyennes se distinguent davantage par leur modernisme. C'est aussi dans ces milieux que les mères sont le plus souvent actives.

3.3 Les influences internes à l'école

"L'école n'est pas directement responsable de l'émergence des stéréotypes sexuels, par contre elle l'est sans conteste dans leur reproduction" (LORENZI-CIOLDI in N. MOSCONI, 1998, p.99).

Plusieurs sortes de facteurs, internes à l'école, concourent à différencier la scolarité des filles et des garçons. On examinera successivement les interactions qui se situent au sein de la classe (relations entre élèves et enseignants, relations des élèves entre eux), les pratiques pédagogiques des enseignants et tout particulièrement l'évaluation, et la manière dont l'école intervient dans la conception, par les élèves, de leurs choix professionnels futurs.

" Dans la classe, où ils passent une grande partie de leur temps et se forment progressivement une image d'eux-mêmes, les enfants reçoivent, au-delà des interactions strictement pédagogiques, une grande quantité d'informations sur les comportements adéquats pour leur sexe, par le biais des attentes de leurs maîtres, et leurs réactions à leurs propres comportements, par le jeu des contacts avec les pairs, par la confrontation aux contenus des programmes et des manuels, bref par l'intermédiaire de tout un "curriculum caché" qui n'a pas besoin d'être explicitement sexué pour exercer des effets différenciés selon le sexe de l'élève" (M. DURU-BELLAT, 1995, p.75).

3.3.1 Les interactions au sein de la classe

3.3.1.1 Les interactions professeurs/élèves

On conçoit bien que les stéréotypes influencent les perceptions des enseignants, produisant l'identification ou au contraire la non-perception des comportements, selon qu'ils sont ou non conformes au stéréotype. Ils constituent dès lors pour les enseignants "une solution économique de lecture des comportements très fonctionnelle". Cette lecture particulière des comportements influence nécessairement l'évaluation. Ainsi, on constate que les stéréotypes concernant la plus forte activité des garçons en classe sont tellement forts que les enseignants attribuent systématiquement aux garçons des cotes plus élevées de "niveau d'activité", alors que des enregistrements objectifs des mouvements corporels par actomètre ne dénotent aucune différence. Or, cette lecture très sélective des comportements se transforme systématiquement en verdicts scolaires (M. DURU-BELLAT, 1990, p. 55).

Dans l'enseignement maternel déjà, les instituteurs ne réagissent pas de la même manière à la turbulence des filles et des garçons : "ils prêtent plus d'attention aux garçons qui acquièrent ainsi de l'assurance. Pour les filles en revanche, c'est le comportement docile qui est renforcé et elles apprennent à avoir peur de se tromper ou de se faire remarquer" (W. HARLEN, 1985, p.593).

De nombreuses observations ont été faites (M. DURU-BELLAT, 1995, p. 76-81) :

- Les enseignants ont souvent recours aux oppositions entre les filles et les garçons comme technique pour gérer la classe. Dès la maternelle, on a observé que les mots par lesquels ils s'adressent aux filles et aux garçons sont sexués. Ils réagissent de manière spécifique aux comportements des élèves. Ainsi, l'agitation, l'agressivité des garçons, tout en étant déplorées, sont jugées naturelles, alors qu'elles sont condamnées chez les filles.
- Dans le même ordre d'idées, plusieurs auteurs mentionnent que, dès le niveau primaire, les enseignants reconnaissent que les filles "leur facilitent la vie" car elles manifestent une bonne adaptation au travail quotidien de la classe. Pourtant, ils trouvent les garçons "plus stimulants, et disent avoir plus de plaisir à leur enseigner".

On a montré que la participation active des élèves aux discussions, aux débats développe chez eux une attitude plus positive à l'égard de l'apprentissage et favorise leur réussite scolaire. En s'exprimant, les élèves sont amenés à préciser leur pensée, à clarifier leurs idées, à pointer leurs difficultés, à faire connaître leurs sentiments. A tout cela les enseignants réagissent, et fournissent aux élèves des évaluations (feed-back) leur permettant de rectifier, de réajuster, d'améliorer leurs apprentissages, et aussi des critiques pouvant engendrer les frustrations nécessaires pour construire leur autonomie (C. BAUDOUX, A. NOIRCENT, 1995, p. 6). Or, dans la réalité des classes, on observe des différences dans l'attention accordée aux filles et aux garçons, et dans les possibilités qu'ils ont d'intervenir dans les discussions (M. DURU-BELLAT, 1995, p. 77, C. BAUDOUX, A. NOIRCENT, 1995).

- On a mesuré le volume global d'attention accordé aux élèves, selon leur sexe. Dans les années 70-80, les enseignants consacraient deux tiers de leur temps aux garçons. En outre, les garçons émettaient les deux tiers des propos tenus en classe. En 1988, de nouvelles études montrent que ces proportions ont un peu évolué : les enseignants accordent en moyenne 44% de leur temps aux filles et 56% aux garçons. Cette tendance est perceptible pour la majorité des enseignants. Ce déséquilibre dans l'attention prend diverses formes. On a observé que les enseignants interrogent davantage les garçons, leur parlent plus souvent, passent plus de temps à attendre leurs réponses, à les aider. En fait, on peut dire que les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé ; ils sont perçus comme des

individualités, alors que les filles sont considérées comme un groupe. Ceci est à rapprocher de ce qui a été mentionné à propos des médias (dans des groupes asymétriques, les dominants se décrivent d'abord comme des individus, les dominés comme les membres d'un groupe).

- De manière plus qualitative, il apparaît que les garçons reçoivent plus de critiques, que ce soit à propos de leur comportement ou de leur travail. Ils obtiennent d'ailleurs généralement des cotes moins bonnes que les filles. Pourtant, ils bénéficient de plus de contacts pédagogiques et de plus d'encouragements. Ainsi, on a montré qu'en primaire, "plus de 90% des feed-back positifs adressés aux garçons concernent spécifiquement la qualité intellectuelle de leur travail, le chiffre correspondant étant inférieur à 80% pour les filles (les 20% restant concernant notamment la présentation). Pour ce qui est des feed-back négatifs, moins d'un tiers de ceux visant les garçons touchent à des aspects intellectuels de leur travail, tandis que pour les filles c'est le cas des deux tiers ; tout se passe comme si les maîtres, tendant à considérer les filles comme ayant en général une attitude positive, n'évoquaient pas, en cas d'échec, le manque d'effort mais des problèmes intellectuels" (id. , p. 77).

Tous ces comportements sont l'expression d'attentes sexuellement différenciées des enseignants à l'endroit de leurs élèves. En outre, la différenciation s'accroît dans les matières qui sont "supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes". Or, on sait que les attentes des enseignants tendent à fonctionner comme des "prophéties auto-réalisatrices"¹⁴.

On a observé en effet qu'à l'école primaire, les instituteurs ont plus de contacts pédagogiques avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques. " Or, quand les maîtres pensent que les garçons ont davantage de difficultés que les filles en lecture, ces derniers en éprouvent effectivement plus que quand leurs maîtres ne partagent pas cette conviction" (M. DURU-BELLAT, 1995,, p. 78). L'auteur signale cependant que ces différences d'attente ne suffisent pas pour rendre compte des difficultés spécifiques des garçons en lecture, à ce niveau ; elles refléteraient surtout un manque de motivation face à une activité perçue comme féminine. " D'ailleurs, les maîtres s'attachent à contrer ces difficultés précoces des garçons en lecture, alors que celles (ultérieures) des filles dans les matières scientifiques sont perçues avec plus de fatalisme".

Dans l'enseignement secondaire, l'attention que manifestent les enseignants aux garçons, en mathématiques, pendant les deux premières années a été estimée et chiffrée. Elle ferait bénéficier ceux-ci de l'équivalent de 36 heures de cours de plus que les filles. En physique aussi, les enseignants critiquent et sollicitent les garçons, tandis qu'ils adressent aux filles des questions simples.

Ces différences s'accroissent avec l'âge des élèves. Au lycée (secondaire supérieur), pour le cours de géométrie, les filles reçoivent 30% des commentaires encourageants, et 84% des commentaires décourageants.

Les différences d'attitudes des enseignants selon le sexe des élèves s'expriment de manière encore plus marquée avec les bons élèves : les garçons forts en sciences sont beaucoup plus encouragés que les filles fortes en sciences, ce qui tend à saper la confiance de celles-ci en leurs capacités. "A partir de l'adolescence, les auto-évaluations des filles de bon niveau, en mathématiques, ne sont plus liées à leur niveau scolaire, et leur confiance dans leurs propres possibilités est systématiquement plus faible que chez les garçons de niveau identique ; ces filles "bonnes" s'avèrent aussi plus sensibles aux critiques et commencent à penser que l'étude des mathématiques est moins importante et moins utile pour elles, par rapport aux garçons" (id. , p. 78).

¹⁴ Voir à ce propos l'effet PYGMALION (l'individu finit par se comporter comme on a prédit qu'il le ferait in V. DE LANDSHEERE, 1992, p. 73) et l'effet PIRANDELLO (l'individu finit par devenir ce qu'on lui a assigné d'être in Z. LURIA in E. SULLEROT, 1978, p. 234).

Il apparaît bien que les enseignants sont convaincus que les garçons sont plus que les filles capables de réussir en mathématiques et en sciences. Ils pensent aussi qu'il est plus important pour les garçons d'y réussir. Tout cela transparait dans les évaluations : les copies faibles émanant de filles sont jugées avec plus d'indulgence que celles des garçons de faible niveau (comme si les filles étaient excusées de ne pas réussir), alors que les copies fortes venant de filles sont jugées plus sévèrement que celles des garçons (comme s'il était anormal qu'une fille produise une bonne copie).

Des expériences ont été faites en proposant à des enseignants des copies identiques, qui étaient attribuées fictivement à des filles ou à des garçons. Les copies censées émaner de filles sont valorisées pour leur propreté, alors que celles censées avoir été produites par des garçons sont louées pour l'intérêt manifesté à la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision !

Il convient encore de signaler que les attitudes des enseignants ne sont pas distinctes selon leur sexe. On ne décèle aucune tendance chez les enseignants à favoriser les élèves de leur sexe. La tendance à privilégier les relations pédagogiques quotidiennes avec les garçons se manifeste aussi bien chez les enseignantes que chez les enseignants (M. DURU-BELLAT, 1990, p.68).

3.3.1.2 Les interactions élèves/élèves.

Les relations entre pairs constituent un aspect important de l'expérience scolaire des élèves. Des études ont été consacrées en grand nombre à ce domaine (M. DURU-BELLAT, 1995, pp.81-83).

A l'école maternelle, on observe que les enfants de quatre ans et demi passent trois fois plus de temps à jouer avec des condisciples du même sexe qu'eux. Deux ans plus tard, ce rapport passe de trois à onze. Il a été signalé plus haut que les jeux des enfants sont très différents selon leur sexe.

Les comportements déviants par rapport aux rôles de sexe sont mieux acceptés pour les filles que pour les garçons (c'était aussi le cas pour les jouets, vide infra). D'après les chercheurs, les jeunes élèves qui se regroupent par sexe contribuent à se rassurer en valorisant les caractéristiques de leur propre groupe. Les stéréotypes sexuels semblent profondément intériorisés par les enfants de 6 à 11 ans : ils ne discutent pas leur légitimité.

Pour les filles se pose plus tard, dès l'adolescence, la nécessité de poser un choix entre l'investissement scolaire et l'investissement amoureux. Le poids de la société est tel que leur décision revient en fait à choisir entre "être conforme et normale" en préférant l'affirmation de sa féminité et la gestion de ses relations affectives avec les garçons, et "être isolée ou marginalisée" en privilégiant l'investissement dans les études. Celles qui optent malgré tout pour la deuxième branche de l'alternative doivent encore affronter la "peur du succès" dont il a été question précédemment.

Il apparaît que les critères de popularité varient fort selon le sexe des adolescents. Chez les garçons, ce sont les qualités physiques et athlétiques qui sont valorisées, la décontraction, l'indépendance, la capacité à défier les règles, un savoir-faire auprès des filles et une certaine discrétion dans les succès scolaires. Chez les filles, les critères de popularité incluent le milieu social d'origine, l'apparence physique, la sociabilité, la maturité (notamment dans la capacité à gérer les rapports avec les garçons) et les succès scolaires.

Certains jeunes tentent d'échapper à ces modèles traditionnels, par différentes stratégies. Ils sont généralement regardés avec défiance, voire avec hostilité par leurs condisciples et par les enseignants.

3.3.1.3 La mixité

L'examen des interactions entre les élèves et les enseignants, comme celles qui se tissent entre les élèves amènent à s'interroger sur la mixité.

Développée puis généralisée pendant les années soixante dans l'ensemble des pays industrialisés, la mixité n'a pas toujours pris la forme d'une réelle co-éducation. Il arrive que des écoles soient globalement mixtes, mais que certaines classes soient unisexes (surtout dans l'enseignement secondaire de qualification). D'autre part, la non mixité fréquente du corps professoral ne garantit pas non plus une action pédagogique co-éducative (E. BREUSE, 1970).

Certains inconvénients sont mis en évidence. Ainsi, les travaux empiriques conduits en psychologie sociale montrent que les différences traditionnelles de comportement entre les sexes s'expriment de façon plus tranchée dans les classes mixtes : "le fait même de se trouver dans un groupe mixte est parfois suffisant pour déterminer l'apparition de comportements conformes aux stéréotypes masculins/féminins". (M. DURU-BELLAT, 1990, p. 74). Cela peut s'expliquer par l'auto-attribution de compétence qu'effectuent les filles et les garçons. Lorsque la tâche à accomplir est connotée comme masculine (mathématiques, par exemple), la mixité ou la non-mixité du groupe n'affectent pas l'auto-attribution de compétence des garçons. Au contraire, les filles sont moins persuadées de leur compétence lorsqu'elles sont dans un groupe mixte que lorsqu'elles sont entre elles.

De plus, les thèmes, les exemples, les méthodes mis en œuvre par les enseignants dans les classes mixtes sont mieux adaptées aux garçons qu'aux filles, alors qu'on tient mieux compte de leurs intérêts si la classe ne comporte que des filles. D'ailleurs (cela figure plus haut déjà), les enseignants ne traitent pas de la même manière les filles et les garçons, par "besoin de créer des différences" entre les sexes. Les garçons bénéficient de plus d'attention, de plus de temps de parole, ce qui les avantage. En classe non mixte, chaque sexe se retrouve davantage à égalité.

C'est sur base de tels travaux que des initiatives ont été prises en Allemagne, en Angleterre et aux Etats-Unis visant à réintroduire partiellement la mixité dans certaines écoles, particulièrement pour l'enseignement scientifique : on préconise par exemple un compromis, consistant à séparer les élèves des deux sexes, en classe, pour certains cours, certaines matières, certaines périodes de l'année (H. KRÜGER in N. MOSCONI, 1998, p. 182).

A cet égard, il faut pourtant mentionner des travaux expérimentaux (V. AEBISCHER in N. MOSCONI, 1998, pp.112-119) qui mettent en évidence la forte sensibilité des garçons à la composition du groupe-classe : ceux-ci obtiennent des résultats significativement meilleurs quand ils réalisent leurs exercices en présence de filles. En revanche, les résultats obtenus par les filles sont identiques, qu'elles soient dans un groupe totalement féminin ou dans un groupe mixte. La mixité profiterait donc aux garçons, les filles n'y étant pas sensibles.

Il faut également mentionner les avantages de la co-éducation, et rappeler que c'est la mixité réellement développée dans les écoles qui a permis aux filles de vivre de manière tangible l'égalité entre les deux sexes, et aussi de manifester leur supériorité dans certains domaines. "La mixité scolaire ne se limite pas à une simple reconnaissance formelle des capacités : elle offre bel et bien aux filles l'occasion d'éprouver à l'école une citoyenneté pleine et entière. Elle les a par là incitées, tout en leur en fournissant les moyens, à se construire une identité personnelle à partir de nouveaux modèles de comportement" (C. BAUDELLOT, R. ESTABLET, 1992, pp. 232, 233).

Des effets intéressants de la mixité ont d'ailleurs été repérés. Alors qu'elle n'a pas profondément modifié les activités des garçons (ces activités continuent à s'articuler essentiellement au sport et à la camaraderie entre pairs), elle a introduit une importante diversification des comportements féminins. "Placées dans une situation nouvelles, les filles doivent construire leurs pratiques sans modèles identitaires hérités des générations antérieures et tout prêts à être endossés. Elles doivent innover et inventer" (id.).

Un autre argument doit être avancé, en faveur de la mixité. Le risque est grand, si l'on développe des écoles séparées pour filles et pour garçons de voir se multiplier des situations existantes en Grande-Bretagne où, lorsque les ressources s'amenuisent, les équipements performants et modernes sont réservés aux garçons (M. DURU-BELLAT, 1990, p. 74).

En outre, si l'on généralisait des écoles séparées pour filles et pour garçons, on donnerait un alibi aux employeurs pour octroyer aux femmes des rémunérations inférieures en prétendant que leur formation est de moins grande qualité. "Le risque est bien réel dans le sens où l'histoire montre que les écoles de filles n'ont pas eu accès aux mêmes ressources humaines et matérielles que les garçons" (C. BAUDOUX in N. MOSCONI, 1998, p. 153)..

Un aspect supplémentaire peut alimenter le débat sur la question de la mixité. Il est fourni par N. MOSCONI (1989) qui a réalisé une enquête par entretiens et questionnaires auprès d'élèves et d'enseignants d'un lycée polyvalent, en France. Son analyse met en évidence que la mixité scolaire semble avoir pour effet central "le déni de la différence des sexes". Elle considère que la mixité scolaire est une illustration du mythe patriarcal d'Adam et Eve. Dans celui-ci, Adam, le premier créé, est un être indifférencié, absolu. Eve, extraite de lui, est un être de sexe différent. La femme existe donc dans sa différence par rapport à l'homme, tandis que l'homme n'existe pas dans sa différence par rapport à la femme : il existait avant qu'elle n'existe. "Ce mythe illustre bien l'imaginaire dans lequel est pris l'Occident. Ou bien la femme existe comme mineure et subordonnée à l'homme, ou bien elle existe comme identique à lui".

De même l'enseignement était d'abord masculin : les femmes n'étaient pas instruites. Le passage du système de la séparation des sexes au système de la mixité dans l'école correspondrait au passage "de la subordination (concrétisée par l'absence d'instruction) à la négation de l'identité féminine (à partir de l'idée qu'une instruction identique produirait des êtres identiques)". Pour N. MOSCONI, la femme ne pourra pas sortir de la subordination par ce moyen. Il faut sortir du mythe d'Adam et Eve et affirmer que les êtres humains existent d'emblée, au premier moment, hommes et femmes, aucun des deux n'étant précédé par un prototype indifférencié. Que l'on crée entre les sexes une relation hiérarchique ou qu'on les ramène à l'identité, on nie leur relation d'altérité/égalité. A la société s'offre une nouvelle tâche : "inventer et penser entre ces deux termes différents une relation d'égalité mais aussi bien une forme de lien qui les laisse subsister à la fois dans leur réalité et leur différence" (p. 267).

3.3.2 Les pratiques pédagogiques

Il faut d'abord mentionner un préjugé répandu parmi les enseignants. La question des différences et des inégalités entre élèves filles et garçons leur semble incongrue, et ne recouvre à leurs yeux aucune réalité.

Or, le poids des stéréotypes s'exerce sur eux aussi. Il les amène à surestimer les différences d'attitudes entre filles et garçons, à penser que les filles investiront moins dans leur profession que les garçons, et qu'elles auront donc besoin moins qu'eux d'une formation poussée (M. DURU-BELLAT, 1995, p. 87).

Les textes officiels qui organisent l'enseignement ont banni les différences entre sexes et préconisent de lutter contre les préjugés sexistes¹⁵. Particulièrement, en Communauté française, le décret Missions est très explicite sur cet aspect. Son article 10 précise : "La Communauté française,

¹⁵ En France, circulaire du 22 juillet 1982.

pour l'enseignement qu'elle préconise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à (1) proscrire toute mesure susceptible d'instaurer une hiérarchie entre établissements ou entre sections et formes d'enseignement organisées dans l'enseignement secondaire; (2) considérer les différentes formes et sections comme différentes manières d'atteindre les objectifs généraux du décret; (3) assurer un accès égal à toutes les formations aux filles et aux garçons”.

Mais la question n'est pas posée des rapports sociaux inégalitaires qui sous-tendent les préjugés.

3.3.2.1 Les programmes et les manuels

De nombreux travaux, repris par M. DURU-BELLAT (1995, pp. 88,89) évoquent notamment :

- La presque invisibilité des femmes dans les programmes et les manuels d'histoire, où elles sont réduites à des rôles décoratifs.
- La vision du monde présentée par la philosophie et la littérature est totalement sexiste.
- Les domaines de la physique, de l'informatique mettent en avant des applications plus familières aux garçons, susceptibles de les intéresser davantage
- Dans les livres de mathématiques, les femmes sont présentes dans des applications de manière très stéréotypée en début de scolarité, puis disparaissent progressivement dans les années suivantes.

Dans le quotidien de la classe, les applications, le contenu des exercices s'inspirent plus souvent des intérêts des garçons que des filles. On peut l'expliquer par la turbulence plus grande des garçons, dont il est essentiel d'accrocher l'attention. Les filles qui ne sont pas intéressées ne vont tout de même pas perturber la classe.

C'est particulièrement vrai dans les matières scientifiques et mathématiques. Ainsi, quand on demande aux élèves d'effectuer les mêmes calculs sur des sacs de ciment ou sur les ingrédients d'une recette de cuisine, les performances des filles sont meilleures dans le deuxième cas. “ Les filles auraient réellement plus de facilité à mettre en œuvre un raisonnement proportionnel quand elles travaillent sur des thèmes familiers ”.(M. DURU-BELLAT, 1995, p.90). L'auteur ne précise malheureusement pas si la situation est semblable pour les garçons : réussissent-ils mieux les calculs portant sur les sacs de ciment ?

De même, les filles réussissent mieux aux tests de français portant sur la santé ou la vie familiale, les garçons sur les courses automobiles. Il apparaît bien difficile de “ construire des exercices qui puissent mesurer les capacités verbales des élèves indépendamment des cultures de sexe ” (C. BAUDELLOT, R. ESTABLET, 1991 cité par M. DURU-BELLAT, 1995, p. 90).

3.3.2.2 Les pédagogies

Les pédagogies sont aussi potentiellement discriminantes. Certaines pratiques semblent accentuer les inégalités entre filles et garçons. Ainsi, en mathématiques, les filles réussissent mieux (et les garçons réussissent un peu moins bien) quand l'enseignant favorise les situations de coopération plutôt que celles qui utilisent la compétition. Autre exemple : les pratiques non directives permettent aux garçons d'occuper encore plus le terrain.

La question des pédagogies sera développée plus en détails dans la partie 3.4. de ce chapitre, consacrée au cas exemplatif de l'éducation mathématique et scientifique.

3.3.2.3 Le contexte de division du travail

L'environnement des élèves à l'école exerce aussi un impact non négligeable. Comme cela a été mentionné dans l'étude statistique qui accompagne cet avis, les enseignants des établissements d'enseignement primaire et secondaire sont en dominante féminins, les chefs d'établissement et les inspecteurs étant plus souvent des hommes. Cette répartition renvoie aux élèves un message très clair sur la division hiérarchique du travail entre les femmes et les hommes.

3.3.2.4 Le moment du choix des options

Le moment de la scolarité où prend fin le tronc commun et où doivent s'effectuer des choix d'orientation est aussi important. "plus ce moment est précoce, plus les différenciations entre sexes vont être marquées et en général irréversibles". Les filles sont d'ailleurs moins absentes des filières scientifiques supérieures lorsque les spécialisations commencent après l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire "à un âge où la contrainte de féminité, qui les invite à renoncer à ces disciplines, pèse peut-être moins lourd qu'à l'adolescence" (M. DURU-BELLAT, 1995, p. 92).

A travers les pratiques qui ont cours à l'école, les filles et les garçons connaissent une scolarité différente. Cette socialisation différenciée porte pour les filles des effets positifs, en terme de réussite scolaire, à court terme, dans l'enseignement primaire où on leur demande des comportements auxquels elles sont habituées dans leur famille. Au secondaire, quand changent les exigences du métier d'élève qu'apparaissent des effets négatifs : réussite moindre dans certaines matières, diminution de la confiance en leurs possibilités. Cette socialisation influence les choix d'options qui s'opèrent à l'adolescence, avec les conséquences que l'on sait sur la suite des études et les perspectives professionnelles futures.

3.3.3 Les choix professionnels et l'anticipation de l'avenir

3.3.3.1 Ce que les élèves envisagent de choisir.

Quand on questionne les élèves sur la profession qu'ils voudraient exercer, les filles évoquent tous les niveaux des métiers de la santé et l'enseignement, et les garçons citent d'abord les métiers d'informaticien, de pilote d'avion ou d'ingénieur. Ils n'envisagent les métiers de la santé et de l'enseignement qu'au niveau le plus élevé (médecin, vétérinaire, professeur, mais pas infirmier ou instituteur).

Quand les élèves optent pour le secteur scientifique, ils se polarisent sur des domaines différents : science de l'ingénieur et informatique pour les garçons, santé, sciences de la vie, chimie pour les filles.

Dans l'analyse de cette situation, il faut faire intervenir les trois logiques qui structurent les choix posés (M. DURU-BELLAT, 1995, p. 94).

- La "logique de sexe" amène filles et garçons à s'orienter vers les options considérées comme étant normales pour les individus de leur sexe. Elle résulte de l'action de la société tout entière, de la famille, de l'école et est profondément ancrée dans les représentations des jeunes. Ainsi, les filles veulent plus souvent aider, soigner, s'occuper des autres, ou encore informer et communiquer alors que les garçons souhaitent étudier, rechercher, inventer, organiser, encadrer, diriger, fabriquer, réaliser, produire.
- La "logique scolaire" hiérarchise les orientations en fonction de critères internes à l'enseignement : les études à dominante mathématiques et scientifiques sont valorisées sur le plan intellectuel et seuls les bons élèves peuvent y réussir.
- La "logique de positionnement social" est fondée sur le prestige des professions. Elle intègre notamment les possibilités de débouchés, de rémunération, de reconnaissance sociale.

Ces trois logiques se combinent, et les hiérarchies qu'elles induisent interfèrent.

Une fille d'excellent niveau scolaire pourra opter pour des études scientifiques. Mais si elle perçoit que l'objectif d'insertion et de promotion professionnelle est moins important pour elle que pour les garçons, elle se dirigera vers des études supérieures offrant des débouchés moins prestigieux.

De même, un garçon moyen ou faible sur le plan scolaire préfère souvent se rabattre sur des professions jugées féminines, comme l'enseignement plutôt que de se réorienter vers l'enseignement technique, jugé socialement moins valorisant. Cette explication permet de justifier la situation qui s'observe dans l'enseignement supérieur¹⁶, où il apparaît que les bastions masculins (études d'ingénieur, d'agronome) sont fréquentés par très peu de filles, tandis que les bastions féminins ne sont pas de vrais bastions : ils inscrivent toujours une proportion non négligeable de garçons (au-delà de 20%).

3.3.3.2 L'intervention de l'institution scolaire

L'école joue bien évidemment un rôle important dans l'articulation des trois logiques mentionnées. Les élèves y apprennent à se situer, à identifier "ce qu'il leur est permis d'espérer". Une modulation des choix possibles s'effectue selon les sections : pour des élèves d'une option "service aux personnes" de l'enseignement de qualification, la perspective de devenir instituteur préscolaire peut sembler prestigieuse, et constituer un second choix pour ceux de l'enseignement général scientifique.

A cet égard, l'étude statistique menée dans l'enseignement secondaire montre bien que les options de base groupées de l'enseignement technique et de l'enseignement professionnel sont de fait peu mixtes. Il s'y élabore dès lors des "cartes cognitives" des professions qui sont très différenciées selon le sexe des élèves. Elles contribuent à la "fermeture progressive des possibles" (J. GUICHARD in M. DURU-BELLAT, 1995, p. 94).

Dans ce contexte, l'institution scolaire intervient explicitement dans l'orientation des élèves de deux manières.

- Il existe des instances d'information et d'aide à l'orientation : ce sont les intervenants des Centres PMS (les conseillers à l'orientation français).
En France, les résultats d'une recherche indiquent que ces conseillers respectent généralement les souhaits exprimés par les jeunes : "quand les filles n'envisagent pas une filière scientifique alors que leurs résultats le permettraient, il est rare que les conseils le leur suggèrent ; les enseignants proposeront plus souvent une orientation en 1^{ère} S. aux garçons de niveau moyen qu'aux filles de même niveau" (C. MARRO, 1995, pp. 32-33).
- En Communauté française, les enseignants, réunis en conseil de classe, ont une intervention essentielle sur l'orientation des élèves du secondaire par l'attribution des "attestations d'orientation"¹⁷. Comme cela a été évoqué dans l'étude statistique, il apparaît que la proportion significativement plus élevée de filles n'ayant pas de retard scolaire dans le professionnel résulte de ces orientations. Si elle échoue dans le général, la fille sera plus souvent réorientée vers le professionnel, tandis que le garçon redoublera son année dans le général. La fille restera "à l'heure", avec un éventail de choix d'études possible nettement restreint. Le garçon aura un an de retard, mais pour lui, l'éventail des choix d'études restera ouvert. De plus,

¹⁶ Voir l'étude statistique en annexe 2.

¹⁷ Les attestations d'orientation (AO) concrétisent les décisions d'évaluation. Une AOA invite l'élève à passer dans l'année suivante qui prolonge logiquement les études dans lesquelles il est engagé (réussite), l'AOC contraint l'élève à redoubler son année (échec). L'AOC permet à l'élève de passer dans l'année suivante d'une autre orientation. Elle limite ses possibilités d'études en lui imposant certaines restrictions soit dans une matière, soit dans une forme d'enseignement.

même si l'échec scolaire (correspondant à un redoublement) peut à juste titre être contesté sur le plan pédagogique, son inefficacité n'est pas évidente sur le plan économique : le retard scolaire des diplômés ne constitue pas un obstacle ni un handicap pour leur employabilité.

3.3.3.3 L'état du marché du travail

La connaissance qu'ils ont du marché du travail exerce aussi une influence sur les choix professionnels des jeunes. Or, que constate-t-on ?

- On observe une forte concentration de l'emploi féminin dans le secteur tertiaire (en France, en 1987, on y dénombrait 76% des femmes contre 52% des hommes (M. DURU-BELLAT, 1995, p. 95). En Communauté française, on retrouve surtout les femmes dans les professions administratives et de services. Dans celles-ci, elles dépassent le nombre de travailleurs masculins, alors que la population active féminine est inférieure à la population active masculine¹⁸. En 1993, seules 26% des salariées du secteur privé avaient un statut d'ouvrières, alors que 64% des femmes actives étaient fonctionnaires ou employées. (Ministère de l'Emploi et du Travail, 1996, p.5-13).
- Des différences considérables existent quant à la nature et à l'ampleur du travail des femmes et des hommes. "Le travail des femmes se caractérise par la ségrégation, la flexibilité et le travail à temps partiel, une disponibilité dans la carrière professionnelle et des différences de revenus persistantes par rapport aux revenus des hommes" (Ministère de l'Emploi et du Travail, 1996, p.5-12).
- Des pans entiers du monde du travail ne sont pas mixtes. La compétence des femmes est incriminée pour justifier les résistances à les admettre dans certaines professions ; mais on justifie aussi cette attitude par une moindre disponibilité des femmes, perçues comme mères actuelles ou potentielles. Il apparaît clairement que, pour une femme, le mariage limite souvent son investissement professionnel et éducatif, ce qui n'est jamais observé pour les hommes¹⁹.
- Les taux de chômage, quel que soit le niveau d'études effectuées, sont supérieurs pour les femmes. Or, il décourage l'entrée, particulièrement des femmes, sur le marché du travail (B. MERENNE et al., 1997, pp.92-107).

Ce découragement des filles s'additionne au fonctionnement de la famille. Tous les jeunes envisagent leur avenir autour de deux axes que sont la vie professionnelle et la vie familiale, mais ils ont des projets qualitativement différents selon leur sexe.

Quand on interroge les lycéens français à ce propos, ils abordent tous leur avenir professionnel. En outre, pratiquement toutes les filles évoquent leur avenir familial, alors que plus de 60% des garçons ne le font pas. Les filles prévoient souvent qu'elles auront à effectuer des arbitrages entre vie professionnelle et vie familiale (M. DURU-BELLAT, 1995, pp. 97,98).

Une enquête réalisée en Communauté française (E. BRUNFAUT, 1986) montre que l'idée de carrière est le fait d'une minorité de filles. La majorité des filles s'engagent dans des études conduisant à des métiers conciliables avec les tâches domestiques et l'éducation des enfants.

¹⁸ En 1985, les populations actives sont de 62% pour les hommes et de 38% pour les femmes. En 1993, elles sont respectivement de 58% et 41% (Ministère de l'Emploi et du Travail, 1996, p.5-10)

¹⁹ Une récente enquête montre que le mariage rend les hommes plus disponibles pour le travail professionnel (leur femme leur facilitant la vie domestique) tandis qu'il marque un surcroît de fatigue pour les femmes, devant se partager entre la vie professionnelle et la vie domestique). On aurait même observé un taux important de dépressions nerveuses chez les jeunes femmes, à la suite du mariage. (Danielle MOUREAUX, Ligue des Familles, 14 décembre 1998, communication personnelle).

Il importe d'insister sur le lien qui semble exister entre l'investissement et les choix scolaires et professionnels des jeunes et les opportunités qu'ils perçoivent. Dès lors, comme le propose M. DURU-BELLAT, on peut soutenir qu'en posant des choix scolaires typés, moins ambitieux, les filles visent à s'adapter à un avenir social où la vie professionnelle est marquée par une forte division du travail entre les sexes. N. PLATEAU va dans le même sens en affirmant que "les choix d'options des filles sont le produit de la division sexuelle du travail qui dans le domaine professionnel prend la forme d'un cloisonnement ou d'une ségrégation entre les sexes sur le marché du travail et qui, dans la sphère privée, prend la forme d'un partage inégal des responsabilités familiales" (Ministère de la Communauté française, 1987).

3.3.4 Le cas exemplatif de l'éducation mathématique et scientifique²⁰

En juin 1997, le mensuel français "Le Monde diplomatique"²¹ titrait un article : "Le sexe des sciences". Partant de l'observation que, sur 441 prix Nobel scientifiques, 11 seulement avaient été décernés à des femmes, que les filles sont très absentes des filières de formation en sciences, en sciences appliquées et en informatique, l'auteur de l'article, I. CARLANDER questionne ce "désamour" entre les filles et les sciences dures : "pourquoi cette érosion en fin de parcours scolaire, et ce barrage dans les filières d'excellence?".

Le sujet préoccupe beaucoup de Françaises, qui considèrent que l'exclusion des femmes d'un champ professionnel aussi essentiel que le secteur scientifique risque de totalement déséquilibrer l'exercice de la citoyenneté et du pouvoir.

3.3.4.1 Description de la situation

De très nombreuses observations sont mentionnées dans la littérature à propos de cette question (I. CARLANDER, 1997, W. HARLEN, 1985, J. HARDING, 1985, C. TERLON, 1985). Il apparaît surtout que :

- Les professeurs de sciences consacrent plus de temps (20%) aux garçons qu'aux filles ;
- Dès l'âge de 11 ans, les filles témoignent plus d'intérêt que les garçons pour les sciences naturelles, et moins pour les sciences physiques ;
- A 11 ans, les filles obtiennent, en sciences, des résultats comparables à ceux des garçons : leur attitude de "rejet" ne tient pas à ce que ces matières leur semblent plus difficiles qu'aux garçons ;
- Dès le début du secondaire, les filles paraissent majoritairement désireuses de renoncer aux matières scientifiques ;
- Dans la plupart des pays d'Occident, du Moyen-Orient et d'Afrique, plus de garçons que de filles choisissent les sciences en fin de secondaire et s'orientent vers des formations et des emplois en rapport avec les sciences ;
- La différence filles/garçons est très marquée en physique et en sciences de l'ingénieur, moins en chimie et presque pas en biologie.

D'autre part, des enquêtes internationales, réalisées régulièrement en mathématiques, en sciences et en compréhension à la lecture fournissent des informations quantitatives quant aux résultats obtenus par les élèves des deux sexes (M. DEMEUSE, C. MONSEUR, 1998).

Les données suivantes sont obtenues :

- En mathématiques, les résultats des garçons sont supérieurs à ceux des filles, l'écart entre les résultats des deux groupes augmente au cours de la scolarité. Entre 1965 et 1995, les

²⁰ Cette partie est approfondie à titre d'exemple, mais aussi parce que l'éducation scientifique, domaine important pour le développement de la société, discrimine au premier chef les filles et les garçons.

²¹ Pp. 18,19.

performances moyennes des filles et des garçons se rapprochent (l'ampleur de l'effet était de 0,30 en 1965 et de 0,08 en 1995).

- En sciences, il convient de nuancer les résultats qui varient selon les disciplines. Les filles obtiennent des résultats inférieurs à ceux des garçons, mais les différences sont faibles pour la biologie, intermédiaires pour la chimie et importantes pour la physique. Plus précisément, sur les 39 pays ayant participé à l'enquête en 1995, deux se caractérisent par des différences significatives en biologie (dont un, à l'avantage des filles). En chimie, les garçons obtiennent des résultats supérieurs dans 16 pays, et dans 25, en physique.

3.3.4.2 Explications proposées :

Les explications proposées pour justifier les observations sont de deux ordres. Certaines sont fondées sur les recherches de la psychologie cognitive, d'autres se réfèrent aux recherches qui concernent la socialisation différentielle des sexes.

3.3.4.2.1 Les recherches de la psychologie cognitive

A. Des travaux mettent en évidence des différences de maturation selon le sexe (C. TERLON, 1985). Il s'agit bien sûr de tendances statistiques qu'il faut se garder d'appliquer à des cas individuels.

- Dès la naissance, les filles sont plus sensibles au son et au toucher. A n'importe quel âge, elles manifestent une grande dextérité dans les activités qui mobilisent des habiletés motrices fines. Elles ont un avantage constant sur les garçons dans les travaux qui exigent d'organiser des données de façon séquentielle. Cette observation peut être reliée à la précocité langagière des filles : leur vocabulaire est plus étendu que celui des garçons, elles ont moins qu'eux des problèmes de dyslexie, de bégaiement, elles chantent plus juste plus tôt qu'eux. "En fait, les filles surdassent les garçons dans toutes les activités linguistiques (lisent plus tôt, apprennent plus facilement les langues étrangères...) et sont plus nombreuses à s'orienter vers des professions demandant de bonnes compétences linguistiques" (C. TERLON, 1985, pp. 52,53).
- Un autre aspect différencie filles et garçons. Il s'agit des modes privilégiés pour connaître le monde. Les filles privilégient un mode basé sur la communication, impliquant une réponse de l'entourage (leurs meilleures capacités auditives les rendent plus attentives aux contextes sociaux). Les garçons préfèrent explorer le monde des objets de leur environnement. Les modes préférés d'interaction des filles avec l'entourage les entraîne peut-être davantage à développer des comportements de conformité sociale ?
- Les garçons sont supérieurs aux filles dans l'acuité visuelle. S'ils sont moins adroits, ils se montrent en revanche meilleurs dans les mouvements impliquant la totalité du corps et dans ceux qui demandent de réagir vite. Tout petits, les garçons explorent leur environnement proche et manipulent mieux que les filles l'espace à trois dimensions.

Ces différents constats ont été mis en relation avec des hypothèses de maturation cérébrale différente selon le sexe. Ces hypothèses n'ont pas encore été confirmées ni infirmées.

B. La supériorité masculine en mathématiques est évoquée

Souvent avancée, cette supériorité est-elle bien réelle ? Les connaissances des filles et des garçons en mathématiques de base et en calcul algébrique sont comparables. C'est seulement dans la résolution de problèmes que les garçons l'emportent. Cela pourrait être dû à "l'habillage du problème", pris plus souvent dans le champ d'intérêt des garçons. Les scores obtenus par les filles comme par les garçons sont meilleurs quand les questions rencontrent l'intérêt des sujets,

“ce qui rend l'établissement d'une relation entre performance et aptitude singulièrement problématique ” (C. TERLON, 1985, p. 54).

On a aussi montré que les filles réussissent mieux les tests de mathématiques quand l'examineur est une femme et lorsque le groupe qui effectue le test est mixte.

Enfin, la crainte devant le test, l'anxiété contribuent généralement à diminuer la performance, particulièrement en mathématiques. Cela ne favorise pas les filles qui ont été persuadées qu'elles étaient inférieures aux garçons en mathématiques.

C. On prétend que les filles n'ont pas la même aptitude que les garçons à la représentation visuelle et spatiale

Des données permettent de réfuter cette explication. D'abord, les filles et les garçons sont traités différemment dans leur petite enfance, les garçons jouant plus souvent que les filles à des jeux et avec des jouets qui développent leurs aptitudes spatiales et mécaniques. Ensuite, la même situation ne se retrouve pas dans toutes les cultures (dans les pays de l'Est, il y a autant de femmes scientifiques que d'hommes). Enfin, si l'on développe délibérément les aptitudes à la représentation spatiale d'un groupe d'enfants des deux sexes, on n'observe plus de différences entre les résultats des garçons et des filles. (W. HARLEN, 1985, p. 592, C. TERLON, 1985, p. 57).

D. L'intervention des styles cognitifs

Par style cognitif, on entend les attitudes stables, les stratégies habituelles qui déterminent les modes de recherche, de perception, de traitement et de stockage de l'information.

Les travaux les plus nombreux effectués dans ce domaine consistent à déterminer dans quelle mesure les élèves, filles et garçons, sont “indépendants du champ”²². Cette “qualité ” pourrait être corrélée avec les aptitudes en mathématiques. Aucune certitude ne peut cependant être dégagée des recherches effectuées jusqu'ici (C. TERLON, 1985, pp.54, 55).

E. Enfin, on fait intervenir les facteurs affectifs

A partir de 12-14 ans apparaît une différence nette, selon le sexe, entre l'estime de soi que les jeunes éprouvent pour eux-mêmes. Les filles commencent à douter d'elles-mêmes, se montrent vulnérables à la critique, réduisent leurs aspirations alors qu'auparavant on ne discernait pas de différences systématiques à cet égard entre filles et garçons (C. TERLON, 1985, p.55).

3.3.4.2.2 Les recherches en socialisation différentielle des sexes

Des pressions sociales s'exercent sur les filles pour les empêcher d'acquérir l'expérience qui leur permettrait d'avoir confiance en leur capacité dans les domaines scientifiques.

Pour W. HARLEN (1985), il faut envisager quatre aspects :

- (1) les caractéristiques de la personnalité des filles,
- (2) les perspectives de carrière des femmes,
- (3) l'image masculine de la science,
- (4) les méthodes utilisées pour enseigner les sciences à l'école.

Les études de C. TERLON insistent sur les relations entre les élèves et les enseignants, entre les élèves et leurs pairs. A cela s'ajoute l'intervention du langage qui médialise les interactions. Celui-ci n'est pas neutre (C. TERLON, 1985, p.55), ce qui est notamment perceptible à travers les manuels scolaires. Dans ceux-ci, le langage est un vecteur important du sexisme, mettant en

²² La dimension “dépendance du champ vs indépendance par rapport au champ ” semble avoir des relations étroites avec d'autres aspects de la personnalité du sujet et ses choix professionnels. Le test utilisé pour situer le sujet entre les deux pôles “dépendance ” et “indépendance ” du champ utilise un cadre et une baguette lumineuse mobiles indépendamment l'un de l'autre, placés dans une chambre obscure. Le sujet qui peut identifier dans l'absolu la position verticale de la baguette quelle que soit l'orientation donnée au cadre est dit “indépendant du champ ”, tandis que le sujet qui est très influencé par la position du cadre est dit “dépendant du champ”.

œuvre de façon récurrente le principe de la norme masculine : pour la plupart des manuels, l'individu moyen est masculin.

A. Les caractéristiques de la personnalité des filles

Non par construction, mais par éducation, les filles se montrent plus conformistes, plus facilement découragées par l'échec, plus extraverties. Plus tournées vers les êtres que vers les choses, elles se préoccupent des sentiments des autres, désirent les aider, s'efforcent de comprendre leur point de vue.

Non par construction, mais par éducation, les garçons préfèrent commander qu'être commandés. Plus tournés vers les choses que vers les êtres, ils sont moins émotifs, plus objectifs que les filles et manifestent plus d'intérêt pour des abstractions ayant peu de rapport avec le monde réel.

Dès le début de la scolarisation, ces comportements s'amplifient : l'assurance des garçons est autant renforcée que la docilité des filles : les premiers s'affirment, les secondes apprennent à avoir peur de se tromper ou de se faire remarquer.

Lorsque la science est présentée comme une vue objective de l'univers, régie par des lois immuables étrangères aux préoccupations et à l'affectivité humaines, elle attire peu les filles qui considèrent qu'elle n'est pas faite pour elles. En effet, "l'impact social et culturel de ces disciplines est trop rarement mentionné, et du coup, les filles sont peu motivées. Ils (les chercheurs) regrettent qu'on insiste tant sur les qualités de compétition, de rigueur, de logique, supposées aller de pair avec les sciences. Une image inexacte, estiment-ils, car les mathématiques exigent également intuition, imagination, voire esthétisme " (I. CARLANDER, 1997).

B. Les perspectives de carrière des femmes

Les possibilités de carrière que les enfants conçoivent dès l'école primaire sont nourries par les représentations qui leur sont fournies par le milieu scolaire, par leur famille, par les médias, par la société. Or, ceux-ci ne proposent pas souvent des exemples de carrières scientifiques féminines : ils diffusent au contraire des représentations sexistes de l'activité scientifique.

Des recherches ont montré que les filles de mères scientifiques échappaient à ces préjugés qui éloignent les filles des sciences. "La présence d'une femme scientifique dans la famille (mère, tante ou sœur aînée par exemple) permet de lever l'incompatibilité présumée entre femmes et sciences. Cela me frappe toujours quand j'interroge des filles issues de ce genre de familles. Pour elles, se lancer dans ce type d'études ne constitue pas un défi, au contraire : cela va de soi. Faire des maths ou de la physique leur paraît naturel et non pas aberrant " (C. MARRY in I. CARLANDER, 1997).

C. L'image masculine de la science

" La science, affaire masculine " titre J. HARDING (1985, p. 611). Il rappelle que la science a toujours été une affaire d'hommes, dont les femmes étaient souvent exclues. " Aujourd'hui encore, alors que la plupart des domaines d'études et d'emploi sont en théorie également ouverts aux femmes et aux hommes dans le monde entier, la représentation de certaines activités est parfois si fortement stéréotypée qu'elles peuvent difficilement être exercées par les deux sexes ".

L'image stéréotypée et nécessairement masculine qu'ont les enfants du scientifique exerce un effet dissuasif sur les filles. "L'idée que les scientifiques ont une gamme d'intérêts limitée et se préoccupent de faits et non de sentiments ne pose guère de problèmes aux garçons, mais on ne peut en dire autant des filles ". (W. HARLEN, 1985, p.595).

Dans le domaine des sciences et des technologies, les stéréotypes relatifs aux filles sont plus prégnants chez les garçons que chez les filles elles-mêmes (C. TERLON, 1985, p. 57). Ainsi, quand on demande aux filles de moins de 10 ans quelle est leur matière préférée, elles sont plus nombreuses que les garçons à choisir les mathématiques, et presque aussi nombreuses qu'eux à choisir les sciences.

Par ailleurs, si on questionne les enfants de 12 ans : “ Est-ce que les filles peuvent aimer les mathématiques et y faire carrière ? ”, les filles de moins de 12 ans répondent majoritairement par l'affirmative, mais les garçons, quel que soit leur âge, répondent non.

L'image des scientifiques et de la science que se fait le public profane n'est pas nécessairement correcte. La science n'est pas une découverte objective de la vérité : elle est recherche d'un sens à donner aux faits, ce qui constitue une démarche qui n'exclut ni l'affectif, ni la subjectivité. “ Cette manière de concevoir l'activité scientifique, où la diversité des interprétations est considérée comme essentielle et non comme anormale et où il est loisible d'exprimer et de justifier des points de vue différents, serait beaucoup moins sexiste que le stéréotype actuel. La notion d'échec serait reléguée à l'arrière plan et l'on insisterait davantage sur la nécessité de comprendre (les filles se plaignent que la science doit être apprise et non pas comprise), on ferait plus de place à la créativité, à la discussion et à la mise à l'épreuve des idées, et l'on aurait peut-être alors plus de latitude pour juger celles-ci en fonction de leur utilité ” (W. HARLEN, 1985, p. 596).

W. HARLEN conclut qu'il est sans doute opportun d'expérimenter une activité scientifique de ce type à l'école primaire. A ce niveau, on ne décèle pas de différences entre filles et garçons, ni au plan de l'engagement dans le travail et de l'intérêt qu'il suscite, ni en matière de résultats des apprentissages.

L'expérience française de “ La main à la pâte ” le confirme. Il en sera fait mention dans la partie 3, qui est consacrée aux propositions.

Les méthodes utilisées pour enseigner les sciences à l'école.

Des études sont difficiles à mener en ce domaine.

Une recherche déjà ancienne (1976), conduite au Royaume-Uni, indiquait que les enseignantes encouragent les élèves, plus que leurs collègues masculins, à participer à la conception d'expériences, à la formulation d'hypothèses, à la vérification des hypothèses, à l'expression de conclusions. L'étude montrait que les filles préféreraient cette approche qui se rencontrait plus souvent en biologie qu'en physique ou en chimie (ce qui renforçait la préférence des filles pour la biologie).

Cette approche “ centrée sur l'élève ” plaît aux filles et les amène à s'impliquer résolument dans l'apprentissage.

D. Les relations entre les enseignants et les élèves

Ce qui précède doit être mis en parallèle avec la relation habituelle qu'ont les enseignants avec leurs élèves des deux sexes, comme déjà mentionné plus haut. Les garçons réussissent plus que les filles à attirer et à retenir l'attention des enseignants. “ Les filles “ apprennent à perdre ”. Elles savent vite où est leur place ”, qui est en retrait et non pas au milieu de la scène ” (W. HARLEN, 1988, p.597).

Et les choses n'en restent pas là. Comme cela a déjà été décrit au point 3.1. de ce chapitre, des mesures ont été faites qui indiquent que :

- Les enseignants laissent moins de temps aux filles pour répondre aux questions ;
- Les garçons s'impatientent vite quand les filles prennent la parole, et les enseignants invitent alors les filles à être plus brèves ;
- Le temps de réflexion qu'on accorde aux filles pour répondre à une question est plus court que pour les garçons.

Lorsqu'on informe les enseignants de cette discrimination, ils se disent soucieux de la corriger. Ils arrivent à consacrer ainsi environ 35% de leur temps aux filles, mais ils ont alors l'impression d'être injustes à l'égard des garçons. Ces derniers expriment d'ailleurs fortement le même sentiment.

L'évaluation posée par les enseignants n'est pas objective. Le sexe des élèves y intervient comme l'ont montré certains travaux expérimentaux. Ainsi, des devoirs de chimie présentés à des correcteurs (306 correcteurs parmi lesquels figurait un tiers de femmes) comme des productions d'élèves moyens de douze ans obtenaient de meilleures notes lorsqu'ils étaient censés avoir été réalisés par des garçons. "Cette sur-évaluation des devoirs censés émaner de garçons concernait notamment l'évaluation de la précision scientifique, de la bonne compréhension des principes ainsi que de l'aptitude pour la science" (C. MARRO, 1995, p. 28). Une étude similaire effectuée à partir de travaux de physique montre que les copies les plus faibles sont notées plus largement lorsqu'elles sont assignées à une fille (on constate une plus grande indulgence à l'égard des filles de faible niveau) mais les copies les meilleures sont survalorisées lorsqu'elles sont présentées avec un nom de garçon (id.).

Un autre aspect concerne l'orientation des élèves dans des sections scientifiques. En ce domaine, l'intervention des enseignants semble à nouveau dépendre du sexe des élèves. On observe en effet que les filles de niveau moyen, inscrites en 2^{ème} scientifique (5^{ème} année du secondaire) sont moins encouragées à passer en 1^{ère} scientifique (1^{ère} S) que les garçons de niveau équivalent. On peut se demander si les enseignants utilisent les mêmes critères vis-à-vis des garçons et des filles pour attribuer ce niveau de réussite "moyen", ou encore s'ils ne sont pas moins prêts à "prendre des risques" pour les filles que pour les garçons en vue d'un passage en 1^{ère} S, cette attitude pouvant alors refléter la moindre confiance des enseignants dans les potentialités des filles en sciences" (C. MARRO, 1995, pp. 32-33).

En outre, il apparaît que les enseignants se montrent plus concernés par les garçons qui risquent l'échec que par les filles qui sont dans la même situation car "implicitement la réussite scolaire est moins importante pour une fille qui n'a pas la nécessité de faire carrière (puisque, pour la majorité des enseignants, le mariage est la vocation des filles)." (C. TERLON, 1985, p. 56).

Il ressort de tout cela que, si on veut faciliter l'accès des filles aux sciences, c'est sur les garçons (et sur les enseignants) qu'il faut agir. "C'est souvent le comportement et les attitudes des garçons qui déclenchent, puis aggravent les conditions qui empêchent les filles de participer, sur un pied d'égalité avec les garçons, aux expériences de sciences faites à l'école. Les maîtres, sans s'en rendre compte, se font les alliés des garçons. Prendre conscience de cet aspect de leur enseignement est peut-être le pas le plus important qu'ils puissent accomplir en vue de résoudre le problème" (W. HARLEN, 1985, p. 597).

E. Les relations entre les élèves et leurs pairs

Les garçons perçoivent les filles comme un groupe effacé, peu intervenant. Les filles comme les garçons considèrent que les garçons sont dominants, plus capables, plus estimés par les enseignants : "les filles doutent de leurs propres aptitudes, ont le sentiment que la réussite est hors de leur portée, limitent leurs ambitions pour l'avenir" (C. TERLON, 1985, p. 56)..

Les relations entre filles et garçons sont marquées par la dépréciation des filles. Cette situation est d'autant plus préoccupante que l'école est un des seuls lieux où les jeunes des deux sexes se

rencontrent régulièrement dans des situations en principe égales, ce qui leur permet de se comparer.

F. Intérêt ou danger de la mixité

La nature des relations entre élèves et entre élèves et enseignants ont amené des responsables pédagogiques à remettre en question la mixité des classes, particulièrement pour les cours de mathématiques et de sciences.

Pour étudier l'impact de la mixité généralisée dans les pays européens ces dernières décennies, il est intéressant d'examiner les résultats des enquêtes de l'IEA (M. DEMEUSE, C. MONSEUR, 1998). On observe d'abord que la mixité n'a pas aboli les différences de résultats des filles et des garçons en mathématiques et en sciences. En revanche, il apparaît que les pays qui ont maintenu des écoles non mixtes se caractérisent par des différences entre sexes moins importantes.

Toutefois, une recherche reprise dans cette étude relativise ces observations. Il semble bien que les différences significatives relevées en fonction du caractère mixte ou non mixte des écoles doivent aussi être mises en relation avec des variables de contexte. Cela signifie que les écoles mixtes et les écoles non mixtes se différencient les unes des autres par d'autres caractéristiques qui peuvent elles aussi influencer les résultats. "Sur la base des études citées, rien ne permet de conclure à un effet de la co-éducation sur la réduction des différences de performances entre filles et garçons. Les seules études de l'IEA qui laissent supposer un tel effet n'ont pas tenu sous contrôle les variables associées à la mixité".

M. DEMEUSE et C. MONSEUR attirent aussi l'attention sur les effets bénéfiques de la mixité pour les filles : elle leur a permis officiellement d'étudier les mêmes matières que les garçons, de suivre les mêmes programmes qu'eux. "L'effet d'innovations telles que l'introduction de la mixité dans certaines écoles est susceptible d'exercer une influence beaucoup plus large sur les mentalités, y compris celles des élèves inscrits dans des écoles non mixtes". Pour eux, si l'école porte une part certaine de responsabilité dans les différences observées, il ne faut pas négliger le poids de facteurs sociologiques transmis notamment par la famille.

G. L'impact de la famille

En se basant sur les résultats obtenus lors d'une étude internationale en mathématiques par les élèves, à la fin de l'enseignement secondaire, dans 15 pays, une recherche visant à repérer les variables significatives a été conduite (M. DEMEUSE, C. MONSEUR, 1998). Cette étude a mis en évidence que l'aide parentale reçue par l'élève était associée aux différences de rendement entre les filles et les garçons. Dans les pays où les filles et les garçons obtiennent des résultats comparables, les élèves des deux sexes disent bénéficier de soutien et d'encouragement de la part de leurs parents. Dans les pays qui enregistrent d'importants écarts de performances entre filles et garçons, les filles disent recevoir moins de soutien que les garçons. "De ces analyses, il se dégage que les caractéristiques des systèmes éducatifs retenues, et plus particulièrement la mixité des écoles, ne sont pas associées à l'ampleur des disparités entre filles et garçons. Par contre, ces différences de rendements sont associées à des disparités en matière d'attentes et d'aides parentales".

4 Les propositions du CEF

4.1 Objectif et méthode de travail

La troisième partie de cet avis s'attache à formuler des propositions pour améliorer l'égalité entre filles et garçons dans le système éducatif.

Le Conseil a émis ces derniers mois des propositions articulées à une politique visant à développer l'égalité, en promouvant la réussite scolaire pour tous. En attestent ses récents avis n°50 (promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur) et n°55 (promotion de la réussite des enfants issus de milieux défavorisés).

Il souhaite étendre ces initiatives et formuler des propositions visant à favoriser la promotion des filles et des garçons dans un système éducatif qui ne discriminerait pas un sexe par rapport à l'autre.

Méthode de travail

La recherche des causes des différences de scolarisation enregistrées a été conduite en s'appuyant sur les publications diffusées dans la littérature. Elles constituent donc plutôt des hypothèses d'explication qu'il faudrait vérifier dans le cadre précis de l'enseignement en Communauté française. Toutefois, comme elles s'appliquent à des situations comparables à celles de notre système éducatif, il est probable qu'elles soient pertinentes.

En matière de proposition, il n'est pas judicieux de procéder de la même manière. Le contexte scolaire et extra-scolaire de la Communauté française est spécifique. Telle solution, pertinente à l'étranger, pourrait s'avérer inadéquate ici.

Dès lors, il est intéressant de procéder à une analyse de la situation, éclairée par les (hypothèses d'explications de manière à dégager des propositions. Celles-ci pourront, le cas échéant, être comparées avec des initiatives menées ailleurs, à des suggestions publiées par des chercheurs extérieurs à la Communauté française.

4.2 Les influences que subissent les enfants, les jeunes

Les enfants, les jeunes sont soumis directement à au moins quatre niveaux d'influence :

- la famille,
- l'école,
- la société (et particulièrement les médias),
- le monde du travail.

La situation est encore compliquée par le fait que ces niveaux sont interdépendants. Ainsi, les membres de la famille comme les acteurs de l'école sont eux aussi dépendants des influences des médias et du monde du travail. De plus, les enseignants sont nécessairement membres d'une famille et souvent parents eux-mêmes.

Intervenir dans un tel système est délicat : on ne peut isoler les variables puisqu'elles ne sont pas indépendantes. On imagine bien que, mener une action pour inciter les enseignants à ne plus discriminer les filles et les garçons risque de s'avérer peu efficace si les médias continuent à leur suggérer que ces discriminations sont légitimes.

Seule une politique concertée sur les différents niveaux en interaction pourrait induire les effets souhaités. Il s'agira de la développer en s'appuyant notamment sur les analyses menées par les Conseils consultatifs et les Commissions d'avis qui se préoccupent également de cette problématique. Des collaborations sont à cet égard très souhaitables.

A l'appui de cela, on doit évoquer le Conseil de l'Égalité des Chances entre les Hommes et les Femmes qui se substitua à la Commission du Travail des Femmes (commission paritaire travailleurs-employeurs) et au Conseil de l'Émancipation (M. BRIBOSIA, 1998). Il faut aussi mentionner la Commission Régionale des Femmes du Conseil Economique et Social de la Région Wallonne (CESRW) dont le CEF a déjà relayé les avis. Des contacts existent entre le CEF et ces organes : ils ont été utiles dans l'élaboration de cet avis²³.

4.3 Actions n'impliquant pas directement le système éducatif

4.3.1 Les médias

Dans cette partie seront successivement envisagés la presse écrite et la publicité.

4.3.1.1 La presse écrite

Les médias imposent aux jeunes des deux sexes des contraintes lourdes. Aux filles, ils proposent avec une insistance qui confine à l'imposition un modèle réducteur, uniforme et peu valorisé. Aux garçons, ils présentent une panoplie plus large de modèles de la vie adulte, mais excluent pour eux des comportements de peur ou de manifestation émotionnelle.

Certes, la presse est libre. Il serait incongru de vouloir limiter son autonomie. Elle continuera à caricaturer les rôles sociaux féminins et masculins aussi longtemps que le public en sera acheteur. Au demeurant, rien n'interdit d'encourager les publications proposant aux lecteurs un large spectre de problématiques dans lesquels tous peuvent trouver un intérêt, quel que soit leur sexe. On constate d'ailleurs que des préoccupations, qui apparaissaient, il y a peu, presque exclusivement féminines concernent de plus en plus les hommes et que ce qui différenciait naguère les sexes les rapproche aujourd'hui. La presse ne semble pas l'avoir encore admis. Elle commence cependant à s'en rendre compte.

4.3.1.2 La publicité

Qu'elle apparaisse dans la presse écrite, sur les affiches ou dans les médias audiovisuels, la publicité qui s'appuie sur les stéréotypes et caricature les femmes et les hommes favorise le sexisme. C'est surtout la publicité télévisuelle qui joue un rôle considérable puisqu'elle est compréhensible par les très jeunes enfants, même s'ils ne savent pas encore lire. Elle leur inculque la croyance que les images présentées correspondent à la norme, les amenant ainsi progressivement à adopter une vision stéréotypée de la société qu'il lui suffira de confirmer, de renforcer au cours du temps.

En cette matière, une action plus autoritaire pourrait être envisagée. Il suffirait de considérer le sexisme comme un délit, ainsi qu'il en est du racisme, et de lui appliquer le même contrôle, les mêmes interdictions²⁴. Pour ce faire, comme l'a déjà proposé le CEF²⁵, il faudrait en saisir le CSA afin qu'il le précise dans le Code d'éthique de la publicité de la Communauté française.

²³ Il existe aussi des services dont les activités sont centrées sur l'égalité des chances entre femmes et hommes : le Service Egalité des Chances du Ministère de l'Emploi et du Travail, le Réseau pour l'égalité des chances du Forem et le Réseau correspondant pour la Région bruxelloise.

²⁴ Les débats actuels, en Belgique, concernant la répression des propos racistes dans les écrits médiatiques indiquent cependant qu'une telle solution ne résoudrait pas d'emblée le problème. Elle pourrait toutefois fonctionner comme une première étape dans le traitement de la situation.

²⁵ Avis n°58 du 4 décembre 1998.

En mars 1995, à l'occasion du symposium international de l'UNESCO ayant pour thème "Femmes et médias" (UNESCO, 1995, p.22) B. PETERS²⁶ a notamment expliqué que "les stratégies menées à petite échelle, telles que le contrôle permanent de la production médiatique, l'adaptation de la formation dispensée dans les institutions médiatiques aux problèmes des sexes, la création de programmes de sensibilisation aux médias dans l'enseignement secondaire et le dialogue éthique dans le secteur médiatique, toutes basées sur des activités locales, sont probablement préférables aux politiques de trop grande envergure qu'il faut imposer à une communauté de plus en plus sceptique".

Des actions localement ciblées, s'inspirant de ces propositions pourraient être menées en y associant le Conseil de l'Education aux Médias.

4.3.2 Le monde professionnel

Ce n'est pas spécifiquement du CEF que devraient émaner des propositions en cette matière. Ce champ ne relève pas directement de ses compétences. Il ne pourrait l'envisager qu'en partenariat avec d'autres organes, comme cela a été mentionné au point 2 de ce chapitre. En outre, il est clair que la réalisation de plus d'égalité dans les rémunérations, les possibilités de carrière, les statuts professionnels et les promotions ne pourra être acquise ni facilement, ni rapidement. Il faut donc s'y atteler sans tarder.

Ce qui semble certain, c'est qu'un retour à une situation antérieure – en fait, un retour des femmes au foyer – correspond à une régression improbable. Même si elles sont frappées plus durement que les hommes par le chômage, même si, ayant des qualifications professionnelles plus faibles que les hommes, elles pâtissent davantage de la crise économique, les femmes n'ont pas renoncé à exercer une activité professionnelle. Elles se présentent de plus en plus sur le marché du travail et quittent celui-ci plus tardivement (B. MERENNE et al, 1997, p. 105).

Ce fait étant acquis, il ne doit pas occulter ou masquer la situation difficile que continuent à vivre les femmes dans la vie professionnelle. Aux Etats-Unis²⁷, dont on dit souvent qu'ils augurent de la situation qui sera celle de l'Europe quelques années plus tard, les femmes "au travail" restent cantonnées dans les traditionnels métiers féminins de secrétaires, d'employées et de vendeuses. "Et inversement, comment expliquer que moins de 8% des magistrats des instances fédérales ou nationales, moins de 6% des juristes et moins de 0,5% des dirigeants d'entreprise soient des femmes? Pourquoi n'y a-t-il que trois femmes gouverneurs d'état, deux au sénat et deux au hit-parade des cinq cents premiers hauts responsables d'entreprise du magazine Fortune? Pourquoi ne compte-t-on, toujours dans Fortune, que 19 femmes sur les quatre mille cadres dirigeants et comment expliquer qu'il n'y ait aucune femme dans les conseils d'administration de plus d'une entreprise sur deux?" (S. FALUDI, 1993, p.16).

A ce propos, il est intéressant de parcourir l'ouvrage de S. FALUDI, qui fut couronné, aux Etats-Unis, par le prix PULITZER. Il montre qu'au-delà des discours rassurants et apparemment optimistes de ceux qui prétendent que le combat pour l'égalité des femmes et des hommes n'a plus de raison d'être, il subsiste de manière substantielle des situations d'inégalité, particulièrement dans le monde du travail, qui justifient de continuer à agir, plus que jamais. Il importe encore de rappeler que chez nous, en Communauté française de Belgique, la situation n'est pas non plus devenue égale.

La revendication d'égalité ne doit cependant pas engendrer une assimilation des femmes et des hommes dans la même identité. Des différences de comportement, de conception du travail professionnel sont perceptibles. L'introduction régulière de femmes sur le marché du travail ne se

²⁶ Secrétaire générale adjointe de la Fédération internationale des Journalistes, id, p.23.

²⁷ En 1993.

fait pas sur le mode du remplacement pur et simple d'un agent par un autre. Il existe des indices montrant que la pénétration de femmes sur le terrain occupé jusqu'ici en priorité par les hommes se fait sur un modèle d'insertion différent. "Tout se passe comme si l'intégration des femmes à leur profession n'entamait en rien leur intégration dans l'univers familial. Mais cela peut vouloir dire aussi que les femmes sont capables de vivre leurs relations de travail sur un mode moins hiérarchique et moins compétitif que les hommes, et davantage sur un mode interpersonnel importé de la famille" (C. BAUDELOT, R. ESTABLET, 1992, p. 229).

Pour construire leur identité sociale, les garçons procèdent souvent par la transgression de la norme et la prise de risques (accidents de moto ou d'auto, petite délinquance, toxicomanie, excès alcooliques, bagarres se succèdent pendant leur jeunesse). Au contraire, les filles "n'éprouvent pas le besoin de se poser en s'opposant" (id., p. 230). Elles restent fidèles à des valeurs et à des modèles de comportement qu'elles ont intégrés très tôt. Il ne s'agit pas pour elles "d'un simple assujettissement à un modèle ancien : le souci du psychologique, le respect des règles et des autres, la préoccupation des relations familiales font bel et bien l'objet d'une adhésion volontaire. Côté masculin, la préoccupation nouvelle de la présentation de soi et l'intérêt manifesté pour les enfants n'ont guère entamé la prédominance d'une culture ancienne, tournée vers la guerre et la compétition" (id., p.231).

On doit se demander lequel de ces deux modèles est le plus porteur d'avenir sur le plan économique. Certes, concurrence et compétition semblent actuellement des conditions indispensables à l'heure de la mondialisation des échanges. Mais la croissance économique repose aussi sur une sensibilité plus grande à la clientèle, à la culture des gens et des pays.

Il s'agirait donc, et c'est une gageure, de construire pour l'avenir une société industrielle moderne en gérant la contradiction entre, d'une part la compétitivité et la concurrence auxquelles les femmes devraient s'adapter en en apprenant les lois, et d'autre part un monde du travail plus convivial, plus sensible, plus humain dans lequel les femmes se sentent à l'aise et que les hommes devraient mieux accepter. Développer des collaborations entre les deux sexes serait probablement une stratégie pertinente à condition de ne pas les assortir de relations hiérarchiques, en valorisant un aspect tout en dépréciant l'autre.

Une telle perspective est sans doute plus aisée à formuler qu'à réaliser.

4.3.3 Les familles

4.3.3.1 La conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle

L'impact essentiel du non partage des tâches domestiques entre les femmes et les hommes a été mis en évidence dans la deuxième partie de cet avis. Il apparaît clairement qu'une meilleure répartition de ces tâches associée à une évolution des rôles familiaux exercés par les deux partenaires d'un couple favoriserait le développement de carrières scolaires plus symétriques entre filles et garçons et améliorerait la mixité des emplois.

Des propositions très concrètes ont été formulées à ce propos par le Conseil de l'Égalité des Chances entre Hommes et Femmes dans le tout premier avis qu'il a adopté (1994). Il concerne la combinaison de la vie familiale et de la vie professionnelle. Les mesures qu'il préconise de mettre en œuvre ont trait à quatre domaines :

- le développement de la garde des enfants et des soins aux seniors ;
- les régimes de congés pour les parents travailleurs ;
- le rôle de l'entreprise ;
- la répartition des tâches entre les hommes et les femmes.

Au sujet de ce dernier point, le Conseil de l'Égalité des Chances entre Hommes et Femmes "estime qu'une stratégie visant un changement de mentalité doit contenir un large éventail de mesures expérimentales et innovatrices et qu'elle doit être accompagnée au moyen d'enquêtes. Ceci implique la recherche et l'évaluation des contributions de différentes mesures".

Parmi ces mesures, le Conseil émet des suggestions, notamment :

- introduire, dans l'enseignement primaire et secondaire une branche "soins" avec évaluation en fin d'année. Elle aurait pour but de "préparer les nouvelles générations de garçons et d'hommes".
- adapter d'urgence les livres scolaires aux modifications de l'image de la famille. Il ressort en effet de statistiques européennes²⁸ que la famille "dite type" du père, de la mère et des enfants ne constitue même plus la moitié des familles.
- élaborer dans les entreprises des programmes dans lesquels on repenserait les systèmes de temps de travail en s'attaquant aux obstacles au changement. Il s'agirait en fait de promouvoir une nouvelle culture.
- donner une plus grande notoriété aux "rares exemples et aux bonnes pratiques de répartition honnête des tâches professionnelles et familiales en faisant appel aux médias ou à d'autres méthodes qui ont une influence sur la conscience du grand public et sur les développements futurs de la réflexion de la société".
- chercher à exercer un "contrôle permanent et intégré de la manière dont se forme l'image de la femme au travers des réclames et des programmes diffusés par les médias".

Même si elle est très souhaitable, cette évolution reste peu probable dans le court terme. Il s'agit en effet de modifier les mentalités, ce qui demande du temps et beaucoup d'énergie²⁹.

En cette matière, la vertu de l'exemple n'est pas à négliger. La presse, les médias, le cinéma, le théâtre, la chanson, la littérature peuvent contribuer à faire émerger un nouveau modèle de société. Les artistes ont eu souvent un impact novateur : leur intervention serait bienvenue.

Les organismes qui constituent le mouvement familial (Ligue des Familles, Fédérations d'associations de Parents d'élèves mais aussi des mouvements féminins comme les Femmes Prévoyantes Socialistes, Vie Féminine, etc.) seraient eux aussi des relais utiles pour faire évoluer les idées, conscientiser les familles à la problématique évoquée.

Le mouvement familial pourrait aussi exercer une influence réelle en proposant aux parents des informations, des formations, des réflexions collectives afin de remettre en question les vieux modèles et d'envisager avec de moins en moins de méfiance de nouvelles conceptions sociétales.

Dans cet esprit, on mentionnera la récente publication d'un ouvrage intitulé "Un autre genre S.V.P. !" ³⁰. Il s'agit d'un livre-jeu qui amène avec humour les lecteurs joueurs à "revoir leurs préjugés, à dépasser les dichés, à débusquer les mécanismes sociaux et culturels à la base des discriminations sexuelles" ³¹.

²⁸ Ces statistiques sont reprises dans l'avis du Conseil de l'Égalité des Chances entre Hommes et Femmes.

²⁹ Il serait pourtant urgent de s'en préoccuper. En effet, le décret mission prévoit explicitement la prise en compte, dans les projets d'établissement, des "aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études" (article 67, alinéa 2, 2°). Les idées préconçues véhiculées par nombre de parents risquent de venir contrecarrer les efforts que feraient les écoles en vue de plus d'égalité.

³⁰ Sophie CHARLIER, Claudine DRION et CLARICE, Editions Luc PIRE, 1998.

³¹ La Nouvelle Gazette (16 novembre 1998).

4.3.3.2 Les comportements différents à l'égard des filles et des garçons

Comme le détaille la partie de cet avis qui répertorie les causes d'inégalités, les activités auxquelles s'adonnent les enfants puis les jeunes (les jeux, les jouets, les livres, les activités sportives et culturelles) sont sexuellement différenciées.

On y décèle l'influence des familles, et celle de la société tout entière. En ce domaine aussi, une action autoritaire est à proscrire, tandis qu'un travail lent mais profond sur les mentalités serait plus pertinent. Sans faire la chasse aux poupées Barbie et aux Action Men, que l'on encourage les producteurs de jouets à mettre sur le marché des jouets qui ouvrent aux filles comme aux garçons des perspectives d'avenir moins limitées aux rôles sociaux dans lesquels on s'obstine à les confiner.

En cette matière encore, le mouvement familial pourrait jouer un rôle moteur. Tout particulièrement les associations de parents devraient essayer de nouer des contacts opérants avec les enseignants. Il serait aussi judicieux de s'appuyer sur les médias.

4.4 Actions impliquant directement le système éducatif

4.4.1 La mixité des classes

La question de savoir si la mixité est favorable ou défavorable aux filles est actuellement controversée. Comme déjà signalé dans cet avis, la mixité a ses partisans et ses détracteurs.

Sur le plan idéologique, l'instauration de la mixité fut l'aboutissement d'une action visant à promouvoir plus de démocratie, plus d'égalité entre les sexes dans l'enseignement. Elle repose sur les mêmes valeurs que les campagnes menées actuellement pour résister au développement d'un enseignement dual en distinguant les écoles selon l'origine sociale et le niveau socio-économique des élèves³²

C'est par la généralisation de la mixité que les filles ont pu bénéficier d'un enseignement de même niveau que les garçons, reposant sur les mêmes programmes, comportant les mêmes exigences d'évaluation, fonctionnant avec le même équipement et débouchant sur les mêmes diplômes. Ces acquis sont indéniables et l'on sait qu'ils ne sont pas garantis dans un système scolaire non mixte.

Ces aspects positifs de la mixité sont cependant mis en question par les travaux qui montrent que, dans les classes mixtes, les enseignants développent des attitudes, des comportements et des méthodes pédagogiques qui favorisent les garçons. Cette situation, très largement répandue, amène les filles à se dévaloriser, à limiter leurs ambitions, à renoncer à certaines carrières. C'est sur base de ces observations que certains pays ont mis en place un enseignement non mixte dans certaines matières, à certaines époques de la scolarité des élèves.

Il existe cependant une autre manière d'aborder la question. "Plutôt que de rejeter les visées démocratiques liées à la mixité scolaire, il conviendrait d'essayer de cerner les faiblesses du système afin d'y apporter des améliorations. Dans ce sens, le développement d'une pédagogie appropriée peut se révéler un atout précieux dans la mesure, et dans la mesure seulement, où le personnel enseignant aura pris conscience de ce traitement différent. En réalité, dans la très grande majorité des cas, le personnel enseignant, généralement sensible aux questions d'équité en éducation, ne soupçonne même pas qu'il traite différemment étudiants et étudiantes dans ses classes, et, par conséquent, encore moins de quelle façon ces différences peuvent émerger à l'occasion des interactions qui s'y produisent" (C. BAUDOUX, A. NOIRCENT, 1995, p. 5).

³² Voir à ce propos l'avis n°55 du CEF relatif à la promotion de la réussite des enfants issus de milieux défavorisés (8 mai 1998).

De cette proposition, on peut dégager des pistes d'action concrètes impliquant les enseignants.

4.4.1.1 Modifier les perceptions et les attentes des enseignants

L'analyse résumée dans la deuxième partie montre combien les enseignants entretiennent des perceptions et des attentes distinctes à l'endroit des filles et des garçons. A l'école, les filles apprennent dès lors à se limiter dans leurs échanges avec les enseignants, à prendre moins de place et de temps de parole, à être dévalorisées et à se dévaloriser elles-mêmes (C. BAUDOUX, A. NOIRCENT, 1995, p. 6). C'est par ce processus qu'elles acquièrent une moindre confiance en elles-mêmes et développent peu de propension à s'affirmer.

Il serait injuste d'en faire le reproche aux enseignants : ils sont eux-mêmes les produits, voire les victimes, d'un conditionnement entamé dès leur enfance. Aussi, il est essentiel de travailler avec eux pour les amener à modifier leurs attitudes et leurs comportements.

A ce propos, on rappellera la remarque formulée par le CEF en annexe de son avis relatif au projet de décret Missions, sur lequel il avait été consulté en 1997 (CEF, 1998, p. 54). "Le CEF souligne, à l'instar du Conseil Economique et Social de la Région Wallonne que l'école peut être un lieu de développement et d'application de politiques volontaristes en faveur de l'égalité entre filles et garçons. Aussi relaie-t-il l'objectif du CESRW de rendre également accessibles aux unes et aux autres les différentes orientations de formation dans l'enseignement secondaire. A cet effet, avec le CESRW, le CEF demande une réorientation des programmes de pédagogie à destination des enseignants et futurs enseignants (formation initiale et formation continuée) de manière à ce qu'ils acquièrent les connaissances et les attitudes leur permettant de jouer un rôle moteur en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes".

Pour être rapidement efficaces, des actions devraient être conduites en priorité dans le cadre de la formation continuée des enseignants.

Elles devraient nécessairement comporter plusieurs volets.

- Informer les enseignants sur les travaux expérimentaux qui ont mis en évidence de façon factuelle les différences évoquées dans cet avis. Cette information détaillée, structurée, précise et accessible aux non spécialistes doit les amener à prendre conscience de la situation. Il est évident, en effet, qu'on ne peut envisager de résoudre un problème si on n'a pas d'abord pris conscience de son existence. En cette matière, il est possible de s'adresser à différentes institutions ou services qui peuvent fournir des informations pertinentes. On peut en citer quelques exemples.
 - ◇ Des services, liés à des ministères, étudient de manière approfondie la problématique de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes : le Service d'Egalité des chances du Ministère de l'Emploi et du Travail, le Service de l'Egalité des chances du Ministère de la Communauté française.
 - ◇ Il convient aussi de signaler le travail effectué par la Commission Régionale des Femmes du Conseil Economique et Social de la Région Wallonne (CESRW) qui a récemment émis des recommandations en la matière.
 - ◇ "AMAZONE", Centre de congrès et de rencontres pour l'égalité des chances entre les hommes et les femmes veut être une plaque tournante d'informations sur l'égalité des chances entre les femmes et les hommes (centre de documentation). Il serait intéressant de l'interroger sur le travail de terrain qui y est mené ou du moins relayé (au niveau belge et au plan européen).
- Les former à lutter activement contre les stéréotypes qui les animent en s'appuyant sur les méthodes qui amènent les adultes à se remettre librement et volontairement en question.

- Encourager le travail collectif des enseignants en comptant sur les équipes pour soutenir le difficile effort individuel de chacun. Seul dans sa classe, face à un groupe d'élèves, l'enseignant est plus enclin à reproduire les discriminations entre filles et garçons que s'il est accompagné par des collègues, bénéficiant des feed-backs qu'ils peuvent lui adresser, ayant la possibilité aussi de prendre de la distance par rapport à son travail.
- Développer l'évaluation (autoévaluation des enseignants, évaluation par les élèves, évaluation externe) qui intègre explicitement la prise en considération des comportements sexistes et la sensibilité aux stéréotypes. Que ce soit essentiellement une évaluation formative, associée à l'action et permettant de judicieux réajustements plutôt qu'une évaluation sanction dont les effets pervers seraient tout à fait préjudiciables aux objectifs poursuivis.

4.4.1.2 Questionner les méthodes pédagogiques

Il a été montré que les filles étaient défavorisées (surtout dans les cours scientifiques, mathématiques et technologiques) par le choix des applications, des exemples, des thématiques qui rencontrent moins souvent leurs intérêts que ceux des garçons. Elles sont aussi indirectement pénalisées par la place plus que limitée réservée aux femmes et aux rôles sociaux des femmes dans les manuels scolaires et les textes de littérature travaillés en classe.

On l'a vu, les méthodes pédagogiques qui incluent la recherche de sens, la diversité des interprétations, la confrontation des points de vue, la compréhension, la créativité, la discussion, la coopération sont généralement profitables aux filles qui s'y impliquent davantage. Les développer, particulièrement dans l'apprentissage des sciences et des techniques rendrait ces domaines plus attrayants pour les filles : elles s'y adonneraient plus volontiers et envisageraient plus souvent qu'aujourd'hui la perspective de s'y orienter.

Il ne s'agit pas, ce faisant, de refuser ou de nier les caractéristiques fondamentales du travail scientifique. Il ne s'agit pas non plus de prétendre que les femmes auraient un mode spécifiquement féminin de connaissance supposant, comme certains le prétendent "un rapport affectueux et attentionné à l'objet ou une implication comme on en voit dans les relations affectives les plus tendres, une empathie qui a pour effet de condamner Marie et Irène Curie à n'être finalement que des grands hommes ou à disparaître du débat" (M. LE DOEUFF, 1998, p.13). Mais il s'agit de reconnaître que la science n'est pas l'aboutissement d'une démarche quasi automatique d'observations, d'hypothèses, d'expériences, de vérifications, de lois. Cette conception empiriste de l'enseignement des sciences, malheureusement encore très répandue dans l'enseignement obligatoire, doit faire place à un enseignement constructiviste ou, se frottant à la matérialité des situations, les scientifiques mettent de l'ordre dans un domaine, et même créent de la réalité. Ainsi compris, l'enseignement scientifique articule les théories à leur histoire, leur contexte, leurs usages, leur critique. (CEF, 1998, avis n°54).

Dans cet esprit, le développement d'un enseignement scientifique expérimental, centré sur les élèves, inductif serait une initiative heureuse. On pourrait à cet égard s'inspirer de l'opération française "La main à la pâte", dont le CEF a déjà mentionné les caractéristiques³³. Dans cette initiation aux sciences à l'école primaire, aucune différence d'intérêt ou de performances entre les enfants des deux sexes n'a été observée.

4.4.1.3 Pour conclure à propos de la mixité

Par la mixité, l'école a clairement pris position en faveur de l'égalité des sexes. Elle joue le rôle d'un "foyer d'innovation sociale. Très en avance sur la famille et l'entreprise, elle est en prise avec un mouvement social qu'elle a contribué à créer et qui pousse les filles à vouloir desserrer l'étau des ombres portées sur leur destin

³³ Avis n°54 du CEF relatif à l'évaluation des résultats des élèves en sciences (6 mars 1998).

par les corporatismes d'entreprise et les traditions familiales" (C. BAUDELLOT, R. ESTABLET, 1992, p. 234).

Des signes clairs sont perceptibles que les filles se sont effectivement affirmées au sein du système éducatif. La place qu'elles occupent ces dernières années à l'intérieur des mouvements étudiants en est un indice. Que ce soit Emily HOYOS, Présidente de la Fédération des Etudiant(e)s Francophones en Communauté française, ou Inès HERRERO, seule représentante du monde lycéen à s'exprimer publiquement, au nom du CNVL³⁴ lors de la séance finale de la consultation sur les lycées à Lyon, le 29 avril 1998³⁵.

Si l'on décide de maintenir la mixité pour les promesses d'égalité qu'elle comporte, il faut l'assortir de conditions permettant d'en maîtriser les effets potentiellement négatifs. La sensibilisation des enseignants est essentielle : ils doivent devenir des agents actifs de non discrimination entre filles et garçons. Il faut aussi agir sur le système scolaire dans son ensemble en y substituant la coopération à la compétition, la promotion de tous à la sélection de quelques-uns. Cette politique, préconisée déjà pour favoriser la réussite des enfants issus de milieu défavorisé sera pertinente pour tous les enfants, particulièrement pour les filles dont on a montré à quel point elles étaient pénalisées par l'éducation familiale et scolaire.

4.4.2 La mixité du système éducatif

Il existe peu d'endroits du système éducatif où la mixité est réalisée de façon équilibrée. L'étude statistique qui figure en annexe 2 le montre : les enseignants du fondamental sont très majoritairement féminins, ceux du supérieur et singulièrement de l'université sont le plus souvent des hommes. Il y a nettement plus de chefs d'établissement et d'inspecteurs masculins.

4.4.2.1 Les chefs d'établissement

La Commission Européenne³⁶ a étudié, pour l'année scolaire 1994-1995, la répartition des postes de chef d'établissement entre les femmes et les hommes. Il est intéressant de pouvoir comparer la situation de la Belgique par rapport aux autres pays.

- Dans l'enseignement primaire, c'est en France que la proportion de directrices est la plus élevée (65%). Elle dépasse la moitié en Suède et au Royaume Uni, atteint environ 50% en Irlande, en Italie et en Autriche. C'est au Danemark qu'elle est la plus faible (17%). En Belgique, elle est inférieure à 40%, sur l'ensemble de l'enseignement fondamental (maternel et primaire).
- Dans l'enseignement secondaire, en moyenne, de 21 à 30% seulement des chefs d'établissement sont des femmes. La proportion la plus élevée se rencontre en Suède (40%) et la plus faible au Luxembourg et en Autriche (18 à 19%). Elle dépasse de peu 20% en Belgique.

Ces déséquilibres, perceptibles dans d'autres milieux professionnels également, présentent toutefois, dans le système éducatif, une certaine stabilité. Ils sont préjudiciables aux élèves dans la mesure où ils induisent chez eux une perception masculine de l'autorité et particulièrement la position plus souvent subalterne des femmes.

Comme indiqué dans la partie consacrée aux causes des inégalités, cette situation résulte notamment de la pression exercée par la société sur les personnes des deux sexes. C'est

³⁴ Conseil National de la Vie Lycéenne (France).

³⁵ L. CEDELLE, 1998, "Inès attaque", Le Monde de l'Education, de la Culture et de la Formation, n°262, pp.22-23.

³⁶ Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne, 1997.

nécessairement à ce niveau qu'il s'agirait d'agir. On l'a vu, ce type d'action demande du temps et de la patience.

Deux voies devraient être développées pour réagir à cette situation et assurer une plus réelle mixité parmi le personnel enseignant. La première consisterait à rendre plus masculin, moins exclusivement féminin l'enseignement fondamental et particulièrement l'enseignement qui accueille les petits enfants de deux ans et demi à six ans. La seconde reviendrait à rendre moins systématiquement masculin l'enseignement supérieur et l'exercice des fonctions de sélection et de promotion.

En ce qui concerne l'enseignement fondamental et surtout l'enseignement dit maternel, il serait judicieux de reprendre l'avis n°1 déposé en 1980 par la Commission pour l'Egalisation des Chances des garçons et des filles³⁷. Dans ses conclusions, la Commission préconisait notamment d'adopter les mesures suivantes.

- Changer la dénomination "enseignement maternel" qui suggère que seules les femmes sont qualifiées à s'occuper de très jeunes enfants, en une dénomination sans connotation sexuelle. La dénomination proposée était "enseignement préscolaire".
- Réformer la formation initiale des futurs enseignants en rénovant le programme de l'enseignement normal préscolaire, dans lequel il faudrait donner une place importante à la pédagogie de la co-éducation. Il s'agirait aussi de "valoriser la fonction d'enseignant préscolaire en raison même de l'importance de sa tâche éducative pour le développement futur des enfants et dans le but d'attirer vers cette profession des femmes et des hommes motivés et bien formés. Du point de vue de la qualification, il faut arriver à exiger des qualités de même valeur et une formation de même valeur tant pour l'enseignement préscolaire que pour toute autre profession enseignante".
- Revaloriser le diplôme d'instituteur(trice) préscolaire notamment en alignant son statut sur celui de l'instituteur(trice) primaire, en adaptant les échelles barémiques et en diminuant les normes de population scolaire³⁸.
- Réaliser, "dans le cadre de l'orientation professionnelle, une meilleure information sur la profession d'enseignant préscolaire, sur les aptitudes requises, le contenu des études, les exigences et le vécu professionnels. Cette information ne peut en aucun cas faire référence directement ou indirectement au sexe (en conformité avec la loi du 4 août 1978, art. 124). A cet égard, il serait souhaitable qu'au seuil de l'enseignement supérieur pédagogique il soit prévu une structure d'orientation dont l'objectif serait de rendre moins prématuré et décisif le choix entre les trois orientations d'enseignement normal".

Le Conseil de l'Education et de la Formation reprend à son compte ces recommandations, de même que la conclusion que formulait la Commission, il y a presque vingt ans : "La mixité réelle du corps enseignant nous paraît fort importante au niveau préscolaire mais cette mixité doit également être réalisée à tous les niveaux de fonctions et de responsabilités dans l'enseignement afin de renforcer chez les jeunes la conviction que l'égalité des hommes et des femmes dans l'emploi et la vie sociale est souhaitable, nécessaire et efficace. Dans cet esprit il faut veiller à assurer la promotion des femmes à tous les niveaux de la hiérarchie scolaire et universitaire".

4.4.2.2 Les inspecteurs, les enseignants du supérieur

En ce qui concerne l'enseignement supérieur et les postes d'inspecteurs et de chefs d'établissement, c'est le système éducatif lui-même qui devrait se saisir du problème, le reconnaître comme tel et y chercher des solutions. Une piste intéressante peut être évoquée. Au

³⁷ Voir annexe 3

³⁸ Cette demande a été rencontrée récemment.

moment où l'actualité met en lumière l'importance du travail des chefs d'établissement et la nécessité de leur assurer une formation spécifique et approfondie³⁹, il serait opportun d'encourager les enseignantes à se porter plus massivement candidates à la direction d'écoles.

Il conviendrait d'associer à cette campagne les inspecteurs, les pouvoirs organisateurs et les organisations syndicales. Ce souhait risque d'être difficilement réalisable par le poids prépondérant qu'occupent les hommes dans ces trois secteurs. Une manière d'y établir plus de mixité consisterait sans doute à imposer un équilibre des sexes dans les organes consultatifs installés au plus haut niveau du système éducatif.

En effet, ces organes sont généralement constitués de délégués des pouvoirs organisateurs et des organisations syndicales. L'inspection y figure généralement. Si la mixité des délégations de ces corps dans les conseils consultatifs était requise, un effet de cascade se produirait nécessairement.

Cette proposition n'est pas incongrue : elle est déjà d'application pour les organes consultatifs dépendant de l'Etat fédéral⁴⁰. Comme le précise la loi "Deux tiers au maximum des membres d'un organe consultatif sont du même sexe". Elle pourrait être transposée aux organes consultatifs dépendant de la Communauté française. Le CEF, dont la mixité n'est actuellement rencontrée qu'au niveau de la présidence et du groupe des chargés de mission fait preuve de courage en revendiquant l'application d'une directive communautaire en ce domaine.

4.4.2.3 Le personnel académique des universités

Incontestablement, c'est dans ce personnel que les disproportions entre personnel féminin et masculin sont les plus sévères.

Cette situation a suscité une réaction du Conseil de l'Egalité des Chances entre Hommes et Femmes qui a consacré un de ses avis à la question (1996). Ce texte contient une analyse approfondie des causes pouvant être invoquées pour expliquer la situation. Il développe aussi des propositions, parmi lesquelles on peut signaler :

- La désignation d'un médiateur permanent pour l'égalité des chances auprès des universités. Il aurait pour mission de (1) analyser la situation, (2) définir une politique, à court et à long terme et (3) assurer une médiation en cas de conflit.
- La création d'une ambiance de travail interne " qui ne réduise pas les êtres humains à des robots rationnels mais les soutienne au contraire dans leur diversité en tant qu'êtres humains. Ceci prévient non seulement la révolte et la démotivation mais peut également accompagner, tant les hommes que les femmes, dans leur souhait de bouleverser les rôles traditionnels ".

4.4.3 L'orientation des élèves

Sous l'effet de la pression de la société et des familles, les filles se dirigent moins souvent que les garçons vers les orientations d'études traditionnellement considérées comme masculines. L'existence de réels "bastions masculins" dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur, ainsi que dans les filières liées à l'alternance en témoigne.

Il ne s'agit pas, en ce domaine de soutenir que toutes les formations doivent être nécessairement mixtes et d'y appliquer des quotas. Ce qui importe, c'est que tout jeune qui en ait le désir et les

³⁹ On peut mentionner à ce propos le récent colloque de la Fondation Roi Baudouin "Le chef d'établissement scolaire, pilote d'un processus de changement" (16 décembre 1998, FUCAM), ainsi que l'adoption par le Parlement de la Communauté française d'un décret relatif à la formation et la sélection des chefs d'établissement (26 janvier 1999).

⁴⁰ Loi du 17 juillet 1997 modifiant la loi du 20 juillet 1990 visant à promouvoir la présence équilibrée d'hommes et de femmes dans les organes possédant une compétence d'avis (Moniteur belge du 31 juillet 1997).

compétences, puisse diriger sa carrière scolaire, académique puis professionnelle dans le secteur qui rencontre son intérêt. Or, cette situation est plus souvent réalisée pour les garçons.

Si l'on veut établir plus d'égalité en cette matière, il conviendrait d'agir selon les directions suivantes :

- Convaincre les familles que toutes les carrières doivent être également ouvertes aux élèves des deux sexes. Les médias et le monde associatif peuvent y contribuer. Les enseignants aussi. De nombreux exemples, exploités dans la littérature et au cinéma ont montré, dans la première moitié du 20ème siècle l'influence bénéfique qu'ont exercée des enseignants pour inciter les parents de milieu populaire à prolonger, au-delà du certificat d'études, la scolarisation de leurs enfants doués. Cette action exemplaire devrait être engagée pour promouvoir le choix d'études dites masculines pour les filles. Il faudrait y sensibiliser les enseignants.
- Ce n'est pas seulement à l'égard des parents que les enseignants devraient encourager de tels choix. Leur action est nécessaire avant tout vis-à-vis des élèves elles-mêmes. Ils devraient soutenir les filles dans leurs choix d'orientation. On a vu combien elles sont peu confiantes en leurs possibilités, hésitant plus que les garçons à entreprendre des études scientifiques ou technologiques (elles ne l'osent que si leurs résultats en mathématiques et en sciences sont particulièrement élevés, et en moyenne notablement supérieurs à ceux des garçons qui s'engagent dans ces études).
- Il faut aussi rendre les enseignants attentifs à ces questions lorsqu'ils siègent dans les conseils de classe de délibération et attribuent des attestations d'orientation de type B41. A cette occasion sont parfois coupées certaines possibilités d'études aux filles, que l'on oriente plus systématiquement vers l'enseignement professionnel au lieu de les inciter à redoubler leur année dans l'enseignement général, comme on le fait pour les garçons.

A l'appui de ces propositions, on peut décrire l'expérience menée en France (Rectorat de Nancy-Metz) depuis 1989, dans le but de favoriser l'égalité des chances entre les filles et les garçons (B. DUTREUIL, 1998).

Cette expérience vise à diversifier l'orientation des filles⁴² en développant quatre objectifs principaux :

- Préparer les filles et leur famille à bâtir un projet diversifié de formation. Cet axe comporte une sensibilisation aux problèmes du choix d'une orientation, une réflexion globale sur la place des femmes et des hommes dans la société. Il concerne aussi l'information des élèves sur les métiers et les formations, particulièrement dans les domaines scientifique et technologique ;
- Sensibiliser les responsables du système éducatif et les enseignants au problème de l'orientation des filles. Cela comprend des actions de sensibilisation suscitant une prise de conscience des inégalités de parcours scolaires selon le sexe. Des informations sont fournies, sous forme de documents, de journées d'études, de colloques. Des actions de formation, relevant de la formation initiale et de la formation continuée sont conduites avec la collaboration du rectorat, des IUFM⁴³ et des universités. Un réseau de personnes ressources, susceptibles de devenir des acteurs en matière d'égalité des chances entre les filles et les garçons a été mis en place ;
- Créer dans les établissements des conditions d'accueil favorables aux filles. Cet axe vise à agir sur les conditions matérielles de la vie quotidienne des élèves, à réfléchir à une pédagogie différenciée notamment dans les ateliers et les terrains de sport, à se montrer très attentif à

⁴¹ Celles qui consacrent le passage dans l'année supérieure en limitant les orientations accessibles. Elles réorientent souvent les élèves du général vers le technique et le professionnel.

⁴² Les élèves concernées sont inscrites en 3^{ème} et 4^{ème} années du secondaire.

⁴³ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

l'égard des filles qui rencontrent des difficultés dans les établissements où elles sont très minoritaires. Les actions sont surtout menées dans le domaine des conditions matérielles de l'accueil des filles, la mise en œuvre d'une pédagogie mieux adaptée aux filles, pour favoriser chez elles l'acquisition d'une culture technologique, les soutenir en mathématiques et en sciences lorsque c'est nécessaire. Elles portent aussi sur l'amélioration des relations au sein des établissements industriels afin de réduire l'isolement des filles et les discriminations dont elles sont victimes de la part de leurs condisciples masculins ;

- Faciliter l'insertion professionnelle des filles munies d'un diplôme technique industriel. Il s'agit ici d'actions de partenariat avec les milieux industriels et du suivi des diplômées afin de les accompagner dans leur période d'insertion.

Des plans académiques s'inspirant du modèle décrit ont fait évoluer de façon sensible les comportements des membres du personnel, des filles et de leurs familles : des bilans quantitatifs en témoignent. " Désormais, il convient d'entretenir et de développer cette dynamique en faveur de la diversification de l'orientation des filles si l'on veut créer les conditions d'une évolution sensible et durable au sein du système éducatif et de la société française ".

En matière d'orientation, des dispositions importantes figurent au décret missions⁴⁴. Elles prévoient pour les établissements la possibilité "d'affecter l'équivalent de deux semaines réparties sur l'ensemble du troisième degré à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent". Il importe que cette possibilité soit exploitée au mieux par les établissements, et concrétisées dans les projets d'établissement, en étant attentif à ouvrir, ce faisant, l'ensemble des possibilités d'études et de professions à tous les élèves, en fonction de leurs intérêts, quel que soit leur sexe.

En ce domaine, on pourrait notamment utiliser des outils d'information réalisés et diffusés sous l'égide du Ministère de l'Emploi et du Travail et de la Politique d'Egalité des chances, par exemple une liste de "femmes-ressources" dans les domaines politique, économique, scientifique, social et culturel (D. RODRIGUEZ, 1998).

On peut toutefois regretter que les dispositions du décret soient prévues au troisième degré pour l'enseignement de qualification, comme ce l'est pour l'enseignement de transition. Les élèves de la section de transition sont inscrits dans un cursus impliquant, avec une probabilité importante, la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Les informer sur les études est dès lors judicieux. C'est moins souvent le cas pour les élèves de la section de qualification, dont une proportion élevée est confrontée au choix de l'insertion professionnelle et pas au choix d'études. Pour ceux-là, c'est sans doute pendant le deuxième degré qu'il serait utile de développer une information sur les études.

4.4.4 L'environnement documentaire

Limité naguère aux manuels scolaires, aux dictionnaires et aux ouvrages de la littérature, l'environnement documentaire des élèves s'est considérablement élargi. On étudie aujourd'hui la presse – écrite, parlée, audiovisuelle – à l'école, et l'équipement très prochain de toutes les écoles en matériel informatique et multimédia, allié à leur raccordement à Internet ouvre très largement les sources d'information aux élèves.

Dans ce contexte, il s'impose d'urgence de réaliser une bonne éducation aux médias pour tous les élèves. Elle doit les rendre capables de débusquer les stéréotypes dans l'information reçue et d'y résister. Ils pourront ainsi développer une vigilance critique qui les rendra moins vulnérables dans les circonstances de la vie quotidienne où ils seront confrontés à l'information.

⁴⁴ Articles 32 et 60.

La question des manuels scolaires doit aussi être posée.

Plusieurs préoccupations devraient être rencontrées par leurs auteurs :

- Ils doivent absolument éviter d'introduire des stéréotypes de sexe et de coincer les personnages qui y figurent dans des rôles sociaux caricaturaux. Ils seront attentifs à représenter autant de femmes que d'hommes dans des situations de travail comme dans les circonstances de loisirs ou de vie familiale. Ils feront intervenir autant de jeunes héroïnes que de jeunes héros.
- Ils présenteront des situations qui rencontrent l'intérêt des élèves des deux sexes, sans en privilégier un au détriment de l'autre. Idéalement, ils proposeront des matériaux intéressant ensemble tous les jeunes.
- Ils donneront des métiers une image actuelle au lieu de véhiculer, comme cela se pratique encore des représentations traditionnelles erronées attribuant par exemple un poids important à la force physique ou à des habiletés manuelles qui ne constituent plus nécessairement des exigences aujourd'hui.

4.4.5 La réactivation de la Commission d'Égalisation des Chances des Garçons et des Filles dans l'enseignement.

Depuis les années septante et quatre-vingt, différents organes consultatifs et/ou de services ont été mis en place pour mener une réflexion et formuler des propositions en vue de favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes. C'est dans ce mouvement que fut notamment créée la Commission d'Égalisation des Chances des Garçons et des Filles dans l'enseignement (voir annexe 3).

Il n'est pas inutile de rappeler combien les femmes avaient mis d'espoir dans cette Commission dont elles espéraient qu'elle aurait un impact important dans la lutte contre les mentalités sexistes et pour la promotion de la formation des filles dans des domaines de pointe (Comité de vigilance des femmes socialistes, 1985).

Le travail effectué pendant près de sept ans par la Commission a mis en évidence des pistes qui auraient pu être exploitées davantage. Il serait utile qu'une Commission du même type, chargée de missions analogues soit réactivée et qu'elle conduise une réflexion permanente sur le sujet de l'égalisation des chances de réussite scolaire et de perspectives personnelles, professionnelles et citoyennes pour les filles et pour les garçons.

Il ne pourrait cependant être question de reconduire purement et simplement l'ancienne Commission dans la forme de l'ancienne. Ses missions devraient en effet être adaptées à la situation nouvelle du système éducatif, et particulièrement s'inscrire dans la logique du décret Missions. En outre, la composition de la Commission devrait être revue en y intégrant des mandataires étudiants et des représentants de l'enseignement supérieur délégués des universités et des hautes écoles. Il serait aussi judicieux de ne pas limiter la fonction d'une telle Commission à la problématique du seul enseignement : le déficit d'égalité est aussi fonction du sexe des apprenants dans le monde de la formation, l'étude statistique qui figure en annexe en fait foi. Enfin, il serait utile de prévoir une coordination de cette commission avec d'autres organes consultatifs préoccupés par les mêmes thématiques.

Un aspect mérite encore qu'on s'y attache. Lorsque des Commissions ou Conseils centrés sur les discriminations sexuelles sont mis en place, on y désigne généralement un nombre important de déléguées. Dans la Commission d'Égalisation des Chances des Garçons et des Filles dans l'enseignement a toujours figuré une majorité de femmes (un peu plus des deux tiers des mandats). Cette observation appelle deux remarques. S'il est vrai que les femmes ont été

longtemps infériorisées dans les domaines éducatifs et professionnels qui sont concernés par cet avis, s'il est vrai qu'elles revendiquent généralement de prendre une part active et importante dans l'action visant à instaurer plus d'égalité, elles n'ont cependant pas intérêt à se retrouver majoritaires dans des organes consultatifs qui abordent ces questions.

D'abord parce que, la société n'ayant pas encore (assez) changé, les avis de Commissions très féminines seront plus difficilement reconnus, écoutés. Ensuite parce qu'il est peu confortable de revendiquer la mixité en constituant des organes très peu mixtes.

A cet égard, il suffit d'évoquer le récent avatar survenu au Conseil fédéral pour l'Egalité des chances entre Hommes et Femmes. En fonction de la loi du 20 juillet 1990 (voir au point 6.2. ci-dessus), et dans le but de promouvoir une meilleure présence des femmes dans les organes consultatifs, le législateur y interdit la présence de plus de deux tiers de membres du même sexe. Lorsque cette condition ne peut être rencontrée, il est possible d'introduire une demande et d'obtenir une dérogation (article 3 §2 de la loi).

Comme le signale le quotidien LE SOIR⁴⁵, la première dérogation "a été introduite par Miet SMET, la ministre chargée de l'Egalité des Chances. Elle concerne le Conseil pour l'Egalité des Chances entre Hommes et Femmes. Qui ne compte pas un tiers d'hommes ! Verdict du Conseil des ministres : refusé. Ca ne ferait pas sérieux ”.

On le voit, la problématique de l'égalisation des chances entre filles et garçons, entre hommes et femmes mobilise davantage les femmes, qui ont évidemment plus à revendiquer en ce domaine. Cet aspect illustre bien les limites d'initiatives de ce genre. Aussi, tout en reconnaissant l'intérêt dans le court terme de soutenir ces organes, il conviendrait, dans une étape ultérieure, d'envisager une stratégie plus globale. Elle consisterait à conduire les différents secteurs de la vie sociale, économique, politique, éducative et culturelle à intégrer dans l'évaluation de leurs pratiques et dans la construction de leurs projets la considération égale des personnes des deux sexes et le refus de les discriminer selon cet aspect.

En ce qui concerne l'enseignement et la formation, des instances comme la Commission d'Egalisation des Chances des Garçons et des Filles dans l'enseignement, réactualisée dans le sens décrit plus haut, et le Réseau pour l'Egalité des Chances du Forem pourraient préparer le travail en identifiant les services à sensibiliser et en formulant à leur égard des recommandations précises. Les membres de ces instances pourraient aussi intervenir comme personnes ressources pouvant s'impliquer, à la demande, sur des problèmes particuliers.

⁴⁵ 31 décembre 1998.

5 Conclusion

Interrogée sur une problématique très vaste et fort complexe, le CEF a jugé utile d'édifier ses propositions sur, d'une part, une connaissance approfondie de la situation du système éducatif (étude statistique des populations des filles et des garçons) et sur les analyses effectuées par des chercheurs, qui justifient les résultats observés. Une synthèse de ces travaux a été réalisée et figure dans cet avis. Elle éclaire et explique les propositions émises.

Le travail du CEF s'est limité, dans le cadre de cet avis, au système éducatif "classique". L'enseignement spécial, l'enseignement de promotion sociale n'ont pas été considérés. Le système de l'enseignement, étendu à la formation hors école qui concerne les jeunes soumis à l'obligation scolaire a seul été pris en considération. Cette option a été retenue parce que la demande de la Ministre était axée sur le système éducatif.

Pourtant, dans l'élaboration de ce travail, il est apparu que les problématiques de l'insertion professionnelle, de l'engagement, de la formation professionnelle des travailleurs, de la réinsertion des demandeurs d'emploi, etc... mériteraient aussi d'être étudiés en relation avec le sexe des personnes. Une telle étude pourrait faire l'objet des préoccupations futures du Conseil.

A l'occasion de cette étude, il est apparu que le sujet traité ne rencontrait pas un engouement réel chez les chercheurs, en Communauté française. S'il a fallu faire appel autant à la littérature étrangère – et particulièrement aux travaux réalisés par des scientifiques français - c'est parce que les chercheurs belges francophones ne se sont pas systématiquement intéressés à la question. Or, l'étude statistique, réalisée avec les moyens de fortune du CEF, montre bien que des travaux plus systématiques seraient nécessaires. Quant aux travaux effectués en France, ils mériteraient d'être développés en Communauté française afin d'étayer des propositions efficaces.

Face aux observations faites, aux analyses relayées dans cet avis, il semble au CEF qu'il n'est plus possible d'escamoter les problèmes et de prétendre que l'avancée féminine, perceptible à certains endroits, autorise à se contenter des résultats engrangés et de renoncer à viser des progrès plus profonds. Même si l'école n'est pas le seul vecteur potentiel d'égalité en cette matière, elle a un rôle essentiel à exercer. Il appartient au CEF de le proclamer. De même que le CEF, par les responsabilités que lui confère le décret qui l'institue, doit jouer un rôle moteur dans la coordination des actions qui relèvent du monde de l'éducation et de la formation.

C'est dans ce sens qu'il rend compte de la mission que lui a confiée la Ministre.

6 Bibliographie

1. « Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes Réponses de la Belgique », New-York, 26 janvier 1996.
2. « Equal opportunities for women and men in the european Union », Annual Report 1997, Employment and social affairs, European Communities, 1998.
3. A. MORELLI, 1996, « Contacts de cultures - La société enculture différemment ses enfants selon leur sexe », cours de 1ère licence en travail social, licences en sciences sociales, pp.34-44, P. U. B 2ème édition 1996-1997/5
4. A. VANHEERSWIJNGHELIS, 1997, « Secondaire ? L'école des jeunes-filles », Critique régionale n°25.
5. A-M. DAUNE-RICHARD, C. MARRY, 1990, « Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes-filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels », FORMATION EMPLOI N°29, pp. 35-50.
6. B. CRABBE, M-L. DELFOSSE, L. GAIARDO, G. VERLAECKT et E. WILWERTH, 1985, « Les femmes dans les livres scolaires », P. Mardaga.
7. B. MERENNE, H. VAN DER HAEGEN, E. VAN HECKE, 1997, « La Belgique, diversité territoriale », Bulletin du Crédit Communal n°202.
8. C. BAUDELLOT, R. ESTABLET, 1992, « Allez les filles! », Seuil, Coll. Points Actuels A 28.
9. C. BAUDOUX, A. NOIRCENT, 1995, « Culture mixte des classes et stratégies des filles », Revue française de Pédagogie, n° 110, pp.5-15.
10. C. MARRO, 1995, « Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passage en 1ère S. Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants? », Revue française de Pédagogie, n° 110, pp. 27-35.
11. C. MEURANT, 1988, « La famille dans les périodiques destinés aux jeunes », Université de Mons-Hainaut, CERIS.
12. C. TERLON, 1985, « Filles et garçons devant l'enseignement scientifique et technique », Revue Française de Pédagogie, n°72, juillet-août-septembre 1985, pp.51-59.
13. Comité de vigilance Femmes socialistes, 1985, « Des femmes interpellent pour un autre projet de société ».
14. Conseil de l'Education et de la Formation, 1998, « RAPPORT 1996-1997 ».
15. D. GROOTAERTS, 1998, « Histoire de l'enseignement », CRISP.
16. D. RODRIGUEZ, 1998, « Ne dites pas trop vite il n'y a pas de femmes », Collecte de données, Ministère de l'Emploi et du Travail et de la Politique d'Egalité des Chances.
17. E. BREUSE, 1970, « La coéducation dans les écoles mixtes », Presses universitaires de France, Collection SUP.
18. E. BRUNFAUT, 1986, « Des femmes pour l'an 2000 -* Une enquête sur les choix des études des jeunes filles », Editions Fondation André Renard (F.A.R.).
19. E. GIANINI-BELOTTI, 1974, « Du côté des petites filles », Edition des Femmes, Paris,
20. E. SULLEROT (sous la direction de), 1978, « Le fait féminin », Fayard.
21. F. FILOSOFF, 1987, « Le travail domestique », Actes de l'Université d'été des femmes, « Un homme sur deux est une femme », Tilff, 30 juin-4 juillet 1986, CIACO.
22. F. HECQ, 1987, « L'Alma Mater et ses filles », Actes de l'Université d'été des femmes « Un homme sur deux est une femme », Tilff, 30 juin-4 juillet 1986, CIACO.

23. FOREM, 1998, "Flash FOREM – Communiqué mensuel d'octobre 1998", Service d'Etudes et Statistiques.
24. G. FALCONNET, N. LEFAUCHEUR (1975), "La fabrication des mâles", Seuil, Coll. Points Actuels A17.
25. G. MOREAU, 1995, "La mixité dans l'enseignement professionnel", Revue française de Pédagogie, n° 110, pp. 17-25.
26. H. PEEMANS-POULLET, 1987, "Les inégalités salariales", Actes de l'Université d'été des femmes "un homme sur deux est une femme", Tilff. 30 juin-4 juillet 1986., pp.29-40, CIACO.
27. I. CARLANDER, 1997, "Le sexe des sciences", Le Monde diplomatique, juin 1997.
28. IRES, 1996, "Emploi et Chômage – Les politiques belges à l'épreuve des faits", Louvain-la-Neuve.
29. J. DELORS, 1996, "L'éducation - Un trésor est caché dedans", Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Ed. Odile JACOB.
30. J. GUICHARD, 1990, "Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes", Revue française de Pédagogie, n°91.
31. J. HARDING, 1985, "Les jeunes filles et les femmes dans l'enseignement scientifique secondaire et supérieur : peu d'élues", Perspectives, Vol. XV, n°4, pp. 605-617.
32. J-M. GAILLARD, 1998, "Le ministre, l'évêque et les écoles de jeunes filles", Le Monde de l'Education, n° , pp.22-23 (mars 1998).
33. M. BRIBOSIA, 1998, "Les institutions pour l'égalité des chances entre hommes et femmes : les conditions de leur efficacité", Université des Femmes, actes du colloque "La démocratie à l'épreuve du féminisme", 13-14 mars 1998, Bruxelles, pp. 263-270.
34. M. DEMEUSE, C. MONSEUR, 1998 "La gestion des différences – Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement : recherche des facteurs d'efficacité et étude comparative des dispositifs de pilotage", Liège, Service de Pédagogie Expérimentale et Bruxelles, Commission Européenne DG 22 - Projet Socrates 95-01-SPE-0432-00 (SPE-Ulg), pp.61-75.
35. M. DURU-BELLAT, 1990, "L'école des filles – Quelle formation pour quels rôles sociaux ?", L'Harmattan (Bibliothèque de l'Education).
36. M. DURU-BELLAT, 1994, "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales – 1° partie : Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitudes ?", Revue française de Pédagogie, n°109, pp. 111-141.
37. M. DURU-BELLAT, 1995, "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales – 2ème partie : La construction scolaire des différences entre les sexes", Revue française de Pédagogie, n° 110, pp.75-109.
38. M. DURU-BELLAT, A. HENRIOT-VAN ZANTEN, 1992, "Sociologie de l'école", Armand COLIN, Collection U, série "Sociologie", p.164.
39. M. FERRAND, F. IMBERT, C. MARRY, 1996, "Femmes et sciences - Une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes", FORMATION EMPLOI N°55, pp. 3-18.
40. M. HOUX, 1992, "Combattre le sexisme et les stéréotypes par une action concertée sur les attitudes et les comportements", TENET – Intégration de l'égalité des chances filles-garçons dans le programme de formation des enseignants, coordonné par J-P. POURTOIS, A. FORGIONE et N. NOSOLLE, Recherche en éducation, n°34.
41. M. JADOT, 1997, "La politique fédérale de l'Emploi – Rapport d'évaluation 1997", Ministère de l'Emploi et du Travail et de la Politique d'Égalité des Chances.

42. Ministère de l'Instruction Publique, 1958, "L'enseignement technique – Organisation des études ", Bureau de documentation et de statistique.
43. Ministère de la Communauté française, 1987, "Journée internationale des femmes", Bruxelles, 8 mars 1987.
44. Ministère de la Communauté française, 1997, " Clés de lecture de Regards sur l'Education n°4 – Les indicateurs de l'OCDE ", Service des statistiques, 1997.
45. Ministère de l'Emploi et du Travail, 1997, "De Nairobi 1985 à Pékin 1995 - Rapport sur la situation femmes en Belgique - L'accès à l'enseignement, aux soins de santé et au marché du travail ", pp. 5.1-5.27.
46. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs – Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation – Verwaltung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Abteilung Unterricht, 1991 " Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences (OCDE : Examen des politiques nationales d'éducation ", Brussel, Bruxelles, Eupen.
47. N. MOSCONI, 1989, "La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant?", Presses Universitaires de France, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
48. N. MOSCONI, 1998, "Egalité des sexes en éducation et formation ", Troisième Biennale de l'Education et de la Formation (ouvrage issu d'une soirée de conférences et tables rondes), Presses Universitaires de France, Coll. Education et Formation.
49. N. OUALI, A. REA, 1994, "La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique ", Critique Régionale n°21-22 "Immigrations et discriminations ", pp. 7-55.
50. N. PLATEAU, 1986, "La discrimination des filles dans l'enseignement", Actes de l'Université d'été des femmes "Un homme sur deux est une femme ", Tilff. 30 juin-4 juillet 1986, pp.89-118, CIACO.
51. OCDE, 1996, "Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE ”.
52. P. BOURDIEU, 1979, "La distinction – Critique sociale du jugement ", Les éditions de Minuit.
53. P. BOURDIEU, 1998, "De la domination masculine ", Le Monde diplomatique, 22 août 1998.
54. R. MASQUELIER, 1986, "La famille dans les romans pour adolescents ", Mémoire de fin d'études, Faculté des Sciences psycho-pédagogiques, Université de Mons-Hainaut.
55. Rapport du symposium international de l'UNESCO "Femmes et médias – Accès à l'expression et à la décision ", Toronto (Canada), 28 février – 3 mars 1995, p.22.
56. S. FALUDI, 1993, "BACKLASH – La guerre froide contre les femmes ", Ed. Des Femmes, Paris.
57. TEF, 1998, "Lettre d'information 4/1998 ", Université Libre de Bruxelles.
58. V. DE LANDSHEERE, 1992, " L'éducation et la formation ", PUF, Collection Premier cycle.
59. W. HARLEN, 1985, "Les filles et l'enseignement des sciences au niveau primaire : sexisme, stéréotypes et remèdes ", Perspectives, Vol. XV, n°4, pp. 591-603.

7 Annexe

ANNEXES

7.1 Annexe 1: Démarches effectuées en direction des universités.

Annexe 2: Etude statistique des populations des filles et des garçons dans l'enseignement, en Communauté française de Belgique (y compris la répartition des membres du personnel).

Annexe 3: La Commission pour l'Egalisation des Chances des Garçons et des Filles dans l'enseignement.

--

ANNEXE 1

7.2 Démarches effectuées en direction des universités

1. Une lettre a été adressée aux Recteurs des sept institutions universitaires de Communauté françaises pouvant être concernées par la problématique étudiée (toutes sauf la Faculté Polytechnique de Mons et la Faculté des Sciences Agronomiques de Gembloux).

Les réponses reprises ci-dessous sont celles de chercheurs contactés par leur Recteur.

Institution	Réponse	Proposition
FUCAM		
FUNDP		
FUSL		
UCL	Michèle VAN HOUTE	Selon la base de données de l'UCL, il n'y a pas actuellement de recherche en cours sur le thème qui nous intéresse.
ULB	Anne MORELLI	Nous avons rencontré A. MORELLI à l'ULB le 03.09.98. Elle nous a fourni des matériaux qui ont été utilisés dans l'étude. Le Recteur nous a fourni des références de mémoires et les coordonnées de trois chercheurs qui n'ont cependant pas pu nous aider.
ULG		
UMH		

2. Une lettre a aussi été adressée à divers chercheurs connus du CEF et/ou des chargés de mission, dont on pouvait supposer qu'ils étaient ou avaient été concernés par la problématique étudiée. Les réponses apportées sont synthétisées ci-dessous.

Institution	personne questionnée	réponse reçue
FUCAM	Michèle GARANT	N'a pas étudié la question.
FUNDP	Jean DONNAY	Pas d'études spécifiques mais des pistes possibles
FUSL	Jean-Paul LAMBERT	
UCL	Bernard CONTER Dominique GROOTAERS Etienne BOURGEOIS Georges LIENARD Léopold PAQUAY Michel BONAMI Jean-Marie DE KETELE	Suggère de contacter G. CARLIER qui étudie la question dans le domaine de l'éducation physique et nous fournit des références canadiennes.
ULB	Mateo ALALUF Anne VAN HAECHT	
ULg	Aletta GRISAY Christian MONSEUR Bernadette MOUVET Dominique LAFONTAINE Marcel CRAHAY Bernadette BAWIN	Envoi d'un document DGXXII (Europe). Suggère de consulter REGARDS SUR L'EDUCATION (OCDE).
UMH	Jean-Pierre POURTOIS	Transmet une étude réalisée dans son service par Marcelle HOUX.

ANNEXE 2

Etude statistique des populations des filles et des garçons dans l'enseignement, en Communauté française de Belgique

(y compris la répartition des membres du personnel).

INTRODUCTION

Des études menées dans plusieurs pays industrialisés, notamment en France, montrent que les parcours scolaires (en termes de choix d'études, de réussite scolaire, de retard pédagogique, etc.) des filles et des garçons se distinguent.

Ce document, qui constitue un «Rapport au Conseil de l'Education et de la Formation », examine la situation en Communauté française. Il s'intéresse à la situation des élèves inscrits dans les différents niveaux d'enseignement. Il examine aussi la répartition des personnels de l'enseignement

Son propos ne vise pas à mettre en évidence d'éventuelles spécificités régionales ou liées aux pouvoirs organisateurs/réseaux des établissements. Il ne veut pas non plus croiser les données concernant les élèves/étudiants belges ou étrangers.

L'objectif du travail est de mettre en évidence des différences objectives et quantitatives entre la scolarisation des filles et celle des garçons dans le système éducatif de la Communauté française. Chaque fois qu'une différence est repérée, on procède à une discussion débouchant idéalement sur la formulation d'hypothèses d'explication.

Les niveaux étudiés concernent l'enseignement ordinaire de plein exercice. Pour étayer certaines explications, des données relatives à l'enseignement spécial ont parfois été utilisées, mais cette forme d'enseignement n'a pas été analysée en tant que telle.

L'étude ne porte pas non plus sur l'enseignement de promotion sociale ou socioculturelle

Pour certaines caractéristiques étudiées, une éventuelle évolution au cours du temps a été recherchée⁴⁶.

A la lumière des résultats obtenus et développés dans les chapitres suivants, il apparaît nécessaire qu'une vraie recherche soit menée sur les inégalités sexuelles de notre système éducatif. Le CEF ne dispose cependant pas des moyens intellectuels et matériels pour effectuer ce travail. Ce rapport ne constitue que l'indication qu'une telle étude serait fondée.

* * *

⁴⁶ Nous avons extrait les données qui figurent dans cette partie des «annuaires statistiques » publiés par le Service des Statistiques du Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation (qui couvrent les six années scolaires allant de septembre 1988 à juin 1994) et des «statistiques rapides » publiées par le Service général de l'Informatique et des Statistiques de la Communauté française (pour les deux années scolaires 1994-1995 et 1995-1996).

Il faut garder à l'esprit, lorsque l'on examine les populations des garçons et des filles dans les différents niveaux d'enseignement, que la situation statistique des personnes des deux sexes n'est pas la même en Communauté française. Pour s'en convaincre, il suffit d'examiner les données publiées par l'INS⁴⁷ et de calculer les pourcentages. Ils sont présentés ci-dessous (pour l'année 1988).

Pourcentages de populations des filles et des garçons de 0 à 25 ans, en Wallonie et à Bruxelles

Âges (années)	Région wallonne		Région bruxelloise	
	% Filles	% Garçons	% Filles	% Garçons
0	48.71	51.29	48.74	51.26
1	48.84	51.16	48.50	51.50
2	48.58	51.42	47.63	52.37
3	48.87	51.13	48.58	51.42
4	49.04	50.96	48.87	51.13
5	47.68	52.32	49.09	50.91
6	48.21	51.79	48.58	51.42
7	49.08	50.92	49.26	50.74
8	49.12	50.88	48.14	51.86
9	48.64	51.36	49.91	50.09
10	48.89	51.11	49.58	50.42
11	48.74	51.26	49.45	50.55
12	48.53	51.47	48.88	51.12
13	49.04	50.96	48.59	51.41
14	48.56	51.44	49.35	50.65
15	48.66	51.34	48.94	51.06
16	46.76	51.24	49.03	50.97
17	48.92	51.08	48.95	51.05
18	48.82	51.18	49.62	50.38
19	49.16	50.84	49.42	50.58
20	49.21	50.79	50.08	49.92
21	49.04	50.96	50.80	49.20
22	48.96	51.04	51.16	48.84
23	48.73	51.27	51.04	48.96
24	48.78	51.22	50.77	49.23
25	48.87	51.13	50.51	49.49

Remarque : l'inversion de majorité pour les Bruxellois de 20 à 25 ans n'entraîne pas une inversion au plan des populations globales de la Communauté française, car les valeurs correspondant à la Wallonie sont environ quatre fois supérieures à celles de Bruxelles.

⁴⁷ « Perspectives de population 1988-2040 », Institut National de statistique, 1989.

7.2.1.1 Chapitre 1 : L'enseignement maternel

Comme le montre le tableau 1.1, la population des filles est un peu plus faible que celle des garçons dans l'enseignement maternel : la moyenne des populations effectuée sur huit années scolaires (depuis 1988) s'établit avec une réelle constance à 48,60 % pour les filles, et 51,40 % pour les garçons.

Tableau 1.1.

7.3 Population totale de l'enseignement maternel

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	154.849	75.323	48,64	79.526	51,36
1989-1990	158.256	77.104	48,72	81.152	51,28
1990-1991	158.470	76.832	48,48	81.638	51,52
1991-1992	161.820	78.343	48,41	83.477	51,59
1992-1993	163.972	79.878	48,71	84.094	51,29
1993-1994	167.744	81.712	48,71	86.032	51,29
1994-1995	170.521	82.727	48,51	87.794	51,49
1995-1996	168.066	81.818	48,68	86.248	51,32
Moyenne			48,60		51,40

Les données dont nous disposons ne nous permettent malheureusement pas d'avoir accès à la ventilation des populations par année d'études : seules les populations globales sont publiées par le ministère.

L'écart entre les moyennes de population est de 2,80 %.

Comment l'expliquer ?

Si l'on examine les structures par âge établies par l'Institut National des Statistiques⁴⁸, et que l'on additionne les populations correspondant aux âges 3, 4 et 5 ans, on obtient un total de 148.575 personnes, dont 72.414 filles (48,74%) et 76.161 garçons (51,26%).

Ces données doivent être considérées avec une certaine réserve. En effet, l'inscription d'enfants de deux ans et demi est une réalité en Communauté française (cela explique d'ailleurs que les populations scolaires dépassent les données des statistiques de l'INS où l'on n'a considéré que les enfants ayant au moins trois ans). Il faut aussi tenir compte du fait que sont incluses, dans les données de la région bruxelloises, les populations d'enfants néerlandophones habitant Bruxelles.

⁴⁸ Population par âge et par sexe au 1.1.1988 (Région wallonne et région bruxelloise), INS.

Il apparaît donc que les proportions de filles et de garçons, observées dans l'enseignement maternel sont en bonne correspondance avec les proportions mesurées dans la population tout entière.

Il peut être intéressant d'examiner différentes situations, se produisant dans l'enseignement maternel, pouvant impliquer dans des proportions différentes les filles et les garçons.

1. L'avancement des enfants de cinq ans à l'école primaire

D'après des recensements récents⁴⁹, il y a en Belgique 98 % des enfants de trois ans fréquentant l'école maternelle. Ils sont 100% à l'âge de quatre ans, et 98 % à six ans.

« Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne – 1997 » mentionnent que 1% des enfants de cinq ans sont inscrits à l'école primaire («élèves en avance »).

Les données du Ministère, concernant toujours l'année scolaire 1994-1995, indiquent que 1.129 enfants nés en 1989 et après (donc âgés de moins de six ans) fréquentent l'enseignement primaire. Parmi eux, on dénombre 666 filles et 463 garçons.

La différence de 203 enfants, rapportée à la population totale du maternel en 1994-1995 (170.521) correspond à 0,12%. Il n'est pas possible d'en tirer des conclusions, le phénomène étant très marginal.

2. Le maintien d'enfants de six ans en maternelle

La même source documentaire européenne signale que 5% des enfants belges de six ans sont maintenus en maternelle. Le ministère de la Communauté française⁵⁰ avance quant à lui le nombre de 1.993 enfants (749 filles et 1.244 garçons) nés en 1988 ou avant, et inscrits en maternelle en 1994-1995. La différence de 495 enfants, rapportée à la population totale du maternel en 1994-1995 (170.521) correspond à 0,29%. Il s'agit ici encore de valeurs très faibles. Toutefois, la conjonction des deux démarches produit une augmentation de la population des garçons en maternelle.

3. L'orientation d'enfants, dès la maternelle, dans l'enseignement spécial

La population de l'enseignement maternel spécial est très faible, et le nombre de garçons y excède celui des filles, comme l'indiquent les données ministérielles. En 1994-1995, on y trouvait 957 élèves, soit 379 filles et 578 garçons. La différence de 199 enfants, rapportée à la population totale du maternel en 1994-1995 (170.521) correspond à 0,12%. Elle compense presque exactement l'effet examiné au point 1 ci-dessus.

7.3.1 En conclusion

Les garçons de six ans sont maintenus un petit peu plus en maternelle que les filles, celles-ci accèdent un petit peu plus fréquemment à l'école primaire dès cinq ans, les garçons sont orientés un petit peu plus que les filles vers l'enseignement spécial, mais ces caractéristiques très marginales sur le plan quantitatif ne font pas de l'enseignement maternel un niveau d'enseignement discriminant pour les enfants de l'un ou l'autre sexe.

⁴⁹ « Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne - 1997 », Commission européenne, 1997, p.34.

⁵⁰ « Statistiques des établissements d'enseignement, des élèves et des diplômés », Ministère de la Communauté française, Service général de l'information et des statistiques (1988).

Les différences observées entre les populations de filles et de garçons à l'école maternelle sont essentiellement explicables par des différences dans les populations belges francophones : les garçons naissent en plus grand nombre, et maintiennent cette suprématie numérique au-delà de quarante ans.

Cet écart est particulièrement stable au plan de l'ensemble de la population scolaire de ce niveau en Communauté française.

7.3.1.1 Chapitre 2 : L'enseignement primaire

1. Analyse des populations globales

La répartition des élèves de l'enseignement primaire entre filles et garçons montre, elle aussi, un déséquilibre au profit des garçons⁵¹. Celui-ci est cependant un peu plus faible qu'il ne l'est en maternelle (écart de 2,02% entre les deux populations).

La répartition est, dans ce cas aussi, très stable pendant la période de huit années scolaires examinées.

Tableau 2.1.

7.3.1.1.1 Population totale de l'enseignement primaire

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	308.110	151.836	49,28	157.274	50,72
1989-1990	306.163	150.006	49,00	156.157	51,00
1990-1991	301.702	147.834	49,00	153.868	51,00
1991-1992	301.797	147.841	48,99	153.956	51,01
1992-1993	302.393	148.072	48,97	154.321	51,03
1993-1994	303.957	148.710	48,92	155.247	51,08
1994-1995	307.465	150.064	48,80	157.401	51,20
1995-1996	311.031	152.163	48,92	158.868	51,08
Moyenne			48,99		51,01

2. Ventilation des populations par années d'études

Pour ce niveau d'enseignement, les statistiques du ministère fournissent la ventilation des populations par année d'études. Il est dès lors possible de déterminer une répartition plus fine des populations

A titre d'exemple, le tableau 2.2. présente la population des six années du primaire en 1994-1995 (statistiques les plus récemment publiées).

⁵¹ Rappelons que cette différence est démographique (voir introduction de ce rapport).

Tableau 2.2.

7.3.1.1.1.1.1 Population des six années du primaire en 1994-1995

Années d'études	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	56.432	27.257	48,30	29.175	51,70
2 ^{ème}	53.482	26.125	48,85	27.357	51,15
3 ^{ème}	51.301	25.027	48,78	26.274	51,24
4 ^{ème}	49.987	24.331	48,67	25.656	51,33
5 ^{ème}	49.346	24.389	49,42	24.957	50,58
6 ^{ème}	46.917	22.935	48,88	23.982	51,12

Alors que l'écart entre les populations globales du primaire pour cette année scolaire est de 2,40%, il fluctue quelque peu, selon les années d'études. Il est le plus élevé en 1^{ère} année (3,4%) et est le plus faible en 5^{ème} année (1,16%).

Il faut cependant se garder d'attribuer trop d'importance à ces résultats : d'une année à l'autre, des événements particuliers pourraient expliquer certaines différences, d'autant plus que les populations scolaires subissent, malgré leur stabilité globale, quelques modifications.

Il apparaît en outre que la diminution de population, entre la 1^{ère} et la 6^{ème}, diffère quelque peu selon le sexe des élèves.

Ainsi, pour l'ensemble de la population, on observe que la population de 6^{ème} vaut 83,14% de celle de 1^{ère}. Cette valeur est pour les filles de 84,14%, et de 82,20% pour les garçons. Il y a donc une plus grande déperdition d'élèves chez les garçons.

3. Examen d'une quasi-cohorte d'élèves

Pour tenter de confirmer ou d'infirmer des différences liées aux années d'études, il serait judicieux de suivre, à travers les données statistiques, une même quasi-cohorte⁵² d'élèves. Il s'agirait en l'occurrence de s'intéresser aux élèves entrés en 1^{ère} année primaire en septembre 1990, première année où les statistiques comportent la ventilation des données du primaire par année d'études, et inscrits en 5^{ème} primaire en 1994-1995, dernière année scolaire pour laquelle les statistiques ont été publiées de façon détaillée.

⁵² Il ne s'agit pas rigoureusement d'une cohorte, puisque des élèves quittent le groupe étudié (par redoublement, décès, départ à l'étranger, passage vers l'enseignement spécial) et que d'autres viennent s'y intégrer (par redoublement, arrivée de l'étranger, passage du spécial à l'ordinaire). Nous utilisons le terme de « quasi-cohorte » du fait de l'identification approximative du groupe, en empruntant à l'IRES « Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique, mars 1992 – Les dépenses de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française – Contribution de l'IRES », pp.16-17.

Tableau 2.3.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91	53.133	25.884	48,72	27.249	51,28
2 ^{ème}	91-92	50.276	24.759	49,25	25.517	50,75
3 ^{ème}	92-93	49.637	24.484	49,33	25.153	50,67
4 ^{ème}	93-94	49.615	24.513	49,41	25.102	50,59
5 ^{ème}	94-95	49.346	24.389	49,42	24.957	50,58

Il apparaît ici une régularité dans l'évolution des pourcentages de population des filles et des garçons, qui se rapprochent au fil des années (écart de 2,56% en 1^{ère} année et de 1,16% en 5^{ème} année). Il faudra tenter d'expliquer pourquoi le poids statistique des garçons diminue en cours de scolarité primaire. Cela pourrait s'expliquer, par exemple, par un passage plus important vers l'enseignement spécial. Cette éventualité sera examinée plus loin.

Remarque : dans le but d'effectuer des comparaisons entre les populations des filles et des garçons, les pourcentages qui figurent dans le tableau 2.3. sont établis en référence à la population totale, contrairement aux données qui figurent dans les statistiques du ministère où ils sont présentés en référence à l'ensemble des filles d'une part et à l'ensemble des garçons d'autre part.

4. Analyse du retard/non-retard sur la même quasi-cohorte

Pour essayer de mieux cerner la situation dans l'enseignement primaire, il serait intéressant d'examiner de manière approfondie les sous-ensembles de population scolaire, pour les filles et pour les garçons, dans chaque année d'études. Ces sous-ensembles correspondent à trois grandes situations d'élèves : ceux qui sont « à l'avance », ceux qui sont « à l'heure » et ceux qui présentent un retard scolaire d'au moins un an.

Le travail a été effectué pour la quasi-cohorte d'élèves correspondant au tableau 2.3.

Tableau 2.4.

Proportion d'élèves avancés, à l'heure et en retard dans une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire

Année d'étude	Nombre total d'élèves			Nombre de filles			Nombre de garçons		
	En avance	A l'heure	En retard	En avance	A l'heure	En retard	En avance	A l'heure	En retard
1 ^{ère}	1.246	45.501	6.386	706	22.498	2.680	540	23.003	3.706
2 ^{ème}	1.358	40.757	8.161	798	20.404	3.557	560	20.353	4.604
3 ^{ème}	1.309	38.887	9.441	728	19.573	4.183	581	19.314	5.2581
4 ^{ème}	1.134	37.929	10.552	657	19.205	4.651	477	18.724	5.901
5 ^{ème}	1.177	36.863	11.306	681	18.651	5.057	496	18.212	6.249

On examinera séparément les trois sous-ensembles, et on analysera la manière dont les filles et les garçons se répartissent respectivement parmi ceux-ci.

➤ Les élèves en avance

Ils constituent une faible proportion de la population correspondant à des pourcentages allant de 2,29 (4^{ème}) à 2,70 (2^{ème}), c'est-à-dire environ un élève sur quarante.

Les proportions diffèrent selon les sexes, comme le montrent les tableaux suivants.

Tableau 2.5.

Pourcentages d'élèves en avance dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire
Les pourcentages des filles et des garçons sont calculés respectivement en référence à la population des filles d'une part et des garçons d'autre part.

Années d'études	Pourcentages d'élèves en avance		
	Total	Filles	Garçons
1 ^{ère}	2,35	2,73	1,98
2 ^{ème}	2,70	3,22	2,19
3 ^{ème}	2,64	2,97	2,31
4 ^{ème}	2,29	2,68	1,90
5 ^{ème}	2,39	2,79	1,99
moyenne	2,47	2,88	2,07

Cela signifie qu'en moyenne, 2,88% des filles et 2,07% des garçons du primaire sont en avance. En d'autres termes, une fille sur 35 filles est en avance, et un garçon sur 48 garçons.

Tableau 2.6.

Pourcentages d'élèves en avance dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire
 Les pourcentages des filles et des garçons sont calculés en référence à la population totale de chaque année d'études.

Années d'études	Pourcentages d'élèves en avance		
	Total	Filles	Garçons
1 ^{ère}	2,35	1,33	1,02
2 ^{ème}	2,70	1,59	1,11
3 ^{ème}	2,64	1,47	1,17
4 ^{ème}	2,29	1,32	0,96
5 ^{ème}	2,39	1,38	1,01
moyenne	2,47	1,42	1,05

Sur environ 200 élèves de l'enseignement primaire, cinq sont en avance : trois filles et deux garçons.

On le voit, les filles sont plus nombreuses à être en avance que les garçons. Toutefois, le phénomène est très marginal et ne demande sans doute pas à être examiné plus avant.

➤ Les élèves « à l'heure »

Il s'agit (et c'est heureux) du sous-ensemble le plus représenté au sein de la population. Son importance diminue de la 1^{ère} à la 5^{ème} année, passant de 85,64% à 74,70%.

Les proportions diffèrent selon les sexes, comme le montrent les tableaux suivants.

En outre, on observe que le nombre de filles «à l'heure» dépasse le nombre de garçons dès la 3^{ème} année, alors que les populations scolaires globales des garçons dépassent celles des filles dans toutes les années d'études.

Tableau 2.7.

Pourcentages d'élèves «à l'heure» dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire

Les pourcentages des filles et des garçons sont calculés respectivement en référence à la population des filles d'une part et des garçons d'autre part.

Années d'études	Pourcentages d'élèves «à l'heure »		
	Total	Filles	Garçons
1 ^{ère}	85,64	86,92	84,42
2 ^{ème}	81,07	82,41	79,76
3 ^{ème}	78,34	79,94	76,79
4 ^{ème}	76,45	78,35	74,59
5 ^{ème}	74,70	76,47	72,97

Les pourcentages des filles «à l'heure» sont toujours supérieurs à la moyenne, ceux des garçons étant, par voie de conséquence, toujours inférieurs à celle-ci.

L'écart entre les pourcentages correspondant aux années 1 et 5 est, pour les filles, de 10,45%. Pour les garçons, il est égal à 11,45%. Cela signifie que, sur le plan du retard scolaire, les filles se situent mieux que les garçons dès le début de l'enseignement primaire, et accentuent leur avantage jusqu'à la cinquième.

Tableau 2.8.

Pourcentages d'élèves «à l'heure» dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire

Les pourcentages des filles et des garçons sont calculés en référence à la population totale de chaque année d'études.

Années d'études	Pourcentages d'élèves «à l'heure »		
	Total	Filles	Garçons
1 ^{ère}	85,64	42,34	43,30
2 ^{ème}	81,07	40,58	40,48
3 ^{ème}	78,34	39,43	38,91
4 ^{ème}	76,45	38,71	37,74
5 ^{ème}	74,70	37,80	36,91

Ce tableau met en évidence l'inversion de majorité qui s'observe à partir de la 3^{ème} année et se confirme par la suite. Les filles, qui étaient déjà plus nombreuses à être en avance deviennent plus nombreuses aussi à être «à l'heure », alors que leur population globale est inférieure à celle des garçons. Ceci est sans doute la conséquence de cela : les filles, accumulant moins de retard scolaire, effectuent leur scolarité en moins d'années, en moyenne, que les garçons, et pèsent dès lors moins lourd dans les populations globales. Cet aspect devrait être confirmé par l'examen du sous-ensemble des élèves en retard.

➤ Les élèves en retard

Dès la 1^{ère} année, et dans toutes les années ultérieures qui ont été examinées, le nombre de garçons en retard l'emporte sur le nombre de filles. Comme cela a été signalé dans la partie de cette étude centrée sur l'enseignement maternel, on observe déjà un plus grand nombre de garçons maintenus, après six ans, dans l'enseignement maternel.

Tableau 2.9.

Pourcentages d'élèves en retard dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire. *Les pourcentages des filles et des garçons sont calculés respectivement en référence à la population des filles d'une part et des garçons d'autre part.*

Années d'études	Pourcentages d'élèves en retard		
	Total	Filles	Garçons
1 ^{ère}	12,02	10,35	13,60
2 ^{ème}	16,23	14,37	18,04
3 ^{ème}	19,02	17,08	20,90
4 ^{ème}	21,27	18,97	23,51
5 ^{ème}	22,91	20,73	25,04

Les pourcentages des garçons en retard sont toujours supérieurs à la moyenne, ceux des filles étant toujours inférieurs à celle-ci. En 5^{ème} année, un garçon sur quatre, une fille sur cinq sont en retard scolaire.

L'écart entre les pourcentages correspondant aux années 1 et 5 est, pour les filles, de 10,38%. Pour les garçons, il est égal à 11,44%. Cela signifie que les garçons manifestent un retard scolaire supérieur à celui des filles dès le début de l'enseignement primaire, et accentuent cette situation par la suite.

Tableau 2.10.

Pourcentages d'élèves en retard dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire

Les pourcentages des filles et des garçons sont calculés en référence à la population totale de chaque année d'études.

Années d'études	Pourcentages d'élèves en retard		
	Total	Filles	Garçons
1 ^{ère}	12,02	5,04	6,97
2 ^{ème}	16,23	7,07	9,16
3 ^{ème}	19,02	8,43	10,59
4 ^{ème}	21,27	9,37	11,89
5 ^{ème}	22,91	10,25	12,66

Ces données confirment les conclusions formulées à propos des élèves à l'heure : les filles sont plus souvent à l'heure que les garçons, ceux-ci montrant plus souvent un retard scolaire.

5. Le nombre d'élèves «à l'heure» diminue plus fort que n'augmente le nombre d'élèves en retard

Les populations des trois sous-ensembles considérés fluctuent de manière différente :

- Pour les garçons comme pour les filles, le nombre d'élèves en avance varie assez peu d'une année à l'autre. On observe tantôt une légère diminution, tantôt un faible accroissement : c'est à tout moment de la scolarité que des élèves – au demeurant peu nombreux – «sautent» une année.

La plus grande différence de population est égale à 224 élèves, soit 16,5% de la population d'élèves en avance la plus élevée. En première approximation, on peut donc considérer que cette population est assez stable. On n'y reviendra donc pas.

- Le nombre d'élèves «à l'heure» forme la population la plus importante. Elle diminue de la 1^{ère} à la 5^{ème} année, pour les deux sexes. La diminution est plus forte pour les garçons.
- Le nombre d'élèves en retard est pratiquement doublé lorsqu'on passe de la 1^{ère} à la 5^{ème} année. Déjà supérieure à la population des filles en retard en 1^{ère} année, la population des garçons en retard augmente plus fort que celle des filles au cours du temps.

Il peut être intéressant de mettre en parallèle la diminution du nombre d'élèves «à l'heure» et l'augmentation du nombre d'élèves en retard pour chaque année d'études. Puisque la population globale diminue au fil des années d'études, il est clair que l'enseignement primaire considéré ne constitue pas un système fermé, où ce qui se perd d'un côté se retrouve de l'autre.

En l'occurrence ici, le nombre d'élèves en retard ne compense pas la perte d'élèves «à l'heure», sans doute parce qu'un certain nombre d'élèves quittent, tout au long de l'enseignement primaire, l'enseignement ordinaire pour l'enseignement spécial.

Il importe, dans le cadre de cette étude, d'examiner si ce passage est sensible ou pas à un effet de sexe des élèves.

Le tableau suivant a pour but de mettre en évidence les aspects quantitatifs de la situation.

Tableau 2.11.

Fluctuations des populations d'élèves «à l'heure» et en retard dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire : les filles

Années d'études	Filles «à l'heure»		Filles en retard		Différence des variations
	nombre	diminution	nombre	augmentation	
1 ^{ère}	22.498		2.680		
2 ^{ème}	20.404	- 2.094	3.557	+ 877	- 1.217
3 ^{ème}	19.573	- 831	4.183	+ 626	- 205
4 ^{ème}	19.205	- 368	4.651	+ 469	+ 101
5 ^{ème}	18.651	- 554	5.057	+ 406	- 148

Tableau 2.12.

Fluctuations des populations d'élèves «à l'heure» et en retard dans la quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} primaire : les garçons

Années d'études	Garçons «à l'heure»		Garçons en retard		Différence des variations
	nombre	diminution	nombre	augmentation	
1 ^{ère}	23.003		3.706		
2 ^{ème}	20.353	- 2.650	4.604	+ 898	- 1.752
3 ^{ème}	19.314	- 1.039	5.258	+ 654	- 385
4 ^{ème}	18.724	- 590	5.901	+ 643	+ 53
5 ^{ème}	18.212	- 512	6.249	+ 348	- 164

Les évolutions des deux groupes sont sensiblement parallèles. C'est au terme de la 1^{ère} année que le retard scolaire se manifeste le plus par l'augmentation des populations d'élèves en retard, mais surtout par la diminution du nombre d'élèves «à l'heure». Cette perte s'élève à 4.744 élèves (2.094 filles et 2.650 garçons).

7.3.2 Où sont passés les 4.744 élèves qui constituent la perte «réelle» ?

Deux phénomènes justifient sans doute cette perte : le redoublement (les élèves passent dans la quasi-cohorte suivante du primaire ordinaire) et le transfert vers l'enseignement spécial.

Pour étayer l'analyse, il faudrait examiner la quasi-cohorte qui commence en 1991-1992, dans l'enseignement primaire ordinaire (où vont se retrouver les redoublants de la 1^{ère} primaire de 1990-1991), et celle qui correspond à l'enseignement spécial.

➤ La quasi-cohorte de l'enseignement ordinaire qui commence en 1991-1992

Elle ne pourra être définie que pour les quatre premières années du primaire (les statistiques n'étant pas disponibles au-delà de 1994-1995).

Tableau 2.13.

Proportion d'élèves avancés, à l'heure et en retard dans une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 4^{ème} primaire (1^{ère} = 1991-1992)

Année d'étude	Nombre total d'élèves			Nombre de filles			Nombre de garçons		
	En avance	A l'heure	En retard	En avance	A l'heure	En retard	En avance	A l'heure	En retard
1 ^{ère}	1.287	45.583	6.416	755	22.325	2.688	532	23.258	3.728
2 ^{ème}	1.188	41.242	8.338	705	20.429	3.600	483	20.813	4.738
3 ^{ème}	1.085	39.519	9.391	654	19.668	4.062	431	19.851	5.329
4 ^{ème}	1.107	38.389	10.491	665	19.096	4.570	442	19.293	5.921

Les redoublants de la 1^{ère} année primaire 1990-1991 se retrouvent parmi les élèves en retard de la 1^{ère} année primaire 1991-1992. Ils n'en constituent pas la totalité, puisque certains ont été retardés en maternelle. En effet, en 1990-1991 figuraient en maternelle 1.764 enfants nés en 1984 (1.068 garçons et 696 filles). Tous ne sont cependant pas passés dans l'enseignement ordinaire.

On peut raisonnablement supposer que le nombre de redoublants vaut au minimum la différence des deux populations, soit $6.416 - 1.764 = 4.652$ (1.992 filles et 2.660 garçons).

Si l'on compare ces données à la perte réelle d'élèves, on obtient :

	Perte réelle d'élèves «à l'heure »	Nombre minimum de redoublants
Total	4.744	4.652
Filles	2.094	1.992
Garçons	2.650	2.660

Ces résultats semblent indiquer que l'explication du redoublement suffit à rendre compte de la perte enregistrée.

Toutefois, il peut être utile d'examiner aussi la possibilité d'un transfert vers l'enseignement spécial.

➤ Les élèves de l'enseignement spécial

Dans le spécial, la population n'est pas ventilée par années d'études. Il n'est donc pas possible de travailler autrement qu'avec les années de naissance.

Les élèves qui quittent la 1^{ère} année d'enseignement ordinaire à la fin de l'année scolaire 1990-1991 et qui sont à l'âge normal sont nés en 1984.

Il faut donc relever les populations d'élèves du spécial nés en 1984, et qui se trouvent inscrits dans cet enseignement en 1991-1992.

7.3.3 Tableau 2.14

Population d'élèves nés en 1984 dans l'enseignement spécial.

Années scolaires	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
90-91	388	137		251	
91-92	1.011	348		663	
92-93	1.472	534		938	
93-94	1.836	667		1.169	
94-95	2.176	796		1.380	

En 1991-1992, les élèves inscrits dans l'enseignement spécial primaire sont au nombre de 1.011 (348 filles et 663 garçons).

L'année précédente, en 1990-1991, ils pouvaient se trouver :

- (déjà) dans l'enseignement spécial primaire (388 élèves : 137 filles et 251 garçons) ;
- dans l'enseignement spécial maternel (au maximum 115 élèves, 51 filles et 64 garçons) ;
- dans l'enseignement ordinaire maternel (impossible à chiffrer) ;
- dans l'enseignement ordinaire primaire.

Il n'est pas possible, avec les statistiques disponibles, de déterminer combien d'élèves nés en 1984 sont passés de 3^{ème} maternelle ordinaire vers la 1^{ère} année primaire spécial. C'est vraisemblablement une trajectoire peu probable avec des enfants «à l'heure» : on préfère souvent les maintenir en maternelle ordinaire.

En première approximation, elle sera négligée, dans le cadre de cette étude.

On dès lors estimer le nombre maximum d'élèves nés en 1984 quittant, en septembre 1991 la 1^{ère} primaire ordinaire pour le spécial.

	Total	Filles	Garçons
(1) Spécial primaire en 91-92	1.011	348	663
(2) Spécial primaire en 90-91	388	137	251
(3) Spécial maternel en 90-91	115	51	64
(4) Ordinaire maternel en 90-91	?	?	?
(5) Ordinaire primaire (1 ^{ère} année) en 90-91	508	160	348

$$(1) = (2) + (3) + (4) + (5)$$

L'hypothèse explicative en termes de transfert vers l'enseignement spécial est plausible, mais sans doute quantitativement moins importante que le redoublement.

De toutes manières, qu'ils passent dans le spécial ou qu'ils redoublent, les élèves qui effectuent ces transitions sont majoritairement des garçons.

6. Les diplômes décrochés par les filles et par les garçons

En complément à l'examen des populations scolaires, il serait opportun d'examiner les résultats de l'enseignement, en comparant le taux d'obtention du CEB par les filles et les garçons au terme de l'enseignement primaire.

Tableau 2.15.

7.4 Nombre de certificats d'études de base décernés au terme de l'école primaire.

Année scolaire	Nombre de CEB décernés après le primaire				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	43.932	21.916	49,89	22.016	50,11
1989-1990	44.216	22.048	49,86	22.168	50,14
1990-1991	42.839	21.476	50,13	21.363	49,87
1991-1992	43.223	21.443	49,61	21.780	50,39
1992-1993	44.143	22.029	49,90	22.114	50,10
1993-1994	44.494	22.229	49,96	22.265	50,04
1994-1995	44.445	22.136	49,80	22.309	50,20
1995-1996					
Moyenne			(49,88)		(50,12)

Alors que la population du primaire comporte en moyenne 48,99% de filles et 51,01% de garçons, les filles décrochent 49,88% des CEB alors que les garçons en obtiennent 50,12%.

A titre d'exemple, pour 1994-1995, on observe

7.5 Filles

Nombre d'élèves en 6^{ème} primaire en 1993-1994 : 23.610

Nombre de CEB décernés en juin 1994 : 22.136

7.5.1.1.1 Le taux de réussite des filles de 6^{ème} primaire est donc de 93,76%

7.6 Garçons

Nombre d'élèves en 6^{ème} primaire en 1993-1994 : 24.037

Nombre de CEB décernés en juin 1994 : 22.309

Le taux de réussite des garçons de 6^{ème} primaire est donc de 92,81%

Il apparaît bien que les filles présentent, au terme du primaire, un taux de réussite légèrement supérieur à celui des garçons. Ce taux est calculé ici sur base de la population de sixième année. Il faut rappeler qu'à ce stade, on assiste déjà à une diminution de population scolaire par rapport à la 1^{ère} année, diminution légèrement plus élevée pour les garçons (voir point 2 ci-dessus). Malheureusement, les annuaires statistiques ne donnant pas la ventilation des élèves de l'enseignement primaire par années d'études avant 1990, il n'est pas possible de calculer le pourcentage d'élèves entrés en 1^{ère} année primaire en 1988, qui obtiennent leur CEB en juin 1984.

Chapitre 3 : L'enseignement secondaire

1. Analyse des populations scolaires globales

Lorsqu'on examine la population totale de l'enseignement secondaire – incluant l'enseignement secondaire rénové (type 1) et l'enseignement secondaire traditionnel (type 2) – on observe toujours un déséquilibre, dû, il faut le rappeler, à des différences démographiques (voir l'introduction de ce rapport) : les garçons sont un peu plus nombreux que les filles.

Comme pour les niveaux de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire, on assiste à une grande stabilité dans la proportion des effectifs, entre 1988 et 1996.

Le tableau 12 en rend compte.

7.7 Tableau 3.1.

7.8 Population totale de l'enseignement secondaire

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	352.183	172.239	48,91	179.944	51,09
1989-1990	348.275	170.893	49,07	177.352	50,93
1990-1991	338.742	166.210	49,07	172.532	50,93
1991-1992	334.551	163.904	48,99	170.647	51,01
1992-1993	332.934	162.906	48,93	170.028	51,07
1993-1994	334.328	164.136	49,09	170.192	50,91
1994-1995	349.170	169.848	48,64	179.322	51,36
1995-1996	348.532	169.276	48,57	179.256	51,43
Moyenne			48,91		51,09

Ainsi que cela a été réalisé pour les enseignements maternel et primaire, les populations de chaque année d'études sont examinées. Les statistiques publiées par le ministère permettent d'envisager cette perspective. Toutefois, une difficulté apparaît parce que l'enseignement secondaire comprend deux types, le rénové et le traditionnel.

De ce fait, trois hypothèses de travail sont envisageables dans le traitement des données :

1. Considérer, pour chaque année d'études, séparément les données relatives à l'enseignement rénové et à l'enseignement traditionnel.
2. Globaliser les données des deux types d'enseignement et les traiter comme un ensemble.
3. Effectuer l'analyse pour le seul enseignement rénové, qui inscrit la majorité des élèves.

La première possibilité semble peu pertinente. D'une part, les rapports de population entre filles et garçons sont très différents dans les deux types d'enseignement. Ces populations sont assez proches dans le rénové, alors qu'il y a deux tiers de filles dans le traditionnel. C'est surtout dans l'enseignement secondaire traditionnel technique et professionnel que les filles sont nombreuses. D'autre part, le traditionnel, qui rassemble moins de 5 % des élèves du secondaire, apparaît comme un sous-ensemble non représentatif qui ne semble pas justifier une analyse approfondie.

Avant de déterminer quelle hypothèse de travail, entre la 2^{ème} et la 3^{ème}, peut s'avérer la plus intéressante, il faut procéder à certaines vérifications.

Les deux sous-ensembles (rénové et professionnel) comportent des proportions différentes de filles et de garçons. Dans quelle mesure les populations du traditionnel influencent-elles les rapports de population du rénové ? Ces écarts sont-ils significatifs ?

Les tableaux suivants reprennent les populations globales du secondaire rénové et du secondaire traditionnel entre 1988 et 1996.

7.9 Tableau 3.2.

7.9.1.1.1.1 Population totale du secondaire rénové

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	335.353	161.013	48,07	174.340	51,93
1989-1990	331.762	159.833	48,18	171.929	51,82
1990-1991	323.028	155.694	48,20	167.334	51,80
1991-1992	319.530	153.783	48,13	165.747	51,87
1992-1993	318.058	152.960	48,09	165.098	51,91
1993-1994	319.519	154.219	48,27	165.300	51,73
1994-1995	322.152	156.205	48,49	165.947	51,51
1995-1996	324.353	157.498	48,56	166.855	51,44
Moyenne			48,25		51,75

Comme pour la population globale du secondaire, on observe une grande stabilité dans les pourcentages de filles et de garçons, pendant la période étudiée.

Les moyennes sont un peu plus écartées qu'elles ne l'étaient dans les populations totales : on passe de 48,91 % (population totale) de filles à 48,25% (population du rénové). Cela s'explique aisément en considérant les populations du traditionnel.

7.10

7.11 Tableau 3.3.

7.12 Population totale du secondaire traditionnel

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	16.830	11.226	66,70	5.604	33,30
1989-1990	16.513	11.060	66,98	5.453	33,02
1990-1991	15.714	10.517	66,93	5.198	33,07
1991-1992	15.021	10.121	67,38	4.900	32,62
1992-1993	14.876	9.946	66,86	4.930	33,14
1993-1994	14.761	9.903	67,09	4.858	32,91
1994-1995	13.415	8.887	66,25	4.528	33,75
1995-1996	10.677	7.073	66,25	3.604	33,75
Moyenne			66,55		33,45

Il apparaît que la population totale du traditionnel diminue, au cours de la période, plus fortement que celle du rénové.

- Pour l'enseignement rénové en effet, on passe d'une population de 335.353 élèves en 1988 à 324.353 élèves en 1995, soit une diminution de 11.000 élèves, ce qui correspond à 3,28% de la population de 1988.
- Pour l'enseignement traditionnel, on passe de 16.830 élèves en 1988 à 10.677 élèves en 1995, soit une diminution de 6.153 élèves, ce qui correspond à 36,56% de la population de 1988.

En 1988, la population du traditionnel s'élevait à 4,78% de la population totale du secondaire. En 1995, elle n'atteint plus que 3,06%.

Toutefois, ces pourcentages, bien qu'ils soient très faibles, sont d'un ordre de grandeur équivalent aux écarts de pourcentages entre les populations de filles et de garçons dans l'enseignement secondaire. On ne pourrait dès lors les négliger, dans le cadre de ce travail.

En conclusion, il apparaît nécessaire d'adopter l'hypothèse de travail n°2 : globaliser les données des deux types d'enseignement et les traiter comme un ensemble.

Toutefois, cette disposition ne pourra être mise en œuvre que pour l'examen des populations totales d'années d'études : dès qu'on s'intéressera aux différentes sections ou options, on se limitera à l'enseignement rénové. En effet, le traditionnel est organisé en cycles de trois ans, et le rénové en degrés de deux ans. Toute correspondance entre les deux systèmes est rendue très difficile par ces différences de structures. Comme, dans ces cas, on examinera surtout la répartition garçons et filles dans diverses orientations, se limiter à l'examen du rénové ne compromet pas fondamentalement la validité des analyses.

7.12.1.1 2. Ventilation des populations par années d'études

De nouveau, parce que c'est l'année la plus récente pour laquelle des statistiques sont disponibles, on étudiera les populations de 1994-1995. Comme convenu, les populations, reprises au tableau 3.3., sont l'addition des populations du rénové et du traditionnel.

7.12.1.2

7.12.1.3 Tableau 3.4.

7.12.1.3.1.1.1 Population des six années du secondaire en 1994-1995

Années d'études	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	55.701	26.694	47,92	29.007	52,08
2 ^{ème}	58.185	28.012	48,14	30.173	51,86
3 ^{ème}	62.275	29.680	47,66	32.595	52,34
4 ^{ème}	55.464	27.033	48,74	28.431	51,26
5 ^{ème}	52.166	26.198	50,22	25.968	49,78
6 ^{ème}	42.389	21.966	50,63	20.423	49,37

Dans les quatre premières années du secondaire, la population des garçons dépasse celle des filles. C'est en 1^{ère} et en 3^{ème} secondaire que les garçons sont les plus nombreux. A partir de la cinquième année, les filles deviennent majoritaires.

Dans les données reprises au tableau 3.4, on a négligé certaines populations : les 3èmes années du deuxième et du troisième degré de l'enseignement de qualification les quatrièmes de réorientation, les 7èmes professionnelles, les années préparatoires à l'enseignement supérieur (en rénové comme en traditionnel), les 4èmes et 5èmes années du cycle inférieur technique et professionnel traditionnels, les 4èmes années du cycle supérieur technique et professionnel traditionnels.

Le tableau 3.5. reprend ces populations marginales et difficilement classables : les populations qui y correspondent peuvent être utiles dans la discussion.

7.12.2 Tableau 3.5.

7.12.2.1.1.1.1 Diverses populations non considérées dans les données du tableau 3.4.

Sortes d'années d'études	Total	Population filles		Population garçons	
	Nombre	Nombre	%	Nombre	%
7.12.2.1.1.2 Enseignement rénové					
D2 - 3 ^{ème} T. Qual.	27	4	14,81	23	85,19
D2 - 3 ^{ème} Professionnelle	194	41	21,13	153	78,87
D2 - 4 ^{ème} réorientation	198	8	4,04	190	95,96
D3 - 7 ^{ème} T. Qual.	413	111	26,88	302	73,12
D3 - 7 ^{ème} Professionnelle	4.458	2.057	46,14	2.401	53,86
7 ^{ème} préparat. Ens. Sup.	470	111	23,62	359	76,38
7.12.2.1.1.3 Enseignement traditionnel					
CI - 4 ^{ème} technique	5	5	100	-	0
CI - 5 ^{ème} technique	-	-	-	-	-
CI - 4 ^{ème} professionnelle	21	21	100	-	0
CI - 5 ^{ème} professionnelle	-	-	-	-	-
CS - 4 ^{ème} technique	-	-	-	-	-
CS - 4 ^{ème} professionnelle	185	163	88,11	22	11,89
Ens. Prof. complém. 1 ^{ère}	1.761	1.527	86,71	234	13,29
Ens. Prof. complém. 2 ^{ème}	981	871	88,79	110	11,21
Ens. Prof. complém. 3 ^{ème}	634	574	90,54	60	9,46
7 ^{ème} préparat. Ens.sup.	40	16	40,00	24	60,00
TOTAL	9.387	5.509		3.878	

D2 = 2^{ème} degré ; D3 = 3^{ème} degré ; CI = cycle inférieur ; CS = cycle supérieur ; Ens. Prof. Complém. = enseignement professionnel complémentaire.

Il faut remarquer que l'enseignement traditionnel professionnel secondaire complémentaire (formation d'infirmier(ère)s breveté(e)s) implique 3.376 élèves, ce qui constitue plus du tiers de l'ensemble figurant au tableau 3.3.

Un autre sous-ensemble est remarquable : il s'agit de la population des élèves inscrits en 7^{ème} année, soit pour se préparer à l'enseignement supérieur, soit, comme c'est le cas de la 7^{ème} professionnelle, pour obtenir le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). Il faut rappeler que la réussite de cette 7^{ème} année professionnelle conditionne l'accès à l'enseignement supérieur pour les élèves de l'enseignement professionnel. La population des 7^{èmes} années est de 4.968 élèves.

Si l'on additionne ces deux sous-ensembles, on obtient 8.344 élèves, soit 88,89 % de la population totale de l'ensemble des situations figurant au tableau 3.5.

Les deux sous-ensembles seront pris en considération dans l'analyse fine des orientations d'études. Dans la mesure où l'inscription dans ces études n'entre pas en compétition avec la fréquentation des années ordinaires du secondaire (elles se situent au terme du secondaire), elles ne seront pas prises en considération ici.

3. Examen d'une quasi-cohorte d'élèves

Comme cela a été fait pour l'enseignement secondaire, on examinera les populations d'une quasi-cohorte d'élèves en globalisant les populations du rénové et du traditionnel, du général, du technique (de transition et de qualification) et du professionnel.

Pour constituer cette cohorte, on a pris en considération les élèves de 1^{ère} secondaire en 1990-1991, première année scolaire où l'on dispose d'une ventilation des populations par année d'études. Etant donné que les statistiques les plus récentes à avoir été publiées sont celles de 1994-1995, il n'a été possible d'examiner que cinq années.

Les populations qui figurent au tableau 3.6. ont été obtenues en additionnant toutes les populations du rénové et du traditionnel de toutes les orientations d'études.

Ainsi, pour les populations de 4^{ème}, on a tenu compte des élèves qui étaient en 3^{ème} en 92-93 et qui, l'année suivante, sont passés en 4^{ème} technique ou professionnelle du cycle inférieur en traditionnel. De même, pour les populations de 5^{ème}, on a considéré aussi les élèves qui étaient en 4^{ème} en 93-94 et qui, l'année suivante, sont passés en 5^{ème} technique ou professionnelle du cycle inférieur en traditionnel, les élèves inscrits en 3^{ème} année technique ou professionnel du 2^{ème} degré rénové, les élèves inscrits en 4^{ème} réorientation organisée après le 2^{ème} degré rénové.

7.12.3 Tableau 3.6.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91	57.263	27.439	47,92	29.824	52,08
2 ^{ème}	91-92	58.693	28.121	47,91	30.572	52,09
3 ^{ème}	92-93	60.976	29.202	47,89	31.774	52,11
4 ^{ème}	93-94	55.372	27.181	49,09	28.191	50,91
5 ^{ème}	94-95	52.585	26.251	49,92	26.334	50,08

L'écart entre les populations de filles et de garçons est très stable pendant les trois premières années d'études considérées (le pourcentage d'écart entre les deux varie de 4,16 à 4,22%). Ensuite, l'écart diminue : il vaut 1,82% en 4^{ème} et 0,16% en 5^{ème}. Dans cette dernière année, le nombre de garçons ne dépasse le nombre de filles que de 83 unités (il s'élevait à 2.385 en 1^{ère}).

L'examen des données du tableau 3.6. montre les limites du traitement en quasi-cohorte effectué. Il apparaît clairement en effet que la population augmente de la 1^{ère} à la 3^{ème}, pour diminuer ensuite. C'est le phénomène des redoublements qui interfère ici.

Pour éviter cet écueil, il faudrait se limiter aux élèves « à l'heure ».

4. Analyse des populations d'élèves «à l'heure» dans la quasi-cohorte

En tenant compte des élèves de l'enseignement rénové et de l'enseignement traditionnel des diverses orientations d'études, on obtient les données suivantes :

Tableau 3.7.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire : élèves «à l'heure».

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91	33.861	17.296	51,08	16.565	48,92
2 ^{ème}	91-92	29.269	15.379	52,54	13.890	47,46
3 ^{ème}	92-93	25.222	13.680	54,24	11.542	45,76
4 ^{ème}	93-94	21.757	12.208	56,11	9.549	43,89
5 ^{ème}	94-95	19.065	10.998	57,69	8.067	42,31

Pour les cinq premières années, on retrouve, pour les élèves «à l'heure», une évolution plus prévisible : la population diminue de la 1^{ère} à la 5^{ème}, une partie de la population disparaissant de la cohorte majoritairement par redoublement.

On constate que dès la première secondaire, les filles «à l'heure» sont plus nombreuses que les garçons «à l'heure». En outre, l'évolution des populations des filles et des garçons n'est pas parallèle : plus on avance dans le secondaire, plus l'écart entre ces populations se creuse.

Des études récentes⁵³ ont mis en évidence que les filles présentent moins de retard scolaire que les garçons parce qu'elles sont plus souvent qu'eux réorientées, par le biais d'attestations d'orientation AOB, vers des filières moins valorisées, alors que les garçons, pour demeurer dans une filière valorisée, redoublent leur année.

Pour le confirmer, il suffirait sans doute de ventiler les données ci-dessus selon les filières d'études.

⁵³ A. VANHEERSWYNGHELS «Secondaire ? L'école des jeunes-filles», Critique régionale, n°25, pp.21-38 (199) et M. ALALUF «Mutations du travail et de l'emploi : perspectives de la formation professionnelle initiale et continuée», exposé présenté lors de la journée PROSPECTIVE du CEF le 20 mai 1997.

7.12.4 Tableau 3.8.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire: élèves «à l'heure» - ENSEIGNEMENT GENERAL

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91	32.292	16.580	51,34	15.712	48,66
2 ^{ème}	91-92	27.164	14.381	52,94	12.783	47,06
3 ^{ème}	92-93	19.527	10.847	55,55	8.680	44,45
4 ^{ème}	93-94	16.685	9.467	56,74	7.218	43,26
5 ^{ème}	94-95	14.313	8.251	57,65	6.062	42,35

La proportion de filles «à l'heure» dans le général s'accroît au cours du temps, ce qui indique que, dans cette filière, une scolarité «normale», c'est-à-dire sans redoublement se rencontre plus fréquemment pour celles-ci que pour les garçons.

On remarquera cependant que cette situation n'est pas le fait d'une majorité d'élèves. Si l'on compare la proportion d'élèves «à l'heure» dans le général en la rapportant à la population totale de chaque année d'études, pour les deux sexes, on constate :

7.12.5 Tableau 3.9.

Population des élèves «à l'heure» du général dans la quasi-cohorte

Années d'études	% d'élèves «à l'heure» par rapport à la population totale de leur sexe	
	7.12.6 Filles	7.12.7 Garçons
1 ^{ère}	60,42	52,68
2 ^{ème}	51,14	41,81
3 ^{ème}	37,14	27,32
4 ^{ème}	34,83	25,60
5 ^{ème}	31,43	23,02

Après cinq années d'enseignement secondaire, une fille sur trois est «à l'heure» dans l'enseignement général, et un garçon sur quatre.

7.12.8 Tableau 3.10.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire: élèves «à l'heure» - ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (transition + qualification)

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91					
2 ^{ème}	91-92					

3 ^{ème}	92-93	3.775	1.815	48,08	1.960	51,92
4 ^{ème}	93-94	3.451	1.821	52,77	1.630	47,23
5 ^{ème}	94-95	3.320	1.903	57,32	1.417	42,68

L'enseignement rénové technique ne commence qu'en 3^{ème} année. Ce n'est pas le cas dans le traditionnel. Toutefois, les populations y étant très faibles, elles n'ont pas été reprises dans le tableau.

En troisième secondaire, la population des garçons est supérieure à celle des filles. Son pourcentage est légèrement inférieur à celui de la population totale des garçons de 3^{ème} année (52,11%), mais très supérieur à celui des garçons de 3^{ème} «à l'heure» (45,76%). Il n'apparaît donc pas que les filles «à l'heure» qui seraient sanctionnées par une AOB en fin de 2^{ème} se dirigeraient plus fréquemment vers l'enseignement technique pour ne pas redoubler leur deuxième.

A partir de la quatrième secondaire, au contraire, les filles «à l'heure» deviennent majoritaires (52,77%). Cela pourrait s'expliquer soit par un taux de redoublement plus grand des garçons, soit par une réorientation plus massive de ceux-ci vers le professionnel.

7.12.9 Tableau 3.11.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire: élèves «à l'heure» - ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91	1.488	655	44,02	833	55,98
2 ^{ème}	91-92	2.058	959	46,60	1.099	53,40
3 ^{ème}	92-93	1.920	1.018	53,02	902	46,98
4 ^{ème}	93-94	1.621	920	56,76	701	43,24
5 ^{ème}	94-95	1.432	844	58,94	588	41,06

La 1^{ère} année B est souvent considérée comme une 1^{ère} professionnelle: elle alimente prioritairement la 2^{ème} professionnelle. Sa population est incluse dans ce tableau.

La population des garçons «à l'heure» en 1^{ère} B est supérieure à celle des filles. Elles augmentent toutes les deux en 2^{ème}, ce qui se produit à cause du passage d'élèves de 1^{ère} A vers la 2^{ème} P. En fait, la population de 2P est égale à la somme de deux populations: les élèves qui terminent une 1^{ère} B et qui n'intègrent pas le premier degré d'observation (1^{ère} A), et les élèves qui n'ont pas réussi avec fruit la 1^{ère} A. On ne dispose malheureusement pas d'informations permettant d'évaluer le poids respectif de ces deux possibilités.

Ce qui apparaît cependant, c'est qu'au cours du temps, le poids de la population des filles «à l'heure» s'accroît, dans la filière professionnelle, ce qui s'expliquerait très bien par la pratique d'orientation des filles vers cette filière, de préférence à un redoublement.

5. Examen du retard scolaire sur la même quasi-cohorte

Il peut être intéressant d'examiner aussi la population des filles et des garçons présentant un retard scolaire d'au moins un an, dans les différentes orientations d'études.

L'examen des populations des orientations correspondant aux Centres d'Enseignement et de Formation en Alternance (CEFA), aux formations organisées par les Classes Moyennes (contrats d'apprentissage) pourrait étayer cette hypothèse. Il sera effectué dans le chapitre 4 de ce rapport.

Il est connu qu'en Communauté française de Belgique⁵⁴ les résultats scolaires des filles sont généralement meilleurs que ceux des garçons, à l'exception de l'enseignement secondaire professionnel.

En outre, elles présentent un retard scolaire plus faible. Toutefois, elles éprouvent davantage de difficultés à s'insérer dans le marché du travail.

7.12.10 Alors que le retard scolaire moyen des jeunes de l'enseignement secondaire général et artistique dépasse 50 % (il atteint même 80 % dans le professionnel), on enregistre un retard Tableau 3.12.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire : élèves en retard - ENSEIGNEMENT GENERAL

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91	16.964	7.164	42,23	9.800	57,77
2 ^{ème}	91-92	17.670	7.586	42,93	10.084	57,07
3 ^{ème}	92-93	9.351	4.357	46,59	4.994	53,41
4 ^{ème}	93-94	8.880	3.977	44,79	4.903	55,21
5 ^{ème}	94-95	8.042	3.579	44,50	4.463	55,50

Les données de ce tableau confirment que, dans l'enseignement général, il y a toujours plus de garçons en retard que de filles.

7.12.10.1.1.1.1.1 Tableau 3.13.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire : élèves en retard - ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91					
2 ^{ème}	91-92					
3 ^{ème}	92-93	11.135	4.454	40,00	6.681	60,00
4 ^{ème}	93-94	12.061	5.126	42,50	6.935	57,50
5 ^{ème}	94-95	13.283	5.893	44,36	7.390	56,64

L'enseignement rénové technique ne commence qu'en 3^{ème} année. Ce n'est pas le cas dans le traditionnel. Toutefois, les populations y étant très faibles, elles n'ont pas été reprises dans le tableau.

⁵⁴ « Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes - Réponses de la Belgique », pp. 63-64, New-York, 26 janvier 1996.

Les garçons, qui sont plus nombreux que les filles dans l'enseignement technique, y sont aussi plus nombreux à être en retard scolaire. L'écart de pourcentage entre les deux populations augmente de la 3^{ème} à la 5^{ème}.

7.12.11 Tableau 3.14.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire : élèves en retard - ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Années d'études	Années scolaires	Nombre d'élèves				
		Total	Filles	%	Garçons	%
1 ^{ère}	90-91	4.926	2.094	42,51	2.832	57,49
2 ^{ème}	91-92	10.371	4.312	41,58	6.059	58,42
3 ^{ème}	92-93	14.212	6.088	42,84	8.124	57,16
4 ^{ème}	93-94	11.643	5.243	45,03	6.400	54,97
5 ^{ème}	94-95	11.303	5.235	46,32	6.068	53,68

La 1^{ère} année B est souvent considérée comme une 1^{ère} professionnelle : elle alimente prioritairement la 2^{ème} professionnelle. Sa population est incluse dans ce tableau.

Dans l'enseignement professionnel, les garçons manifestent un retard scolaire plus fréquemment que les filles. Dans les trois premières années, la proportion de garçons en retard, par rapport à la population totale des élèves en retard, vaut 57 à 58%. Dès la 4^{ème}, la population totale diminue et le pourcentage de garçons se rapproche de celui des filles : ayant atteint l'âge de la fin de l'obligation scolaire (à temps partiel ou à temps plein), les garçons abandonnent peut-être l'école de plein exercice en plus grand nombre que les filles.

moyen de 33,7 % pour les filles qui bénéficient d'un enseignement dans leur langue maternelle. « Cependant, cet avantage apparent des filles semble lié au fait que, face à un échec, elles choisissent plus souvent de bifurquer vers les filières réputées plus faciles plutôt que de recommencer l'année ».

Les résultats obtenus dans cette étude, sur des données plus récentes, confirment cette analyse.

Les deux tableaux suivants regroupent les données relatives aux retards pour l'ensemble de la population de la quasi-cohorte. Ils montrent bien que les filles « à l'heure » sont majoritaires, ce qui est compatible avec l'explication d'une réorientation plus systématique des filles de préférence à un redoublement.

7.12.12 Tableau 3.15.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire : élèves à l'heure et en retard, toutes orientations confondues.

Années d'études	Population totale	Population des filles		Population des garçons	
		A l'heure	En retard	A l'heure	En retard
1 ^{ère}	57.263	17.296	9.403	16.565	12.703
2 ^{ème}	58.693	15.379	12.042	13.890	16.182
3 ^{ème}	60.976	13.680	14.899	11.542	19.799
4 ^{ème}	55.372	12.208	14.346	9.549	18.238
5 ^{ème}	52.585	10.998	14.707	8.067	17.921

7.12.13

7.12.14 Tableau 3.16.

Population d'une quasi-cohorte d'élèves entre la 1^{ère} et la 5^{ème} secondaire : élèves à l'heure et en retard, toutes orientations confondues : pourcentages.

Années d'études	Population totale	Pourcentage de filles		Pourcentage de garçons	
		A l'heure	En retard	A l'heure	En retard
1 ^{ère}	57.263	30,20	16,42	28,93	22,18
2 ^{ème}	58.693	26,20	20,52	23,67	27,57
3 ^{ème}	60.976	22,44	24,43	18,93	32,47
4 ^{ème}	55.372	22,05	25,91	17,25	32,94
5 ^{ème}	52.585	20,91	27,97	15,34	34,08

Remarque : la somme des pourcentages ne fait pas 100 ; il faut en effet tenir compte des élèves en avance, qui n'ont pas été pris en compte dans le tableau. Il faut rappeler qu'ils constituent une population très marginale (2,27% en 1^{ère}, 2,04% en 2^{ème}, 1,73% en 3^{ème}, 1,85% en 4^{ème} et 1,70 en 5^{ème}).

6. Les populations des filles et des garçons dans les différentes orientations d'études

Cet examen sera pratiqué sur le seul enseignement rénové. Comme signalé déjà, il rassemble la presque totalité des élèves, la population du traditionnel, déjà faible en 1988 (4,78 %) diminue quelque peu chaque année (elle constitue 3,06% du total en 1995).

Dans cette partie sont examinées les populations des filles et des garçons par degré et par orientation d'études (général, technique de transition, technique de qualification et professionnel). L'évolution des populations dans le temps, entre 1988 et 1996 doit permettre de déceler des tendances à l'œuvre, susceptibles de prévoir une modification prochaine de la situation observée.

6.1. Le premier degré

On présentera successivement les populations de l'ensemble du 1^{er} degré, puis, séparément, celle du 1^{er} degré d'observation (1^{ère} A + 2^{ème} commune) et celle du 1^{er} degré d'accueil (1^{ère} B et 2^{ème} professionnelle).

Lorsque les populations sont stables sur les huit années scolaires examinées, une moyenne des pourcentages est calculée. Lorsqu'une évolution légère est décelable, la moyenne est indiquée entre parenthèses (il faudrait effectuer une étude statistique pour attribuer une signification scientifique à l'évolution apparente).

Lorsque l'évolution est manifeste, une moyenne n'est pas présentée.

7.12.15 Tableau 3.17

Population du 1^{er} degré rénové

7.12.16 Année scolaire	7.12.17 Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	120.665	56.826	47,09	63.839	52,91
1989-1990	118.183	55.727	47,15	62.456	52,85
1990-1991	112.910	53.317	47,22	59.593	52,78
1991-1992	111.966	52.845	47,20	59.121	52,80
1992-1993	112.145	53.037	47,29	59.108	52,71
1993-1994	111.852	53.356	47,70	58.496	52,30
1994-1995	110.686	52.972	47,86	57.714	52,14
1995-1996	107.759	51.421	47,72	56.338	52,28
Moyenne			47,40		52,60

Il faut rappeler que, les filles étant plus nombreuses que les garçons dans le traditionnel, leurs pourcentages dans le rénové sont un peu inférieurs à ce qu'ils sont dans la population globale de 1^{ère} et 2^{ème} secondaire (voir tableau 15 : 47,92 % de filles en 1^{ère} secondaire, et 48,14 % en 2^{ème}).

La stabilité des pourcentages respectifs des filles et des garçons autorise le calcul de moyennes. L'écart moyen entre les populations des filles et des garçons est de 5,20%, à l'avantage des garçons.

Tableau 3.18

Population du 1^{er} degré d'observation (sans l'accueil)

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	97.032	46.544	47,97	50.488	52,03
1989-1990	96.625	46.325	47,94	50.300	52,06
1990-1991	93.268	44.888	48,13	48.380	51,87
1991-1992	93.234	44.907	48,17	48.327	51,83
1992-1993	93.895	45.434	48,39	48.461	51,61
1993-1994	95.117	46.267	48,64	48.850	51,36
1994-1995	95.336	46.582	48,86	48.754	51,14
1995-1996	94.313	45.955	48,73	48.358	51,27
Moyenne					

Tableau 3.19
Population du 1^{er} degré d'accueil (1^{ère} B + 2^{ème} professionnelle)

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	23.633	10.282	43,51	13.351	56,49
1989-1990	21.558	9.402	43,61	12.156	56,39
1990-1991	19.642	8.429	42,91	11.213	57,09
1991-1992	18.732	7.938	42,38	10.794	57,62
1992-1993	18.250	7.603	41,43	10.647	58,57
1993-1994	16.735	7.089	42,36	9.646	57,64
1994-1995	15.350	6.390	41,63	8.960	58,37
1995-1996	13.446	5.466	40,65	7.980	59,35
Moyenne					

La comparaison des tableaux 3.18. et 3.19. montre que les garçons sont un peu plus nombreux que les filles dans le 1^{er} degré d'accueil. Cette observation est convergente avec les données de l'enseignement primaire, qui montrent que le retard scolaire des garçons surpasse celui des filles. La loi de 1983 sur l'obligation scolaire limitant à 7 ans (8 ans avec dérogation) la fréquentation de l'école primaire, certains élèves, ayant accumulé un retard, passent directement de 4^{ème} ou de 5^{ème} primaire en 1^{ère} B. C'est sans doute plus souvent le cas pour les garçons.

Dans le tableau 3.18., les valeurs moyennes n'ont pas été calculées : en effet, même si leurs variations sont faibles, les pourcentages tendent à se rapprocher, réduisant l'écart entre les populations des filles et des garçons. Il faut rapprocher cette observation de la diminution de population globale dans le 1^{er} degré d'accueil. Cela représente peut-être un des premiers effets de la lutte contre l'échec scolaire en primaire.

En même temps que la population globale du 1^{er} degré d'accueil diminue (en 1995-1996, elle ne constitue plus que 57% de la population de 1988-1989), l'écart entre le pourcentage des filles et des garçons qui y sont inscrits s'accroît : de 12,98% en 1988 à 18,70% en 1995.

On pourrait dès lors affirmer que la lutte contre l'échec scolaire en primaire est plus favorable aux filles qu'aux garçons.

6.2. Le deuxième degré

7.12.18 Tableau 3.20.

Population du 2^{ème} degré rénové

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	125.978	59.656	47,35	66.322	52,65
1989-1990	122.249	58.101	47,53	64.148	52,47
1990-1991	116.985	55.595	47,52	61.390	52,48
1991-1992	115.012	54.625	47,50	60.387	52,50
1992-1993	113.452	54.001	47,60	59.451	52,40
1993-1994	113.251	53.814	47,52	59.437	52,48
1994-1995	114.695	54.724	47,71	59.971	52,29
1995-1996	117.650	56.450	47,98	61.200	52,02
Moyenne			47,59		52,41

L'écart entre les pourcentages de filles et de garçons est un tout petit peu inférieur à celui du 1^{er} degré (en moyenne, on observe un écart de 5,20% au 1^{er} degré, et de 4,82% au 2^{ème} degré).

Il importe de pousser plus loin l'analyse en examinant les populations selon les quatre grandes orientations d'études.

7.13 Tableau 3.21.

Population du 2^{ème} degré général

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	53.870	27.956	51,89	25.914	48,11
1989-1990	53.459	27.835	52,07	25.624	47,93
1990-1991	52.853	27.486	52,00	25.367	48,00
1991-1992	53.272	27.757	52,10	25.515	47,90
1992-1993	53.265	27.855	52,30	25.410	47,70
1993-1994	53.239	27.843	52,30	25.396	47,70
1994-1995	54.715	28.717	52,48	25.998	47,52
1995-1996	56.970	30.111	52,85	26.859	47,15
Moyenne					

Dans cette orientation, qui constitue près de la moitié de la population du 2^{ème} degré, les filles sont devenues majoritaires. Cette tendance s'accroît au cours du temps, l'écart entre les pourcentages passant de 3,78% en 1988 à 5,70% en 1995.

Il faut noter que le poids de cette orientation dans l'ensemble du degré augmente (42,76% en 1988 et 48,42% en 1995).

7.14 Tableau 3.22.

Population du 2^{ème} degré technique de transition

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	14.399	6.860	47,64	7.539	52,36
1989-1990	14.055	6.577	46,79	7.478	53,21
1990-1991	12.945	6.039	46,65	6.906	53,35
1991-1992	12.645	5.859	46,33	6.786	53,67
1992-1993	12.639	5.914	46,79	6.725	53,21
1993-1994	12.247	5.724	46,74	6.523	53,26
1994-1995	11.713	5.333	45,53	6.380	54,47
1995-1996	11.273	5.135	45,55	6.138	54,45
Moyenne					

Dans cette orientation, qui constitue environ un dixième de la population du 2^{ème} degré, les garçons sont majoritaires. Cette tendance s'accroît au cours du temps, l'écart entre les pourcentages passant de 4,72% en 1988 à 8,90% en 1995.

Il faut signaler que le poids de cette orientation diminue dans l'ensemble du degré (11,42% en 1988 et 9,58% en 1995).

7.15 Tableau 3.23.

Population du 2^{ème} degré technique de qualification

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	18.818	6.904	36,69	11.914	63,31
1989-1990	18.231	6.926	37,99	11.305	62,01
1990-1991	17.473	6.775	38,77	10.698	61,23
1991-1992	17.383	6.773	38,96	10.610	61,04
1992-1993	17.411	6.875	39,49	10.536	60,51
1993-1994	17.561	7.192	40,95	10.369	59,05
1994-1995	18.451	7.932	42,99	10.519	57,01
1995-1996	20.282	8.868	43,72	11.414	56,28
Moyenne					

Après avoir manifesté un fléchissement entre 1989 et 1992, la population de cette orientation s'est à nouveau accrue. Elle représente environ 15% de la population totale du degré (14,93% en 1988 et 17,24% en 1995).

Les garçons la fréquentent de manière significativement majoritaire, cette tendance s'amortissant pourtant au cours du temps (l'écart de pourcentages est de 26,62% en 1988 et de 12,56% en 1995).

7.16 Tableau 3.24.

Population du 2^{ème} degré professionnel

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	38.262	17.675	46,19	20.587	53,81
1989-1990	36.018	16.566	45,99	19.452	54,01
1990-1991	33.388	15.220	45,59	18.168	54,41
1991-1992	31.420	14.169	45,10	17.251	54,90
1992-1993	29.940	13.343	44,57	16.597	55,43
1993-1994	30.017	13.045	43,46	16.972	56,54
1994-1995	29.618	12.734	42,99	16.884	57,01
1995-1996	28.944	12.328	42,59	16.616	57,41
Moyenne					

L'enseignement professionnel rassemble environ un quart des élèves du 2^{ème} degré. Sa fréquentation est en diminution (30,37% en 1988 et 24,60% en 1995).

La population des garçons y est majoritaire, mais l'écart entre les pourcentages de garçons et de filles augmente au cours du temps (écart de 7,62% en 1988 et de 14,82% en 1995).

En synthèse pour le 2^{ème} degré

Au niveau du 2^{ème} degré, on assiste à une augmentation régulière de l'enseignement général, une diminution de l'enseignement technique de transition et du professionnel, le technique de qualification étant stable.

Il n'y a que dans l'enseignement général que les filles sont plus nombreuses que les garçons. Leur avantage a tendance à s'accroître légèrement au cours du temps.

C'est dans le technique de qualification que l'écart entre les populations des filles et des garçons est le plus élevé. Il manifeste cependant une évolution à la baisse. C'est le contraire qui se passe dans le technique de transition et dans le professionnel, où l'écart entre les populations s'accroît.

6.3. Le troisième degré

Les données du 3^{ème} degré seront traitées de la même manière que celles du 2^{ème} degré.

7.17 Tableau 3.25.

Population du 3^{ème} degré total

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	88.710	44.531	50,20	44.179	49,80
1989-1990	91.330	46.005	50,37	45.325	49,63
1990-1991	93.133	46.782	50,23	46.351	49,77
1991-1992	92.552	46.313	50,04	46.239	49,96
1992-1993	92.461	45.922	49,67	46.539	50,33
1993-1994	93.893	46.921	49,97	46.972	50,03
1994-1995	96.771	48.509	50,13	48.262	49,87
1995-1996	98.944	49.627	50,16	49.317	49,84
7.17.1 Moyenne			50,10		49,90

Contrairement à la situation du 1^{er} et du 2^{ème} degré, les pourcentages relatifs des populations des deux sexes sont stables, et présentent cette fois un très léger décalage en faveur des filles (écart de 0,20%). Il s'agit là d'un renversement de majorité, par rapport aux années d'études antérieures.

De nouveau, les répartitions d'élèves des deux sexes dans les quatre orientations d'études sont présentées.

7.18 Tableau 3.26.

Population du 3^{ème} degré général

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	38.525	20.279	52,64	18.246	47,36
1989-1990	39.384	20.671	52,49	18.713	47,51
1990-1991	40.624	21.316	52,47	19.308	47,53
1991-1992	40.334	21.149	52,43	19.185	47,57
1992-1993	40.169	21.122	52,58	19.047	47,42
1993-1994	41.000	21.754	53,06	19.246	46,94
1994-1995	41.620	22.164	53,25	19.456	46,75
1995-1996	41.967	22.364	53,29	19.603	46,71
Moyenne					

L'enseignement général regroupe un peu plus de 40% des élèves. Sa population totale tend à augmenter pendant la période examinée. Toutefois, comme la population totale du 3^{ème} degré

augmente elle aussi, le pourcentage de population qu'il concerne est relativement stable (43,43% en 1988 et 42,41% en 1995).

La proportion de filles dans le général dépasse la proportion de filles dans le degré. En outre, cette suprématie augmente sensiblement au cours du temps. Ainsi, l'écart entre les pourcentages de population était en 1988 de 5,28% en faveur des filles ; il est de 6,58% en 1995.

7.18.1.1 Tableau 3.27.

Population du 3^{ème} degré technique de transition

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	5.981	2.983	49,87	2.998	50,13
1989-1990	6.199	3.013	48,60	3.186	51,40
1990-1991	6.183	2.990	46,36	3.193	51,64
1991-1992	5.739	2.759	48,07	2.980	51,93
1992-1993	5.973	2.807	46,99	3.166	53,01
1993-1994	6.060	2.863	47,24	3.197	52,76
1994-1995	6.200	2.933	47,31	3.267	52,69
1995-1996	6.275	2.974	47,39	3.301	52,61
Moyenne					

L'enseignement technique de transition est la filière la moins peuplée du 3^{ème} degré (c'était déjà le cas au 2^{ème} degré). Il réunit environ 7% de la population. On observe au cours du temps quelques légères fluctuations dans la population globale : une diminution importante en 1991, suivie d'une progression qui se maintient jusqu'en 1995.

Le nombre de garçons qui le fréquentent est un peu supérieur au nombre de filles, et l'écart entre les deux populations tend à se creuser un peu (0,26% en 1988 et 5,22% en 1995).

7.19 Tableau 3.28.

Population du 3^{ème} degré technique de qualification

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	20.546	9.672	47,07	10.874	52,93
1989-1990	21.002	10.125	48,21	10.877	51,79
1990-1991	21.405	10.244	47,87	11.161	52,13
1991-1992	21.392	10.206	47,71	11.186	52,29
1992-1993	21.012	9.928	47,25	11.084	52,75
1993-1994	21.460	10.103	47,08	11.357	52,92
1994-1995	22.383	10.728	47,93	11.655	52,07
1995-1996	23.438	11.233	47,93	12.205	52,07
Moyenne			47,63		52,37

L'enseignement technique de qualification inscrit presque un quart des élèves du 3^{ème} degré. Comme la population totale du degré, sa population augmente dans l'intervalle considéré, de telle sorte que son poids relatif est assez constant (23,16% de la population du degré en 1988, 23,69% en 1995).

La proportion de filles et de garçons y est très constante, l'écart entre elles étant en moyenne de 4,74% en faveur des garçons.

7.20 Tableau 3.29

Population du 3^{ème} degré professionnel

Année scolaire	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
1988-1989	22.656	11.249	49,65	11.407	50,35
1989-1990	23.969	11.951	49,86	12.018	50,14
1990-1991	24.061	11.974	49,77	12.087	50,23
1991-1992	24.318	11.965	49,20	12.353	50,80
1992-1993	20.078	9.850	49,06	10.228	50,94
1993-1994	20.760	10.181	49,04	10.579	50,96
1994-1995	26.098	12.573	48,18	13.525	51,82
1995-1996	26.741	12.925	48,33	13.816	51,67
Moyenne					

Si l'on excepte un fléchissement entre 1992 et 1994, la population de l'enseignement professionnel progresse entre 1988 et 1995. Cette filière regroupe un peu plus d'un quart des élèves (25,54% de la population du degré en 1988 et 27,03 en 1995).

On y trouve un peu plus de garçons que de filles, mais les écarts de pourcentages entre les deux groupes sont faibles. On observe cependant une certaine augmentation de cet écart (0,70% en 1988 et 3,34% en 1995).

En synthèse pour le 3^{ème} degré

Au 3^{ème} degré, on assiste à une augmentation régulière de la population globale. Une évolution parallèle s'observe dans les quatre filières d'enseignement.

Il n'y a que dans l'enseignement général que les filles sont plus nombreuses que les garçons. L'écart entre les deux populations a tendance à s'accroître légèrement au cours du temps.

C'est dans le technique (de transition et de qualification) que l'écart entre les populations des filles et des garçons est le plus élevé. Il a tendance à se creuser dans le technique de transition, et à se réduire un peu dans le technique de qualification. Il faut cependant insister sur le fait que les écarts sont plus faibles qu'au 2^{ème} degré.

C'est le contraire qui se passe dans le professionnel, où l'écart entre les populations s'accroît.

7. Population des options des différents secteurs de l'enseignement secondaire technique et professionnel (options groupées)

Au-delà des grandes orientations d'études qui structurent l'enseignement secondaire, il est intéressant d'examiner aussi le peuplement des options groupées des enseignements technique et professionnel. C'est à nouveau l'année scolaire 1994-1995 qui a été analysée, puisque c'est l'année scolaire la plus récente dont les statistiques complètes sont actuellement disponibles.

Les tableaux ci-dessous reprennent, pour chaque secteur des filières technique (transition et qualification) et professionnel la population totale comprenant généralement quatre années d'études (de la troisième à la sixième), parfois cinq, lorsqu'est organisée une septième année.

7.1. Enseignement technique de transition

7.20.1 Tableau 3.30.

7.21 Populations des secteurs organisés dans l'enseignement technique de transition

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Agronomie	1.123	397	35,3	726	64,7
Architecture	38	13	34,2	25	65,8
Artistique	2.164	1.343	62,1	821	37,9
Assistance sociale	68	55	80,9	13	19,1
Automation	38	9	23,7	29	76,3
Bijouterie-joaillerie	1	0	0	1	100
Chimie	3.261	1.373	42,1	1.888	57,9
Commerce	3.383	1.742	51,5	1.641	48,5
Comptabilité	75	30	40,0	45	60,0
Construction (génie civil)	26	1	3,8	25	96,2
Coupe-couture	9	9	100	0	0
Diffusion	42	16	38,1	26	61,9
Economie ménagère	2.796	2.207	78,9	589	21,1
Electricité	116	1	0,9	115	99,1
Industrie	3	0	0	3	100
Industrie du livre	36	4	11,1	32	88,9
Langues	244	181	74,2	63	24,8
Mécanique	2.251	39	1,7	2.212	98,3
Paramédical	2.012	704	35,0	1.308	65,0
Photo et film	71	34	47,9	37	52,1
Réorientation-transition (*)	16	0	0	16	100
Soins de beauté	72	72	100	0	0
Tourisme	53	30	56,6	23	43,4
Travaux publics	147	14	9,5	133	90,5
TOTAL	18.045	8.274		9.771	

(*) cela concerne la réorientation vers l'électromécanique et les travaux publics

Si l'on ne retient que les secteurs formatifs comportant au moins 500 élèves inscrits, on en retrouve sept qui regroupent ensemble 16.990 des 18.045 élèves de l'enseignement technique de transition, soit 94 % de la population.

Le tableau, qui ne tient compte que de ces sept secteurs, est repris ci-dessous.

7.21.1

7.21.2 Tableau 3.31.

Population des secteurs ayant inscrit au moins 500 élèves en 1994-1995.

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Agronomie	1.123	397	35,3	726	64,7
Artistique	2.164	1.343	62,1	821	37,9
Chimie	3.261	1.373	42,1	1.888	57,9
Commerce	3.383	1.742	51,5	1641	48,5
Economie ménagère	2.796	2.207	78,9	589	21,1
Mécanique	2.251	39	1,7	2.212	98,3
Paramédical	2.012	704	35,0	1.308	65,0
TOTAL	16.990	7.805		9.185	

Un seul secteur (Mécanique) réunit une très forte majorité de garçons (98,3 %). Le secteur le plus peuplé par les filles (Economie ménagère) en rassemble 78,9 %.

Dans les cinq autres situations, les populations d'élèves des deux sexes se situent entre 35 et 65 %. Les filles fréquentent plutôt les orientations artistiques et commerciales, les garçons celles de la chimie, de l'agronomie et du paramédical, c'est-à-dire les orientations scientifiques. Pour faciliter la lecture des tableaux, les secteurs très majoritairement (population >65%) fréquentés par un sexe sont ombrés.

Il peut aussi être intéressant de présenter les tableaux selon l'ordre décroissant des populations, pour les filles, d'une part et pour les garçons d'autre part.

7.21.2.1 Tableau 3.32.

Population des filles, en ordre décroissant, dans les secteurs de l'enseignement technique de transition en 1994-1995

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Total cumulé	% cumulés
1. Economie ménagère	2.796	2.207	78,9	2.207	26,7
2. Commerce	3.383	1.742	51,5	3.949	47,7
3. Chimie	3.261	1.373	42,1	5.322	64,3
4. Artistique	2.164	1.343	62,1	6.665	80,6
5. Paramédical	2.012	704	35,0	7.369	89,1
6. Agronomie	1.123	397	35,3	7.766	93,9
7. Langues	244	181	74,2	7.947	96,0
8. Soins de beauté	72	72	100	8.019	96,9
9. Assistance sociale	68	55	80,9	8.074	97,6
10. Mécanique	2.251	39	1,7	8.113	98,1
11. Photo et film	71	34	47,9	8.147	98,5
12. Comptabilité	75	30	40,0	8.177	98,8
13. Tourisme	53	30	56,6	8.207	99,2
14. Diffusion	42	16	38,1	8.223	99,4
15. Travaux publics	147	14	9,5	8.237	99,6
16. Architecture		13	34,2	8.250	99,7
17. Automation	38	9	23,7	8.259	99,8
18. Coupe-couture	9	9	100	8.268	99,9
19. Industrie du livre	36	4	11,1	8.272	99,9
20. Construction (génie civil)	26	1	3,8	8.273	100
21. Electricité	116	1	0,9	8.274	100
22. Réorientation-transition (*)	16	0	0	8.274	100
23. Industrie	3	0	0	8.274	100
24. Bijouterie-joaillerie	1	0	0	8.274	100

On constate que 89% des filles se concentrent sur cinq secteurs.

Tableau 3.33.

Population des garçons, en ordre décroissant, dans les secteurs de l'enseignement technique de transition en 1994-1995

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Garçons	%	Total cumulé	% cumulés
1. Mécanique	2.251	2.212	98,3	2.212	22,6
2. Chimie	3.261	1.888	57,9	4.100	42,0
3. Commerce	3.383	1.641	48,5	5.741	58,8
4. Paramédical	2.012	1.308	65,0	7.049	72,1
5. Artistique	2.164	821	37,9	7.870	80,5
6. Agronomie	1.123	726	64,7	8.596	88,0
7. Economie ménagère	2.796	589	21,1	9.185	94,0
8. Travaux publics	147	133	90,5	9.318	95,4
9. Electricité	116	115	99,1	9.433	96,6
10. Langues	244	63	24,8	9.496	97,2
11. Comptabilité	75	45	60,0	9.541	97,6
12. Photo et film	71	37	52,1	9.578	98,0
13. Industrie du livre	36	32	88,9	9.610	98,4
14. Automatisation	38	29	76,3	9.639	98,6
15. Diffusion	42	26	61,9	9.665	98,9
16. Architecture	38	25	65,8	9.690	99,2
17. Construction (génie civil)	26	25	96,2	9.715	99,4
18. Tourisme	53	23	43,4	9.738	99,7
19. Réorientation-transition (*)	16	16	100	9.754	99,8
20. Assistance sociale	68	13	19,1	9.767	100
21. Industrie	3	3	100	9.770	100
22. Bijouterie-joaillerie	1	1	100	9.771	100
23. Coupe-couture	9	0	0	9.771	100
24. Soins de beauté	72	0	0	9.771	100

On constate donc que 88% des garçons se concentrent sur six secteurs.

7.2. Enseignement technique de qualification

7.21.3 Tableau 3.34.

7.22 Populations des secteurs organisés dans l'enseignement technique de qualification

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Administration-organisation	621	366	58,9	255	41,1
Agronomie	1.137	198	17,4	939	82,6
Architecture	368	74	20,1	294	79,9
Artistique	3.131	1.832	58,5	1.299	41,5
Assistance sociale	3.909	3.321	85,0	588	15,0
Automation	1.954	1.282	65,6	672	34,4
Bijouterie-joaillerie	17	7	41,2	10	58,8
Bois	814	6	0,7	808	99,3
Chimie	1.360	717	52,7	643	47,3
Commerce	4.154	2.696	64,9	1.458	35,1
Comptabilité	4.893	2.702	55,2	2.191	44,8
Construction (génie civil)	221	26	11,8	195	88,2
Coupe-couture	438	412	94,1	26	5,9
Dessin industriel	38	0	0	38	100
Education	1.776	1.289	72,6	487	27,4
Electricité	3.076	16	0,5	3.060	99,5
Finances-Assurances	16	5	31,2	11	68,8
Industrie du livre	397	110	27,7	287	72,3
Langues	175	121	69,1	54	30,9
Mécanique	5.838	30	0,5	5.808	99,5
Paramédical	1.907	1.222	64,1	685	35,9
Photo et film	186	79	42,5	107	57,5
Soins de beauté	1.064	1.001	94,1	63	5,9
Tourisme	2.679	1.085	40,5	1.594	59,5
Traiteur-Denrées alimentaires	363	53	14,6	310	85,4
Travaux publics	356	10	2,8	346	97,2
TOTAL	40.888	18.660		22.228	

Si l'on ne retient que les secteurs formatifs comportant au moins 500 élèves inscrits, on en retrouve quinze qui regroupent ensemble 38.313 des 40.888 élèves de l'enseignement technique de qualification, soit 93,7 % de la population.

Le tableau qui ne tient compte que de ces quinze secteurs est repris ci-dessous.

7.22.1 Tableau 3.35.

Population des secteurs ayant inscrit au moins 500 élèves en 1994-1995.

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Administration-organisation	621	366	58,9	255	41,1
Agronomie	1.137	198	17,4	939	82,6
Artistique	3.131	1.832	58,5	1.299	41,5
Assistance sociale	3.909	3.321	85,0	588	15,0
Automation	1.954	1.282	65,6	672	34,4
Bois	814	6	0,7	808	99,3
Chimie	1.360	717	52,7	643	47,3
Commerce	4.154	2.696	64,9	1.458	35,1
Comptabilité	4.893	2.702	55,2	2.191	44,8
Education	1.776	1.289	72,6	487	27,4
Electricité	3.076	16	0,5	3.060	99,5
Mécanique	5.838	30	0,5	5.808	99,5
Paramédical	1.907	1.222	64,1	685	35,9
Soins de beauté	1.064	1.001	94,1	63	5,9
Tourisme	2.679	1.085	40,5	1.594	59,5
TOTAL	38.313	17.763		20.550	

Les secteurs où la population des filles est la plus élevée sont au nombre de quatre (Assistance sociale, Automation, Education, Soins de beauté). Dans ces quatre secteurs sont inscrites 6.893 filles, soit 36,9 % des filles de l'enseignement technique de qualification.

Pour les garçons, on trouve également quatre secteurs qui concentrent une population importante de garçons (Agronomie, Bois, Electricité, Mécanique). Dans ces quatre secteurs sont inscrits 10.615 garçons, soit 47,8 % des garçons de l'enseignement technique de qualification.

Dans les sept autres cas, les populations d'élèves des deux sexes se situent entre 35 et 65 %. Les filles sont plus nombreuses à fréquenter les options administration, artistique, commerce, comptabilité, et cette fois, chimie et paramédical. Les garçons se retrouvent plus nombreux en tourisme.

Il peut aussi être intéressant de présenter les tableaux selon l'ordre décroissant des populations, pour les filles, d'une part et pour les garçons d'autre part.

7.22.1.1 Tableau 3.36.

Population des filles, en ordre décroissant, dans les secteurs de l'enseignement technique de qualification en 1994-1995

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Total cumulé	% cumulés
1. Assistance sociale	3.909	3.321	85,0	3.321	17,8
2. Comptabilité	4.893	2.702	55,2	6.023	32,3
3. Commerce	4.154	2.696	64,9	8.719	46,7
4. Artistique	3.131	1.832	58,5	10.551	56,5
5. Education	1.776	1.289	72,6	11.840	63,5
6. Automation	1.954	1.282	65,6	13.122	70,3
7. Paramédical	1.907	1.222	64,1	14.344	76,9
8. Tourisme	2.679	1.085	40,5	15.429	82,7
9. Soins de beauté	1.064	1.001	94,1	16.430	88,0
10. Chimie	1.360	717	52,7	17.147	91,9
11. Coupe-couture	438	412	94,1	17.559	94,1
12. Administration-organisation	621	366	58,9	17.925	96,1
13. Agronomie	1.137	198	17,4	18.123	97,1
14. Langues	175	121	69,1	18.244	97,8
15. Industrie du livre	397	110	27,7	18.354	98,4
16. Photo et film	186	79	42,5	18.433	98,8
18. 17. Architecture	368	74	20,1	18.507	99,2
19. Traiteur-Denrées alimentaires	363	53	14,6	18.560	99,5
20. Mécanique	5.838	30	0,5	18.590	99,6
21. Construction (génie civil)	221	26	11,8	18.616	99,8
22. Electricité	3.076	16	0,5	18.632	99,8
23. Travaux publics	356	10	2,8	18.642	99,9
24. Bijouterie-joaillerie	17	7	41,2	18.649	99,9
25. Bois	814	6	0,7	18.655	100
26. Finances-Assurances	16	5	31,2	18.660	100
27. Dessin industriel	38	0	0	18.660	100

88% des filles inscrites en technique de qualification se concentrent sur 9 secteurs.

7.22.1.2 Tableau 3.37.

Population des garçons, en ordre décroissant, dans les secteurs de l'enseignement technique de qualification en 1994-1995

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Garçons	%	Total cumulé	% cumulés
1. Mécanique	5.838	5.808	99,5	5.808	26,1
2. Electricité	3.076	3.060	99,5	8.868	39,9
3. Comptabilité	4.893	2.191	44,8	11.059	49,8
4. Tourisme	2.679	1.594	59,5	12.653	56,9
5. Commerce	4.154	1.458	35,1	14.111	63,5
6. Artistique	3.131	1.299	41,5	15.410	69,3
7. Agronomie	1.137	939	82,6	16.349	73,6
8. Bois	814	808	99,3	17.157	77,2
9. Paramédical	1.907	685	35,9	17.842	80,3
10. Automatisation	1.954	672	34,4	18.514	83,3
11. Chimie	1.360	643	47,3	19.157	86,2
12. Assistance sociale	3.909	588	15,0	19.745	88,8
13. Education	1.776	487	27,4	20.232	91,0
14. Travaux publics	356	346	97,2	20.578	92,6
15. Traiteur-Denrées alimentaires	363	310	85,4	20.888	94,0
16. Architecture	368	294	79,9	21.182	95,3
17. Industrie du livre	397	287	72,3	21.469	96,6
18. Administration-organisation	621	255	41,1	21.724	97,7
19. Construction (génie civil)	221	195	88,2	21.919	98,6
20. Photo et film	186	107	57,5	22.026	99,1
21. Soins de beauté	1.064	63	5,9	22.089	99,4
22. Langues	175	54	30,9	22.143	99,6
23. Dessin industriel	38	38	100	22.181	99,8
24. Coupe-couture	438	26	5,9	22.207	99,9
25. Finances-Assurances	16	11	68,8	22.218	100
26. Bijouterie-joaillerie	17	10	58,8	22.228	100

88,8% des garçons inscrits en technique de qualification se concentrent sur 12 secteurs

7.3. Enseignement professionnel

7.22.2 Tableau 3.38.

7.23 Populations des secteurs organisés dans l'enseignement professionnel

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Agronomie	887	226	25,5	661	74,5
Architecture	4	1	25,0	3	75,0
Artistique	1.636	882	53,9	754	46,1
Assistance sociale	2.168	1.975	91,1	193	8,9
Automation	227	0	0	227	100
Bijouterie-joaillerie	139	68	49,0	71	51,0
Bois	4.418	91	2,1	4.327	97,9
Chimie	37	21	56,8	16	43,2
Commerce	5.676	3.855	67,9	1.821	32,1
Comptabilité	316	261	82,6	55	17,4
Construction (génie civil)	4.040	128	3,2	3.912	96,8
Coupe-couture	5.913	5.275	89,2	638	10,8
Economie ménagère	1.862	1.685	90,5	177	9,5
Education	375	315	84,0	60	16,0
Electricité	3.291	13	0,4	3.278	99,6
Industrie du livre	683	157	23,0	526	77,0
Mécanique	7.411	82	1,1	7.329	98,9
Métallurgie	1.475	1	0,1	1.474	99,9
Paramédical	4.271	4.058	95,0	213	5,0
Photo et film	22	6	27,3	16	72,7
Réorientation-transition (*)	29	2	6,9	27	93,1
Soins de beauté	3.648	3.238	88,8	410	11,2
Tourisme	4.178	1.658	39,7	2.520	60,3
Traiteur-Denrées alimentaires	2.690	1.125	41,8	1.565	58,2
Travail du cuir	25	2	8,0	23	92,0
Préparatoire au CESS (7 ^{ème})	52	20	38,5	32	61,5
7 ^{ème} professionnelle C	255	162	63,5	93	36,5

(*) transition polyvalente

Si l'on ne retient que les secteurs formatifs comportant au moins 500 élèves inscrits, on en retrouve seize qui regroupent ensemble 54.247 des 55.728 élèves de l'enseignement professionnel, soit 97,3 % de la population.

Le tableau qui ne tient compte que de ces seize secteurs est repris ci-dessous.

7.23.1.1 Tableau 3.39.

Population des secteurs ayant inscrit au moins 500 élèves en 1994-1995.

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Agronomie	887	226	25,5	661	74,5
Artistique	1.636	882	53,9	754	46,1
Assistance sociale	2.168	1.975	91,1	193	8,9
Bois	4.418	91	2,1	4.327	97,9
Commerce	5.676	3.855	67,9	1.821	32,1
Construction (génie civil)	4.040	128	3,2	3.912	96,8
Coupe-couture	5.913	5.275	89,2	638	10,8
Economie ménagère	1.862	1.685	90,5	177	9,5
Electricité	3.291	13	0,4	3.278	99,6
Industrie du livre	683	157	23,0	526	77,0
Mécanique	7.411	82	1,1	7.329	98,9
Métallurgie	1.475	1	0,1	1.474	99,9
Paramédical	4.271	4.058	95,0	213	5,0
Soins de beauté	3.648	3.238	88,8	410	11,2
Tourisme	4.178	1.658	39,7	2.520	60,3
Traiteur-Denrées alimentaires	2.690	1.125	41,8	1.565	58,2

Les secteurs où la population des filles est la plus élevée sont au nombre de six (Assistance sociale, Commerce, Coupe couture, Economie ménagère, Paramédical, Soins de beauté). Dans ces six secteurs sont inscrites 20.086 filles, soit 79,4 % des filles de l'enseignement professionnel.

Pour les garçons, on trouve sept secteurs qui concentrent une population importante de garçons (Agronomie, Bois, Construction, Electricité, Industrie du livre, Mécanique, Métallurgie). Dans ces sept secteurs sont inscrits 21.507 garçons, soit 70,7 % des garçons de l'enseignement technique de qualification.

Il n'existe que trois situations où les populations d'élèves des deux sexes se situent entre 35 et 65 % (Artistique, Tourisme, Traiteur).

A ce propos, il convient toutefois de souligner que la répartition des filles et des garçons dans les diverses options groupées de ces secteurs peut présenter des variations importantes.

Pour le secteur artistique, la répartition des filles et des garçons dans les différentes options reflète la composition globale.

Au contraire, dans les secteurs du tourisme et des denrées alimentaires, des différences significatives apparaissent.

Tableau 3.40.

Population des diverses options groupées du secteur Tourisme

Options groupées	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Guide nature	77	72	93,5	5	6,5
Hôtellerie	1.100	382	34,7	718	65,3
Hôtellerie - cuisine	158	42	26,6	116	73,4
Hôtellerie - salle	41	15	36,6	26	63,4
Hôtellerie - macro-restauration	7	2	28,6	5	71,4
Hôtellerie – restaurant	2.529	987	39,0	1.542	61,0
Monitorat d'accueil	165	134	81,2	31	18,8
Petite restauration	88	22	25,0	66	75,0
Sommellerie	13	2	15,4	11	84,6
TOTAL	4.178	1.658	37,7	2.520	62,3

On trouve une forte majorité de filles dans deux options (Guide nature et Monitorat d'accueil), et une proportion très élevée de garçons dans cinq options (Hôtellerie, Hôtellerie-cuisine, Macro-restauration, Petite restauration, Sommellerie). Il n'apparaît que deux situations où les populations s'équilibrent, se situant entre 35% et 65%. Elles sont grisées dans le tableau. On remarque donc, à l'analyse plus fine de ce secteur, que les filles sont majoritaires dans des orientations à caractère plus touristique, et les garçons sont plus nombreux dans le domaine de l'hôtellerie et de la restauration.

7.23.2 Tableau 3.41.

Population des diverses options groupées du secteur Traiteur Denrées alimentaires

Options groupées	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Aide cuisinier	503	316	62,8	187	37,2
Boucherie Charcuterie	164	12	7,3	152	92,7
Boucherie Charcuterie Traiteur	130	10	7,7	120	92,3
Boulangerie Pâtisserie	370	68	18,4	302	81,6
Charcutier Traiteur	7	1	14,3	6	85,7
Confiserie Chocolaterie	17	1	5,9	16	94,1
Cuisine diététique	226	131	58,0	95	42,0
Cuisine et pâtisseries familiales	18	13	72,2	5	27,8
Cuisine et restaurant de collectivités	632	392	62,0	240	38,0
Cuisinier Traiteur	33	21	63,6	12	36,4
Œnologie	7	1	14,3	6	85,7
Pâtisserie Chocolaterie	401	80	20,0	321	80,0
Poissonnerie Traiteur	12	7	58,3	5	41,7
Technique de vente – Service traiteur	21	10	47,6	11	52,4
Traiteur	21	10	47,6	11	52,4
Traiteur – Organisateur de banquets	128	52	40,6	76	59,4
TOTAL	2.690	1.125	41,8	1.565	58,2

On trouve une forte majorité de filles dans une seule option (Cuisine et pâtisseries familiales), qui est au demeurant une option très peu peuplée. On observe d'autre part une proportion très élevée de garçons dans sept options (Boucherie Charcuterie, Boucherie Charcuterie Traiteur, Boulangerie Pâtisserie, Charcutier Traiteur, Confiserie Chocolaterie, Œnologie, Pâtisserie Chocolaterie).

Il apparaît huit situations où les populations s'équilibrent, valant pour l'une, moins de 35%, pour l'autre, plus de 65%. Elles sont grisées dans le tableau.

Les filles sont plus nombreuses dans les options de cuisine (aide-cuisinier, cuisine diététique, cuisine et restaurant de collectivités, cuisinier-traiteur) et les garçons l'emportent dans les options traiteur (technique de vente/service traiteur, traiteur, traiteur/organisateur de banquets). Une exception, les filles sont majoritaires dans l'option poissonnier/traiteur.

Il peut aussi être intéressant de présenter les tableaux selon l'ordre décroissant des populations, pour les filles, d'une part et pour les garçons d'autre part.

7.23.2.1 Tableau 3.42.

Population des filles, en ordre décroissant, dans les secteurs de l'enseignement professionnel en 1994-1995

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Filles	%	Total cumulé	% cumulés
1. Coupe-couture	5.913	5.275	89,2	5.275	20,8
2. Paramédical	4.271	4.058	95,0	9.333	36,9
3. Commerce	5.676	3.855	67,9	13.188	52,1
4. Soins de beauté	3.648	3.238	88,8	16.426	64,9
5. Assistance sociale	2.168	1.975	91,1	18.401	72,7
6. Economie ménagère	1.862	1.685	90,5	20.086	79,4
7. Tourisme	4.178	1.658	39,7	21.744	85,9
8. Traiteur-Denrées alimentaires	2.690	1.125	41,8	22.869	90,4
9. Artistique	1.636	882	53,9	23.751	93,9
10. Education	375	315	84,0	24.066	95,1
11. Comptabilité	316	261	82,6	24.327	96,1
12. Agronomie	887	226	25,5	24.553	97,0
13. 7 ^{ème} professionnelle C	255	162	63,5	24.715	97,7
14. Industrie du livre	683	157	23,0	24.872	98,3
15. Construction (génie civil)	4.040	128	3,2	25.000	98,8
16. Bois	4.418	91	2,1	25.091	99,1
17. Mécanique	7.411	82	1,1	25.173	99,5
18. Bijouterie-joaillerie	139	68	49,0	25.241	99,7
19. Chimie	37	21	56,8	25.262	99,8
20. Préparatoire au CESS (7 ^{ème})	52	20	38,5	25.282	99,9
21. Electricité	3.291	13	0,4	25.295	100
22. Photo et film	22	6	27,3	25.301	100
23. Réorientation-transition (*)	29	2	6,9	25.303	100
24. Travail du cuir	25	2	8,0	25.305	100
25. Métallurgie	1.475	1	0,1	25.306	100
26. Architecture	4	1	25,0	25.307	100
27. Automation	227	0	0	25.307	100

(*) transition polyvalente

90,4% des filles inscrites en professionnel se concentrent sur 8 secteurs

Tableau 3.43.

Population des garçons, en ordre décroissant, dans les secteurs de l'enseignement professionnel en 1994-1995

secteurs	Nombre d'élèves				
	Total	Garçons	%	Total cumulé	% cumulés
1. Mécanique	7.411	7.329	98,9	7.329	24,1
2. Bois	4.418	4.327	97,9	11.656	38,3
3. Construction (génie civil)	4.040	3.912	96,8	15.568	51,2
4. Electricité	3.291	3.278	99,6	18.846	62,0
5. Tourisme	4.178	2.520	60,3	21.366	70,2
6. Commerce	5.676	1.821	32,1	23.187	76,2
7. Traiteur-Denrées alimentaires	2.690	1.565	58,2	24.752	81,4
8. Métallurgie	1.475	1.474	99,9	26.226	86,2
9. Artistique	1.636	754	46,1	26.980	88,7
10. Agronomie	887	661	74,5	27.641	90,9
11. Coupe-couture	5.913	638	10,8	28.279	93,0
12. Industrie du livre	683	526	77,0	28.805	94,7
13. Soins de beauté	3.648	410	11,2	29.215	96,0
14. Automation	227	227	100	29.442	96,8
15. Paramédical	4.271	213	5,0	29.655	97,5
16. Assistance sociale	2.168	193	8,9	29.848	98,1
17. Economie ménagère	1.862	177	9,5	30.025	98,7
18. 7 ^{ème} professionnelle C	255	93	36,5	30.118	99,0
19. Bijouterie-joaillerie	139	71	51,0	30.189	99,2
20. Education	375	60	16,0	30.249	99,4
21. Comptabilité	316	55	17,4	30.304	99,6
22. Préparatoire au CESS (7 ^{ème})	52	32	61,5	30.336	99,7
23. Réorientation-transition (*)	29	27	93,1	30.363	99,8
24. Travail du cuir	25	23	92,0	30.386	99,9
25. Chimie	37	16	43,2	30.402	99,9
26. Photo et film	22	16	72,7	30.418	100
27. Architecture	4	3	75,0	30.421	100

(*) transition polyvalente

88,7% des garçons inscrits en professionnel se concentrent sur 9 secteurs.

Il faut signaler qu'une étude analogue effectuée en France⁵⁵ met en évidence des différences plus marquées entre filles et garçons. On y constate en effet que, pour l'enseignement professionnel, 84% des filles sont scolarisées sur six secteurs (dont cinq dans le tertiaire), alors que les six secteurs les plus fréquentés par les garçons n'accueillent que 74% d'entre eux. En communauté française, les six secteurs les plus peuplés par chaque sexe accueillent respectivement 79,4% des filles et 76,2% des garçons. On le voit, les différences vont dans le même sens, mais elles sont d'amplitude plus faible.

7.23.2.1.1.1

7.23.2.1.1.1.2 En synthèse sur cet aspect

La répartition des filles et des garçons dans les différents secteurs de l'enseignement secondaire technique et professionnel peut être apprécié en termes du nombre de secteurs dans lesquels se concentrent les filles d'une part et les garçons de l'autre. On peut aussi examiner la nature de ces secteurs.

7.23.2.1.2 Le nombre des secteurs

7.23.2.2 Tableau 3.44.

7.23.2.2.1 Récapitulatif de la répartition des populations dans les secteurs les plus nombreux

	Filles		Garçons	
	%	Nombre de secteurs	%	Nombre de secteurs
Technique de transition	89,1	5	88,0	6
Technique de qualification	88,0	9	88,8	12
Professionnel	90,4	8	88,7	9

Les filles se concentrent chaque fois sur un nombre de secteurs inférieur à celui des garçons, mais les différences entre les deux groupes sont relativement faibles. Elle est surtout marquée dans l'enseignement technique de qualification.

⁵⁵ M. DURU-BELLAT, «L'école des filles – Quelle formation pour quels rôles sociaux ? », L'Harmattan, 1990, pp.28-29.

La nature des secteurs

7.23.2.3 Tableau 3.45.

7.23.2.3.1 Récapitulatif des secteurs les plus fréquentés par les filles et par les garçons ;

	Filles		Garçons	
	%	secteurs	%	Nombre de secteurs
Technique de transition	89,1	1. Economie ménagère 2. Commerce 3. Chimie 4. Artistique 5. Paramédical	88,0	1. Mécanique 2. Chimie 3. Commerce 4. Paramédical 5. Artistique 6. Agronomie
Technique de qualification	88,0	1. Assistance sociale 2. Comptabilité 3. Commerce 4. Artistique 5. Education 6. Automation 7. Paramédical 8. Tourisme 9. Soins de beauté	88,8	1. Mécanique 2. Electricité 3. Comptabilité 4. Tourisme 5. Commerce 6. Artistique 7. Agronomie 8. Bois 9. Paramédical 10. Automation 11. Chimie 12. Assistance sociale
Professionnel	90,4	1. Coupe-couture 2. Paramédical 3. Commerce 4. Soins de beauté 5. Assistance sociale 6. Economie ménagère 7. Tourisme 8. Traiteur-Denrées alim.	88,7	1. Mécanique 2. Bois 3. Construction (génie civil) 4. Electricité 5. Tourisme 6. Commerce 7. Traiteur-Denrées alim. 8. Métallurgie 9. Artistique

Un certain nombre de secteurs se retrouvent chez les filles et chez les garçons, généralement avec un ordre d'importance différent. D'autres ne figurent que pour un des deux sexes. Ils sont notés en gras dans le tableau.

Si l'on examine ces secteurs spécifiques, il apparaît :

- Dans l'enseignement technique de transition, les filles se retrouvent spécifiquement en économie ménagère (et c'est le secteur le plus peuplé par elles), et les garçons en mécanique, qui est aussi le secteur où ils s'inscrivent en plus grand nombre. On retrouve aussi les garçons en agronomie.

- Dans l'enseignement technique de qualification, éducation et soins de beauté sont les deux secteurs parmi les plus fréquentés à accueillir majoritairement des filles. Ils ne se placent cependant pas dans les premiers choisis. (ils sont en 5^{ème} et 9^{ème} place). Les garçons optent spécifiquement et prioritairement pour la mécanique et l'électricité (1^{ère} et 2^{ème} place). Ils se retrouvent aussi en agronomie, bois et chimie.
- Dans l'enseignement professionnel, cinq secteurs sont les plus souvent choisis par les filles qui y sont majoritaires : coupe-couture, paramédical, soins de beauté, assistance sociale et économie ménagère. Les garçons quant à eux préfèrent s'inscrire dans les secteurs mécanique, bois, construction, électricité, et dans une moindre mesure, métallurgie et artistique.

Il apparaît bien que les choix d'orientation des filles et des garçons présentent des spécificités : les filles se retrouvent dans les secteurs de services, les garçons dans des orientations liées à la production, au secteur marchand. Ces observations correspondent tout à fait à ce qui est observé en France. Il semble toutefois que dans ce pays, les filles s'inscrivent plus spécifiquement dans les formations du secteur tertiaire. En Communauté française, on retrouve les populations des deux sexes bien représentées dans les secteurs du commerce et de la comptabilité.

8. Les diplômes décrochés par les filles et par les garçons

8.1. Dans l'enseignement secondaire inférieur

Si l'on compare les populations d'élèves inscrits dans une année d'études avec le nombre de certificats décernés au terme de cette même année d'études, on obtient un «taux de certification». Si la proportion d'élèves d'un sexe qui obtiennent un diplôme est supérieur au poids des élèves de ce sexe dans l'année d'études, on pourra affirmer que les élèves de ce sexe réussissent mieux leur année d'étude (avec un meilleur taux de certification) que les élèves de l'autre sexe.

Les tableaux repris ci-dessous présentent les données nécessaires à cette comparaison.

Tableau 3.46

Nombre de certificats délivrés au terme de la 3^{ème} secondaire (ou 4^{ème} ou 5^{ème})

Types d'enseignement	Nombre de certificats délivrés				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Général	23.372	12.360	52,88	11.012	47,12
Technique de transition	4.680	2.248	48,03	2.432	
Technique de qualification					
- après la 3 ^{ème}	6.461	2.827	43,75	3.634	56,25
- après la 4 ^{ème}	5.176	2.360	45,60	2.816	54,40
- après la 5 ^{ème}	87	13	14,94	74	85,06
Professionnel					
- après la 4 ^{ème} (CESI)	1.281	524	40,91	757	59,09
- après la 4 ^{ème} (CQ)	1.145	574	50,13	571	49,87
- après la 4 ^{ème} (CESI+CQ)	7.642	3.835	50,18	3.807	49,82
- <u>Total des 3 (après 4^{ème})</u>	<u>10.068</u>	<u>4.933</u>	<u>48,99</u>	<u>5.135</u>	<u>51,01</u>
- après la 5 ^{ème}	408	85	20,83	323	79,17
TOTAL	50.252	24.826	49,40	25.426	50,60

Il faut comparer ces données avec les populations des années scolaires conduisant à ces certifications l'année scolaire précédente (1993-1994).

Tableau 3.47

Populations scolaires de la 3^{ème} secondaire (ou 4^{ème} ou 5^{ème}) en 1993-1994.

Types d'enseignement	Populations scolaires				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Général (3 ^{ème})	28.155	14.658	52,06	13.497	47,94
Technique de transition (3 ^{ème})	5.959	2.722	45,68	3.237	54,32
Technique de qualification					
- 3 ^{ème}	8.677	3.499	40,32	5.178	59,68
- 4 ^{ème}	8.820	3.689	41,83	5.131	58,13
- 5 ^{ème}	64	4	6,25	60	93,75
Professionnel					
- 4 ^{ème}	13.156	6.035	45,82	7.121	54,18
- 5 ^{ème}	368	79	21,47	289	78,53
TOTAL	65.199	30.686	47,07	34.513	52,93

La comparaison est effectuée dans le tableau 3.48.

Tableau 3.48.

Comparaison des taux de certification (en 1994) et des taux de présence (en 1993-1994) des étudiants dans les sept secteurs du type long

Année d'études	Filles		Garçons		Sexe dont le TI < TC (*)
	Taux d'inscription	Taux de certification	Taux d'inscription	Taux de certification	
Général (3 ^{ème})	52,06	52,88	47,94	47,12	Féminin
Technique de transition (3 ^{ème})	45,68	48,03	54,32	51,97	Féminin
Technique de qualification (3 ^{ème})	40,32	43,75	59,68	56,25	Féminin
Technique de qualification (4 ^{ème})	41,83	45,60	58,13	54,40	Féminin
Technique de qualification (5 ^{ème})	6,25	14,94	93,75	85,06	Féminin
Professionnel (4 ^{ème})	45,82	48,99	54,18	51,01	Féminin
Professionnel (5 ^{ème})	21,47	20,83	78,53	79,17	Masculin
Total	47,07	49,40	52,93	50,60	Féminin

(*) TI = taux d'inscription et TC = taux de certification. Quand TI < TC, la catégorie réussit plus souvent ses études. Quand TI = TC, les deux catégories réussissent en raison de leur

nombre : il n'y a pas de différences entre les deux, en matière de réussite.

A l'exception des élèves de 5^{ème} professionnelle, où le pourcentage de filles diplômées est légèrement (0,64%) inférieur au taux de filles inscrites, on observe toujours une réussite des filles en proportion plus importante que leur taux de présence dans l'année d'études.

Il faut remarquer que la population de 5^{ème} professionnelle est faible, puisque seulement 368 élèves y étaient inscrits en 1993-1994.

7.23.3 Remarque

Il est incompréhensible que, comme cela figure dans les annuaires statistiques, en 5^{ème} Technique de qualification comme en 5^{ème} professionnelle, le nombre de diplômes décernés après la 5^{ème} est supérieur au nombre d'élèves y inscrits cette année-là. La question a été posée au service des statistiques ; On attend la réponse.

8.2. Dans l'enseignement secondaire supérieur

La même démarche est effectuée au secondaire supérieur. Les données relatives aux populations et au nombre de diplômes décernés figurent dans les deux tableaux suivants.

Tableau 3.49

Nombre de certificats délivrés au terme de la 6^{ème} secondaire (ou 7^{ème})

Types d'enseignement	Nombre de certificats délivrés				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Général	18.188	9.928	54,59	8.260	45,41
Technique de transition	2.522	1.268	50,28	1.254	49,72
Technique de qualification					
- après la 6 ^{ème} (CESS)	2.143	1.053	49,14	1.090	50,86
- après la 6 ^{ème} (CQ)	483	193	39,96	290	60,04
- après la 6 ^{ème} (CESS+CQ)	5.886	2.926	49,71	2.960	50,29
- <u>Total des 3 (après 6^{ème})</u>	<u>8.512</u>	<u>4.172</u>	<u>49,01</u>	<u>4.340</u>	<u>50,99</u>
- après la 7 ^{ème}	300	76	25,33	224	74,67
Professionnel					
- après la 6 ^{ème}	6.709	3.364	50,14	3.345	49,86
- après la 7 ^{ème} (CESS)	643	405	62,99	238	37,01
- après la 7 ^{ème} (CQ)	354	121	34,18	233	65,82
- après la 7 ^{ème} (CESS+CQ)	43	17	18,28	26	81,72
- <u>Total des 3 (après 7^{ème})</u>	<u>1.040</u>	<u>543</u>	<u>52,21</u>	<u>497</u>	<u>47,79</u>
TOTAL	37.271	19.351	51,92	17.920	48,08

Il faut comparer ces données avec les populations des années scolaires conduisant à ces certifications l'année scolaire précédente (1993-1994).

Tableau 3.50

Populations scolaires de la 6^{ème} secondaire (ou 7^{ème}) en 1993-1994.

Types d'enseignement	Populations scolaires				
	Total	Filles	%	Garçons	%
Général	19.215	10.294	53,57	8.921	46,43
Technique de transition	2.724	1.329	48,79	1.395	51,21
Technique de qualification					
- 6 ^{ème}	9.305	4.469	48,03	4.836	51,97
- 7 ^{ème}	430	118	27,44	312	72,56
Professionnel					
- 6 ^{ème}	8.847	4.404	49,78	4.443	50,22
- 7 ^{ème}	4.183	1.902	45,47	2.281	54,53
TOTAL	44.704	22.516	50,37	22.188	49,63

La comparaison est effectuée dans le tableau 3.48.

Tableau 3.51.

Comparaison des taux de certification (en 1994) et des taux de présence (en 1993-1994) des étudiants dans les sept secteurs du type long

Année d'études	Filles		Garçons		Sexe dont le TI < TC (*)
	Taux d'inscription	Taux de certification	Taux d'inscription	Taux de certification	
Général (6 ^{ème})	53,57	54,59	46,43	45,41	Féminin
Technique de transition (6 ^{ème})	48,79	50,28	51,21	49,72	Féminin
Technique de qualification (6 ^{ème})	48,03	49,01	51,97	50,99	Féminin
Technique de qualification (7 ^{ème})	27,44	25,33	72,56	74,67	Masculin
Professionnel (6 ^{ème})	49,78	50,14	50,22	49,86	Féminin
Professionnel (7 ^{ème})	45,47	52,21	54,53	47,79	Féminin
Total	50,37	51,92	49,63	48,08	Féminin

(*) TI = taux d'inscription et TC = taux de certification. Quand TI < TC, la catégorie réussit plus souvent ses études. Quand TI = TC, les deux catégories réussissent en raison de leur nombre : il n'y a pas de différences entre les deux, en matière de réussite.

A l'exception des élèves de 7^{ème} technique de qualification, où le pourcentage de filles diplômées est inférieur (2,11%) au taux de filles inscrites, on observe toujours une réussite des filles en proportion plus importante que leur taux de présence dans l'année d'études.

Il faut remarquer que la population de 7^{ème} technique de qualification est faible, puisque

seulement 430 élèves y étaient inscrits en 1993-1994.