

Université de Montréal

Comprendre les inégalités de parcours scolaires dans l'enseignement secondaire et collégial selon le genre en Tunisie : Étude de cas de la région de Sfax

par

Eya Benhassine

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A.) en éducation comparée et fondements de l'éducation

Aout 2021

© Eya Benhassine, 2021

RÉSUMÉ :

Après son indépendance, la République tunisienne a essayé d'instaurer un système éducatif égalitaire. Bien que l'objectif de rendre l'école accessible pour tous les élèves sans tenir compte de leurs classes sociales et de leur genre soit réalisé, d'autres formes d'inégalités apparaissent. Les politiques publiques sont, en effet, centrées sur une seule dimension de l'égalité qui est celle d'accès. Il en résulte, en outre, des inégalités scolaires de traitement et de résultat. Les statistiques mettent en évidence un déplacement des inégalités en faveur des filles. Ces dernières affichent une meilleure performance par rapport aux garçons, tel qu'observé dans le contexte occidental. La présente étude vise ainsi à comparer les parcours scolaires des filles et des garçons et d'examiner les facteurs socio-scolaires à l'origine des inégalités entre les deux groupes d'élèves en Tunisie. L'étude s'intéresse précisément au cas de la région de Sfax.

À partir des données administratives collectées auprès de quatre établissements scolaires dans la commission scolaire de Sfax, nous analysons la réussite, le décrochage scolaire et la note annuelle. Les analyses montrent que le taux de réussite des filles est plus élevé que celui des garçons même en tenant compte des caractéristiques socioéconomiques et scolaires. En ce qui a trait au décrochage scolaire, des résultats similaires sont soulignés. En d'autres mots, résider en milieu rural ou avoir un père au chômage ou exerçant un métier d'ouvrier augmente le risque de décrochage chez les garçons, mais n'a pas d'effet statistiquement significatif chez les filles. Comme pour la réussite scolaire et le décrochage, la moyenne annuelle, supérieure chez les filles à celle des garçons, serait plus associée à l'origine sociale chez les garçons que chez les filles. À partir de ces constats, l'étude suggère quelques pistes d'interprétation pour mieux comprendre les facteurs sous-jacents de ces inégalités.

Mots-clés : inégalités ; résultats scolaires ; genre ; enseignement secondaire ; enseignement collégial ; facteurs explicatifs ; Tunisie ; Sfax.

ABSTACT

After independence, the young Tunisian republic tried to establish an egalitarian education system. Although the goal of making school accessible to all students regardless of their social class, economic level and gender is achieved, other forms of inequality are emerging. Public policies are, in fact, centered on a single dimension of equality, which is that of access. This results, among other things, in educational inequalities in terms of treatment and results. Statistics have reveal a shift in inequalities in favor of girls. Girls display a better performance compared to boys like the situation in the Western context. The present study thus aims to compare the educational paths of girls and boys and to examine the socio-educational factors at the origin of the inequalities between the two groups of students in Tunisia. We precisely analyse the case of Sfax region.

Based on administrative data collected from four schools in the school board of Sfax, we analyze students' success, dropping out of school and the final score. The analyses show that the success rate of girls is higher than that of boys even when taking into account socioeconomic and educational characteristics. With regard to dropping out of school, similar results are highlighted. In other words, living in a rural area or having an unemployed father or working as a laborer increases the risk of dropping out for boys, but has no statistically significant effect for girls. As with school success and dropping out, the annual average, higher for girls than for boys, is more associated with social origin for boys than for girls. Based on these findings, the study suggests an interpretation to better understand their underlying factors.

Keywords: inequalities; school results; gender; secondary education; college education; explanatory factors; Tunisia; Sfax.

Table de matière :

INTRODUCTION	1
Chapitre I : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1.3. Enseignement supérieur	6
1.2.1. Réforme de 1958 : vers une généralisation de l'éducation	7
1.2.2. La réforme de 1991 et la réadaptation aux besoins de la société.....	8
1.2.3. Réforme de 2002 : « l'école de demain ».....	9
1.3. Éducation de la femme en Tunisie depuis l'indépendance à ce jour : quel bilan ?	10
1.4. Persévérance scolaire	12
1.5. Objectif de la recherche	13
Chapitre II : CADRE DE RÉFÉRENCE	17
2.1. Précisions terminologiques	17
2.1.1. L'égalité en éducation.....	18
2.1.2. La réussite scolaire.....	20
2.2. Les inégalités scolaires et le genre : quand les filles se démarquent	21
2.3.1. La socialisation familiale	26
2.3.2. Facteurs liés à l'école.....	28
2.3.2.3. Influence des interactions entre les élèves sur les différences de réussite scolaire	31
2.3.3. L'engagement au métier d'élève.....	32
2.4. En résumé.....	33
2.5. Objectif et hypothèse de recherche	34
Chapitre III. Données et méthodologie	36
3.1. Sources des données et échantillon.....	36
3.2. Définition et mesure des variables étudiées.....	37
3.2.1. Variables dépendantes	37
3.2.2. Variable indépendante	37
3.2.3. Variables de contrôle	37
3.3. Analyse statistique	39
Chapitre IV : Analyse et présentation des résultats	42
4.1. L'inégalité de réussite scolaire.....	42
4.2. Le décrochage scolaire.....	46
4.3. Niveau de performance scolaire.....	49
Chapitre V. Interprétation des résultats	54

5.1. Adaptation et socialisation à la culture scolaire.....	54
5.2. Le choix rationnel	56
Conclusion générale.....	57
Références Bibliographiques :	59

Liste des figures :

Figure 1. Structure du système éducatif tunisien	4
Figure 2. Taux de survie jusqu'à la 9e année de l'année de l'enseignement de base sans redoublement.....	13
Figure 3. Carte géographique de la Tunisie et de la région de Sfax	15

Liste des tableaux :

Tableau 1. Taux de scolarisation en enseignement primaire selon le genre en Tunisie: Statistique du ministère de l'Éducation (%)	11
Tableau 2. Taux d'achèvement d'un cycle de formation, selon le sexe (en %), année scolaire 2012-2013.....	12
Tableau 3. Répartition des élèves selon le niveau socioéconomique de la profession/métier du père de l'élève.....	38
Tableau 4. Caractéristique de l'échantillon	39
Tableau 5. Taux de réussite selon le genre, le niveau et la région de l'établissement et l'origine sociale	43
Tableau 6. Coefficients de régression logistique binaire	45
Tableau 7. Coefficients de régression logistique binaire- comparaison entre les filles et les garçons.....	46
Tableau 8. Répartition des sujets selon le taux de décrochage et le genre, les caractéristiques de l'établissement de l'élève	47
Tableau 9. Coefficients de régression logistique binaire	48
Tableau 10. Coefficient de régression linéaire - comparaison entre les filles et les garçons	49
Tableau 11. Analyse de variance	50
Tableau 12. Coefficient de régression linéaire	51
Tableau 13. Coefficient de régression linéaire- comparaison entre les filles et les garçons	52
Tableau 14. Répartition des élèves selon le genre le niveau de réussite.....	53

Dédicace

À ma très chère mère dont la rigueur en éducation et la passion de l'enseignement ont forgé ma persévérance. Tu es un modèle de femme leader qui contribue non seulement à la réussite de sa fille mais à la réussite de milliers de femmes tunisiennes. Je dépose ce mémoire entre tes mains qui m'ont portée et soignée avec un amour intense.

Remerciements

Faire une maîtrise à l'étranger est une aventure qui exige un travail ardu, une patience et nécessitant d'importantes ressources intellectuelles, matérielles, morales et psychologiques. Ces ressources sont construites à travers le soutien d'un grand nombre de personnes, d'organisations et d'organismes, sans lesquels ce mémoire n'aurait pas connu son aboutissement. Que toutes et tous trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Je tiens à remercier ma direction de recherche. Je suis reconnaissante à mon directeur de recherche monsieur Pierre Canisius Kamanzi qui m'a soutenue et accompagnée. Son encouragement et ses précieux conseils m'ont permis de surmonter plusieurs défis et de développer des qualités nécessaires à la réussite académique. Cher Monsieur Kamanzi, sans votre accompagnement, ce mémoire n'aurait pas connu son achèvement.

Mes très sincères remerciements vont aux membres du jury, pour leur engagement dans l'évaluation de ce travail et pour leurs commentaires très constructifs.

Ma gratitude très particulière va à madame Ahlem Ammar, qui m'a guidée dans mes premiers pas comme étudiante étrangère à l'Université de Montréal et qui n'a cessé avec disponibilité et abnégation de me soutenir par ses conseils et son encouragement à toutes les étapes.

Je remercie les professeur(e)s Marie-Odile Magnan, Sébastien Béland, Marc-André Deniger et à travers eux toutes les professeures et tous les professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation pour l'excellence de la formation dont j'ai bénéficié.

Je remercie très sincèrement la commission scolaire de Sfax qui a collaboré avec moi afin de me faciliter la collecte de données ainsi que les directeurs des quatre établissements qui ont participé dans la recherche.

Je remercie ma famille pour leur soutien et leur encouragement. Je ne peux pas m'empêcher de citer papa Mohamed dont la sagesse des conseils a été toujours un grand réconfort et maman Aïcha qui a été toujours une source d'inspiration et dont son amour et son assistance morale et psychologique m'ont permis d'être la femme forte que je suis.

J'adresse aussi un merci très affectueux à mes deux frères Ayoub et Adem pour leur affection manifestée à toutes les occasions.

Je remercie mon bien-aimé Méher. Tu m'as soutenue dans toutes les étapes difficiles par lesquels je suis passée. Tu as été ma famille dans les périodes difficiles. Je ne trouve pas les mots pour te décrire ma gratitude et mon amour.

INTRODUCTION

L'objectif de ce mémoire est de comparer les parcours scolaires des filles et des garçons en Tunisie. À partir du cas de la région de Sfax. Plus spécifiquement, il examine dans quelle mesure le système éducatif a réussi à instaurer l'égalité scolaire de genre. Mentionnons qu'en Tunisie, au lendemain de l'indépendance en 1956, l'éducation des femmes devient une des préoccupations de la république (Risso-Loubet, 1974).

De manière générale, la recherche sur les inégalités de genre dans le milieu scolaire est relativement récente (Duru-Bellat, 2004). Dans les pays occidentaux, plusieurs facteurs à l'origine des inégalités scolaires selon le genre ont été mis en évidence par de nombreux chercheurs. Il s'agit notamment des attentes parentales et des mesures de soutien et d'encouragement, des préjugés des enseignants envers les élèves et du niveau socioéconomique des apprenants (OCDE, 2015). En Tunisie, depuis son indépendance, le ministère de l'Éducation est soucieux de l'égalité scolaire de genre (Dallaire et Rail, 1997). Les évaluations annuelles des résultats scolaires, ainsi que les résultats des enquêtes de PISA (2010) ont montré que la Tunisie a garanti une égalité d'accès à l'école aussi bien pour les filles que pour les garçons. Cependant, il y a lieu de noter que ces politiques publiques en éducation se sont limitées à une seule dimension de l'égalité, celle de l'égalité d'accès, mettant de côté l'égalité de traitement et de résultats. Or, les recherches indiquent un renversement des inégalités en termes de résultats académiques en faveur des filles dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015). De même, en Tunisie, les filles performant mieux que les garçons à l'école, comme dans la majorité des contextes occidentaux. Notre visée dans le cadre de notre étude est la compréhension des principaux facteurs de cette situation plutôt surprenante dans un pays en développement. Nous examinons la situation aux niveaux collégial et secondaire.

Le présent mémoire s'articule autour de cinq chapitres. Le premier expose la problématique de recherche. Il met l'accent, d'abord, sur la structure du système éducatif tunisien afin de préciser l'intérêt spécifique de porter notre étude sur les deux niveaux d'enseignement : collégial et secondaire. Ensuite, il brosse un portrait des politiques de

démocratisation de l'enseignement. La dernière partie décrit le problème de recherche. Nous finissons le chapitre en dégageant la question et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre propose un cadre conceptuel qui orientera l'analyse des données empiriques qui seront utilisées. Il est constitué de trois sections. La première présente une précision terminologique des concepts de l'égalité scolaire et notamment l'égalité selon le genre. La deuxième partie fait ressortir les principales recherches qui abordent la problématique de l'écart de performance scolaire selon le genre. Dans la troisième partie, sont discutés les facteurs à l'origine de cet écart en les regroupant en trois catégories. Le troisième chapitre ébauche la méthodologie de la recherche. Après la justification de notre approche méthodologique, analyse quantitative, nous décrivons l'échantillonnage et les sujets, les outils et le déroulement de la cueillette, ainsi que les stratégies d'analyse envisagées. Le quatrième chapitre présente nos résultats d'analyse statistique. Enfin, le dernier, la discussion, propose des pistes interprétatives de ces résultats à la lumière du cadre de référence. Le mémoire termine par une conclusion dans laquelle nous récapitulons les principaux constats, dégageons les limites de l'étude et proposons de nouvelles pistes de recherches envisageables.

Chapitre I : PROBLÉMATIQUE

Depuis plusieurs décennies, les gouvernements de plusieurs pays dans le monde s'investissent à mettre en place des systèmes scolaires égalitaires, c'est-à-dire, qui permettraient « le choix, le respect, la valorisation, l'avancement, la promotion, l'encouragement et la reconnaissance des personnes sans égard à leur sexe, identité sexuelle, âge, aptitude motrice, race, religion, niveau socioéconomique » (Dallaire et Rail, 1995, p.132). Entre ces préoccupations et la réalité du milieu éducatif, il existe cependant un écart marqué au regard de l'instauration de l'égalité scolaire entre les pays (Dallaire et Rail, 1997). Alors que cet objectif est plus ou moins réalisé dans la plupart des pays développés, beaucoup reste à faire dans les pays en développement. C'est le cas, en Tunisie, un pays en développement situé dans le nord de l'Afrique et ouvert sur l'Europe méditerranéenne ; la démocratisation se trouve au centre de la mission du système éducatif depuis son indépendance à la fin des années 1950.

Après son indépendance, le gouvernement s'est vu confronté à plusieurs défis politiques tels que hausser le faible taux de scolarisation qui ne dépassait pas, à l'époque, 15,3 % (<http://www.ins.tn/fr/statistiques>). Depuis, la Tunisie a décidé d'investir massivement en éducation (Aït Si Said, 2018). Cela s'est traduit par un encadrement serré du système éducatif par les pouvoirs publics. De décennie en décennie, le bilan de leurs interventions dans le système éducatif s'est avéré plus ou moins positif. Le système éducatif tunisien a connu une évolution significative en matière d'égalité des chances. Le taux d'accès à l'éducation des filles a augmenté jusqu'à atteindre la parité avec les garçons. Cela dit, comme ailleurs, en dépit des divers programmes et politiques mis en œuvre pour améliorer l'éducation et les avancées indéniables, il reste plusieurs défis à relever pour instaurer un système éducatif davantage juste et équitable, notamment en ce qui a trait à l'égalité de réussite selon le genre.

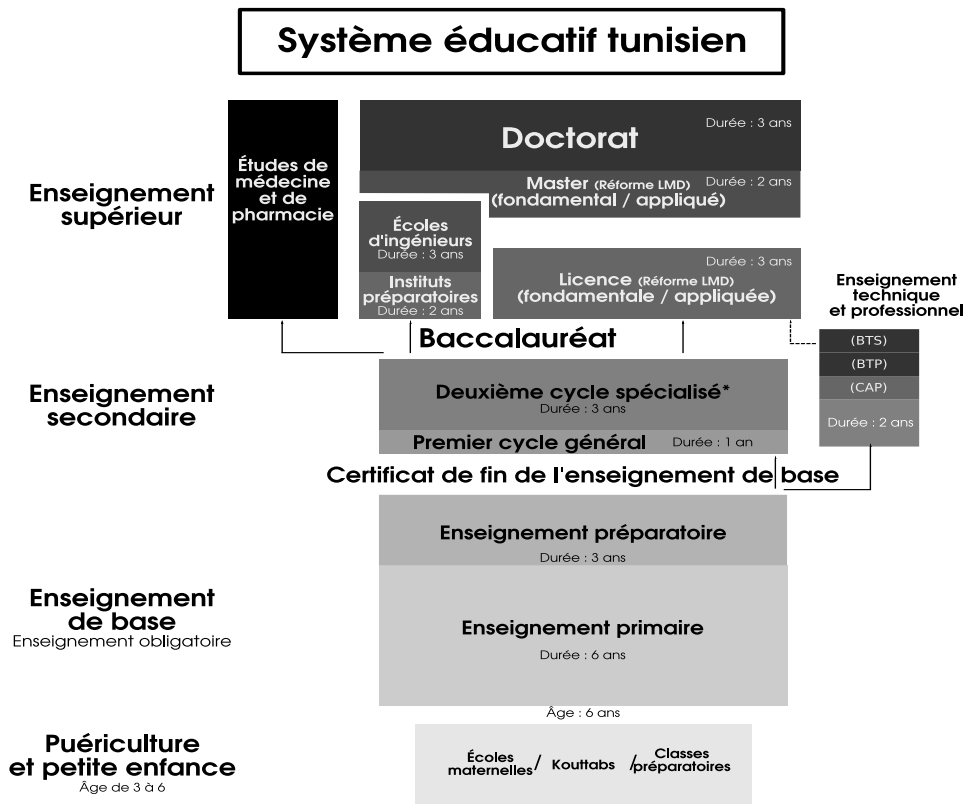
Ce chapitre décrit brièvement le contexte dans lequel s'inscrivent l'évolution du système scolaire tunisien et les politiques relatives à la justice scolaire et l'équité. Il est divisé en six sections. La première et la deuxième présentent le contexte dans lequel

s'inscrit notre recherche : un aperçu historique sur les politiques de démocratisation de l'éducation. La troisième propose une analyse factuelle des inégalités de réussite en faveur des filles. Dans la quatrième section, nous récapitulons les principaux éléments abordés à partir desquels est ressortie la pertinence de notre recherche. Le chapitre se termine par la présentation de notre question générale de recherche.

1.1 Structure du système éducatif tunisien

En Tunisie, le système éducatif est constitué de trois cycles majeurs : cycle de base, cycle secondaire et cycle supérieur (figure 1) qui seront décrits dans les sous-sections suivantes (1.1.1, 1.1.2. et 1.1.3.).

Figure 1. Structure du système éducatif tunisien



Note : * les sections sont : lettres, économie, mathématiques, sciences informatiques, sciences expérimentales, sciences techniques et sport.

Source : Agence Tunisienne de Coopération Technique

1.1.1. Enseignement de base

L'enseignement de base dure neuf ans et y sont scolarisés les élèves de 6 à 15 ans. Il est constitué de deux cycles : 1) le primaire qui dure six ans et qui est subdivisé en trois cycles de deux ans chacun et 2) le cycle préparatoire ou le collège qui dure trois ans. L'enseignement de base se termine par un examen de fin d'études. Au terme du collège, tout élève qui le désire peut passer un examen national en vue de l'obtention du diplôme (enseignement de base général ou technique). Conformément à l'article 22 de la Loi d'orientation modifiée en 2008, l'enseignement primaire vise à doter l'apprenant des savoirs, des compétences fondamentales en littératie (expression orale et écrite, ainsi que lecture) et en numératie (calcul), et à lui faire acquérir des compétences de communication dans la langue arabe et au moins dans deux langues étrangères. Il a aussi comme objectif de développer l'esprit critique, les habiletés physiques, la sensibilité artistique, ainsi que l'éducation aux valeurs de la citoyenneté et de la vie collective.

1.1.2. Enseignement secondaire

Ouvertes à tous les détenteurs du diplôme de fin d'études de l'enseignement de base, les études secondaires ou le lycée durent quatre ans. La première année représente le tronc commun qui a pour but de renforcer les acquis de l'élève du cycle préparatoire (collège) et la préparation à l'orientation qui correspond à ses compétences et à ses goûts. À partir de la deuxième année secondaire, l'élève entreprend les études dans l'une des quatre filières suivantes : 1) lettres, 2) sciences, 3) économie et services et 4) technologies de la communication. Au troisième cycle, qui dure deux ans, les élèves s'orientent vers l'une de ces six sections suivantes : lettres, mathématiques, sciences expérimentales, sciences techniques, économie et gestion, sciences informatiques. La section sport est réservée aux élèves inscrits dans des lycées spécialisés. Après l'obtention du baccalauréat, le concours national qui clôt l'enseignement secondaire, l'élève peut entamer ses études universitaires. Selon l'article 26 de la loi d'orientation modifiée en 2008, l'enseignement secondaire vise à doter l'élève, en plus d'une culture générale solide, des compétences dans

un domaine de formation générale donnant accès à l'enseignement supérieur ou à la formation professionnelle préparant au marché du travail.

1.1.3. Enseignement supérieur

L'admission aux différentes filières universitaires est basée sur la qualité du dossier des études secondaires, c'est-à-dire l'ensemble des résultats scolaires aux différents cycles successifs que nous avons décrits plus haut. Appelée « licence », le cycle supérieur est divisé en deux types de filières : la licence appliquée et la licence fondamentale. La première est un diplôme professionnel octroyé aux futurs cadres techniciens supérieurs. Quant à la licence fondamentale, c'est une formation générale qui prépare les candidats aux formations de master et de doctorat. Les missions de l'université sont donc l'éducation, la formation, la recherche, la contribution au développement durable et l'amélioration de la société. Outre les compétences professionnelles et intellectuelles, l'enseignement supérieur offert à l'université a pour objectif de transmettre également d'autres valeurs jugées importantes dans le contexte tunisien : l'éthique, la rigueur intellectuelle, l'esprit critique, la vision à long terme (Zghal, 2007).

La présente recherche s'intéresse particulièrement à l'égalité dans le deuxième cycle de l'enseignement de base (collège) et le cycle secondaire (lycée) où les disparités sont plus frappantes. Avant d'aborder la question de l'égalité, la sous-section suivante propose un aperçu historique des politiques éducatives.

1.2. Aperçu historique des politiques de démocratisation de l'éducation

Depuis son indépendance, tous les gouvernements qui se sont succédés en Tunisie ont considéré « l'école comme leur cheval de bataille » (Lucenti, 2017, p. 220). Le système scolaire a connu trois réformes principales : la réforme de 1958, la réforme de 1991 et la réforme de 2002. Nouvelle république, la Tunisie a été confrontée à plusieurs contraintes, notamment le taux d'analphabétisme élevé, les inégalités géographiques en termes de développement économique, le nonaccès des filles à l'école et le niveau de développement

économique général très bas. C'est pourquoi le premier gouvernement de l'après-indépendance, présidé par Habib Bourguiba, a mis en œuvre une série de mesures pour démocratiser l'éducation. Face à un taux d'alphabétisation très faible, la première mesure a consisté à amorcer un processus visant l'égalisation d'accès à l'enseignement pour tous les jeunes. Cet objectif s'est matérialisé à travers les trois principales réformes mises en œuvre successivement en 1958, en 1991 et en 2002 que nous décrivons brièvement dans les sous-sections suivantes.

1.2.1. Réforme de 1958 : vers une généralisation de l'éducation

L'après-indépendance fut consacrée aux réflexions et aux débats au sujet de l'éducation. Le gouvernement et la société tunisienne s'accordent sur la nécessité de mettre en place un système scolaire de qualité et équitable. Le gouvernement reconnaît, cependant, l'existence de défis et d'obstacles importants auxquels il doit faire face, dont les plus difficiles à relever sont le choix de la langue d'enseignement et la mise en place d'un système scolaire accessible à tous.

La loi de novembre 1958 fixe quatre objectifs majeurs (Abbassi, 2005) : 1) reboucher les fissures causées par les programmes scolaires lors de la colonisation, 2) établir des programmes scolaires tunisiens, 3) instaurer un système d'enseignement unifié, en mettant fin à la différenciation de la formation selon le genre et la classe sociale et 4) garantir l'égalité d'accès à l'école et étendre la scolarisation sur les différents groupes sociaux et sur les deux genres. Ces deux derniers objectifs ont été considérés comme des priorités en raison du taux d'analphabétisme très élevé chez les adultes (âgés de plus de 15 ans). Signalons que ce taux se situait, en 1960, autour de 91 % et qu'à peine près de 5 % de la population avaient une formation primaire, souvent non complétée (Dhaoui, 2015) et les femmes constituaient moins de 21 % (Risso-Loubet, 1974).

Par le biais de la loi de 1958, le gouvernement instaure l'obligation et la gratuité de l'éducation pour les enfants entre 6 et 12 ans. Le droit de l'accès à la scolarisation est mentionné dans la constitution tunisienne. L'article 2 de cette même loi stipule que « l'accès à l'éducation et à l'instruction est ouvert à tous les enfants à partir de l'âge de six ans. Mais puisque la situation sociale des parents à l'époque ne permettait pas l'application

stricte des articles, la loi a reporté la sortie des textes qui fixent les dates d'entrée en vigueur de cette décision ». Quant à l'article 3, il énonce ce qui suit : « En vue d'assurer à tous les enfants des conditions et des chances égales devant l'instruction et l'éducation, l'enseignement sera dispensé gratuitement à tous les degrés ».

Telles furent les grandes orientations d'une réforme qui voulait, en même temps, réparer les séquelles du modèle scolaire de la période coloniale (faible taux de scolarisation des Tunisiens, marginalisation de la langue et de la culture nationales) et mettre en place un enseignement national pour tous afin de rattraper le retard sur le plan de la démocratisation et de la formation scientifique et technologique. Ce mandat fut confié au ministre de l'Éducation, Mahmoud Messadi, qui occupa ce poste durant une décennie sans interruption. Celui-ci réussit à mettre en place un cadre juridique de la réforme, de l'appliquer et d'en faire le suivi. La réforme de 1958 eut un caractère plus global. Elle permit d'instaurer un système éducatif unifié dans sa structure et d'envisager des stratégies d'accessibilité (Bouttemont, 2002).

Si la Loi de 1958 est demeurée en vigueur jusqu'en 1991, il y a surtout lieu de se demander dans quelle mesure la réforme de 1958 a atteint ses buts en ce qui concerne la généralisation, la gratuité et l'obligation de la scolarisation et la refonte des programmes scolaires. Certes, des progrès réalisés à cet égard sont indéniables. Le taux de scolarisation des filles a atteint 49,51 % en 1989 (<http://www.ins.tn/fr/statistiques>), mais des limites importantes ont été observées. Ceci a poussé le gouvernement à élaborer et à mettre en œuvre une nouvelle réforme en 1991.

1.2.2. La réforme de 1991 et la réadaptation aux besoins de la société

Le bilan de la réforme de 1958 a poussé les pouvoirs publics à remettre en question plusieurs de ses aspects et mettre en place une nouvelle réforme en 1991. L'objectif de celle-ci était d'adapter l'école aux mutations profondes connues par la Tunisie sur le plan social, économique et culturel au cours des décennies précédentes (Hamami, 2012). Cette réforme a redéfini le projet éducatif initié après l'indépendance en apportant des ajustements aux finalités, en identifiant les nouveaux défis et en renforçant le dispositif de l'enseignement de base obligatoire et gratuit. Cette réforme cherche à rationaliser les

programmes et à contrer les idéologies opposées à l'ouverture sur les autres civilisations (Mahjoubi, 2010). En d'autres mots, elle s'efforce de séparer l'école du référentiel religieux et de miser sur les institutions scolaires pour protéger la société tunisienne du fanatisme et d'obscurantisme (Lucenti, 2017). Ainsi Ayachi affirme que « pour le ministre de l'Instruction publique, l'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale (ou civique) à l'école. Il s'agit donc de séparer les croyances des connaissances » (2015, p. 192). Cet objectif s'est concrétisé par l'interdiction du voile islamique à l'école et par l'obligation de l'instauration des écoles communes entre les filles et les garçons, ce qui a favorisé la scolarisation de la femme et, par conséquent, l'augmentation du nombre de filles à l'école (Lucenti, 2017). Le ministère de l'Éducation introduit également l'enseignement des droits de l'homme dans l'école secondaire, poussant ainsi les filles à revendiquer leurs droits. À la suite des deux réformes de 1958 et de 1991, une troisième réforme est mise en œuvre en 2002 et s'inscrit dans le prolongement des deux précédentes, cherchant à renforcer la démocratisation de l'école (Lucenti, 2017). Cette réforme a gardé la structure globale de la réforme de 1991 en faisant de la démocratisation de l'éducation une priorité nationale de la jeune république (Lucenti, 2017).

1.2.3. Réforme de 2002 : « l'école de demain »

Malgré son caractère réformateur, le lancement très médiatique du projet de « L'école de demain » n'a pas été précédé par des recherches empiriques, mais essentiellement par des débats politiques (Ben Cheikh, 2009). Ben Cheikh (2009) pose, sur la base de ces constats, la problématique de l'absence de stratégie prenant en compte le contexte et le point de vue des chercheurs et des experts des domaines techniques, pédagogiques, économiques et organisationnels. Cette réforme était marquée, principalement, par l'adoption de l'approche par compétences afin de soutenir le développement des compétences conçues comme un savoir — agir complexe intégrant un ensemble vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc. La définition des programmes autour de compétences communes permet aux enseignants de différencier les formes d'enseignement et d'approches pédagogiques afin de réduire les inégalités de résultats scolaires entre les plus faibles et les plus forts.

En résumé, les politiques éducatives et les réformes scolaires successives ont conduit, entre autres, à l'égalité scolaire entre les filles et les garçons. Les efforts d'obligation et de gratuité scolaire pour tous sans distinction de genre, d'origine et/ou région de résidence ont progressivement conduit à l'instauration des écoles mixtes selon le genre. Ce changement a été facilité par la séparation entre le référentiel religieux et les programmes de formation scolaire. La réforme de 2002, qui s'inscrit dans la continuité de celles de 1958 et de 1991, passe à une autre étape : celle d'assurer l'égalité de réussite. La section suivante aborde cette égalité entre les filles et les garçons.

1.3. Éducation de la femme en Tunisie depuis l'indépendance à ce jour : quel bilan ?

Comme souligné précédemment, le projet éducatif envisagé après l'indépendance et renouvelé au fil des décennies avait, entre autres, comme priorité la démocratisation de l'éducation. Pour ce faire, il fallait mettre fin aux inégalités d'accès à l'école entre les régions et selon le genre. Alors que des efforts ont été investis pour réduire, sinon, faire disparaître les inégalités entre les filles et les garçons, quel bilan peut-on faire à ce propos ?

Selon Mahfoudh et Mahfoudh (2014), la Tunisie est considérée comme un modèle parmi les États arabes en ce qui a trait à l'émancipation de la femme. En effet, elle se distingue des autres pays arabes par le code du statut personnel conformément aux changements sociaux (Daoud, 1994). Pour en arriver à ce résultat, un long chemin a été parcouru.

Dans les années 1930, un mouvement féministe a débuté en Tunisie sous l'inspiration du féminisme égalitaire français et sous la direction de deux intellectuels, Taher Haddad et Abdelaziz Thaalbi. L'une des préoccupations de ce mouvement est de revoir la place de la femme dans la société moderne (Haddad, 1930). En 1956, juste après l'indépendance, le code du statut personnel a été publié par le gouvernement. Considéré comme une avancée historique du mouvement juridique, ce code garantit désormais l'égalité entre la femme et l'homme et accorde aux femmes les mêmes droits civils et politiques que les hommes. L'une des prérogatives majeures est l'égalité d'accès à l'éducation (Bouchoucha et Locoh, 2002). Dès lors, cette égalité est reconnue par la constitution comme en témoignent quelques-uns de ses extraits :

Article 21 : « Les citoyens et citoyennes sont égaux en droits et devoirs. Ils sont égaux devant la loi sans discrimination aucune » ;

Article 34 : « Les droits d'élection, de vote et de se porter candidat sont garantis, conformément aux dispositions de la loi. L'État veille à garantir la représentation des femmes dans les assemblées élues » ;

Article 46 : « L'État garantit les droits acquis par la femme, les soutient et œuvre à les améliorer. L'État garantit l'égalité des chances entre hommes et femmes pour assumer les différentes responsabilités et dans tous les domaines. L'État œuvre à réaliser la parité entre hommes et femmes dans les conseils élus. L'État prend les mesures nécessaires afin d'éradiquer la violence contre la femme ». Ce virage vers une politique d'égalité a été bien reçu par les milieux professionnels, la société civile et les familles. Ceci a mené à une progression de la scolarisation féminine.

Comme le montre le tableau 2, le taux de scolarisation des femmes a considérablement augmenté passant de 32,14 % en 1975 à 71,23 % en 2016. À partir de 2001, il devient même supérieur à celui des hommes. L'écart augmente à 10,07 points de pourcentage en faveur des femmes en 2016.

Tableau 1. Taux de scolarisation en enseignement primaire selon le genre en Tunisie : Statistique du ministère de l'Éducation (%)

	1975	1980	1984	1989	1994	1997	2001	2008	2011	2016
Masculin	50,64	51,3	56,96	59,52	62,95	64,36	64,26	61,53	47,27	61,16
Féminin	32,14	35,91	44,67	49,51	60,29	63,40	64,82	68,14	55,14	71,23
Total	41,55	43,71	50,94	54,92	61,68	63,90	64,53	64,79	51,09	66,06

Cet écart est encore plus élevé aux deuxièmes cycles de l'enseignement de base et de l'enseignement du secondaire. En 2012/2013, au niveau de scolarisation du groupe d'âge 12 – 18 ans, le taux des filles est de 84,5 %. En outre, ce taux ne suit pas la même tendance pour les garçons. En effet, pour le même groupe d'âge, alors que le taux de scolarisation des filles a augmenté de 9,6 points de pourcentage, celui des garçons n'a

augmenté que de 3,3 points entre 2001 et 2013. Depuis 2001, l'écart de taux de scolarisation de ce groupe d'âge est en faveur des filles.

En résumé, l'intensification de la politique d'égalité des chances a inversé la courbe des inégalités de scolarisation en faveur des filles.

1.4. Persévérance scolaire

En Tunisie, comme il a déjà été mentionné dans la section précédente, un nombre presque égal de garçons et de filles vont à l'école. En revanche, on observe des disparités relativement élevées en ce qui concerne la persévérance, comme l'illustre le tableau 2. Si les filles et les garçons étaient à parité de survie en 1981/82, il s'est progressivement produit des disparités au fil des années. En 1997/98, l'écart atteint 13 % et est resté stable en défaveur des garçons.

Tableau 2. Taux d'achèvement d'un cycle de formation, selon le sexe (en %), année scolaire 2012-2013

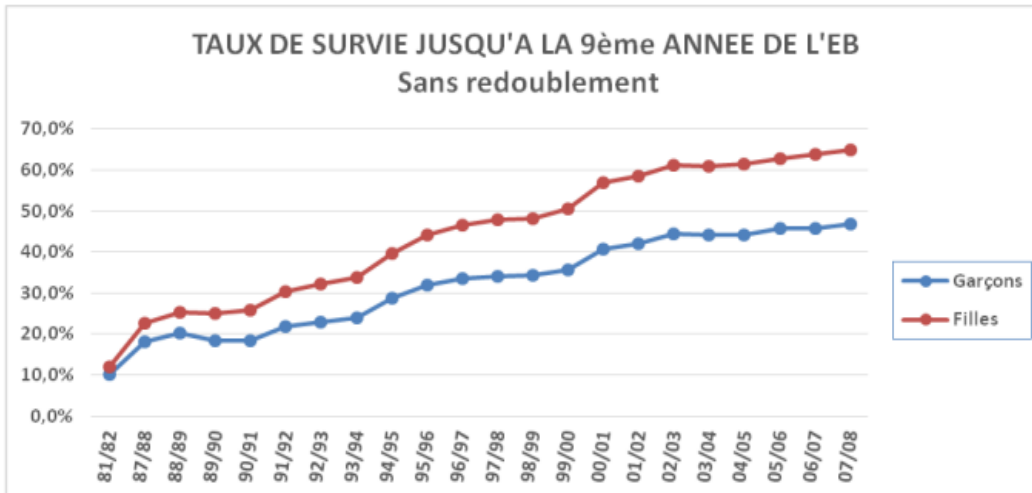
	1er cycle de l'Enseignement de base	Enseignement de base	Enseignement secondaire
Filles	91 %	69 %	61 %
Garçons	87 %	50 %	45 %

Source : Ministère de l'Éducation, Statistique de l'éducation.

Selon le ministère de l'Éducation, le taux d'achèvement des cycles de formations par les filles et les garçons décroît avec le niveau de formation. Pour l'enseignement de base, celui-ci est de 69 % chez les filles et de 50 % chez les garçons. De même, à l'enseignement secondaire, il est 61 % chez les filles contre 45 % chez les garçons.

Sur le plan de la persévérance scolaire traduite en poursuite des études, les filles se distancient des garçons. En effet, la figure 2, témoigne que le taux de persévérance chez les filles jusqu'à la 9e année est plus élevé que celui des garçons. Ce taux, qui était égal dans l'année scolaire 1981/1982, a passé de 10 % pour les apprenants de deux genres à 49 % pour les garçons et 65 % pour les filles.

Figure 2. Taux de survie jusqu'à la 9e année de l'année de l'enseignement de base sans redoublement



Source : Ministère de l'Éducation nationale de la République tunisienne (2015)

1.5. Objectif de la recherche

Au lendemain de son indépendance, la Tunisie a mis en place des mesures politiques et des ressources nécessaires pour accroître l'accessibilité à l'école. Ces dispositions ont permis d'accroître les taux de scolarisation à tous les niveaux, mais également d'atténuer les inégalités sociales, notamment entre les hommes et les femmes. À cet égard, elles ont permis la progression rapide de la scolarisation des femmes jusqu'à faire disparaître l'écart par rapport aux hommes. Depuis la fin du XXe siècle, la tendance s'est inversée et ce sont les femmes qui ont des taux de scolarisation et de réussite plus élevés que les hommes. Il importe de noter que ce phénomène constitue un fait particulier dans notre terrain de recherche. En effet, quoique la Tunisie ait fait état des progrès significatifs en ce qui concerne l'éducation des femmes en assurant un accès égalitaire à la scolarité, le Maroc et le Yémen demeurent loin derrière (Michel, 2018). De même, la situation de la femme saoudienne bien qu'elle se soit considérablement améliorée depuis 1960, elle reste toujours sous le contrôle des érudits religieux conservateurs, pour qui le rôle principal de la femme est la maternité (Hamdan, 2005). En Égypte, les programmes récemment lancés pour l'éradication de l'analphabétisme des femmes et la scolarisation des filles constituent une preuve de retard par rapport à l'ensemble des pays arabes et le

monde entier. Dans ces pays, les femmes présentent un taux d'analphabétisme très élevé en comparaison avec les hommes (Fergany, 2008, Mayeur-Jaouen, 2021). Dès lors, la situation inverse et exceptionnelle du contexte tunisien devient intéressante et mérite d'être étudiée. Autrement dit, l'écart de performance scolaire en faveur des filles dans ce pays mérite d'être étudié afin de comprendre les facteurs à l'origine de cette situation exceptionnelle.

L'objectif général de cette étude est de comparer les parcours scolaires des filles et des garçons dans le contexte tunisien, plus spécifiquement dans la région de Sfax. À partir des données statistiques, nous examinons dans quelle mesure le genre est associé aux inégalités scolaires et si cette association est attribuable ou non aux caractéristiques de l'établissement fréquenté et de l'élève.

La région de Sfax, notre contexte de recherche, est située au centre de la Tunisie (voir la figure 3). Elle se trouve à 270 km de Tunis. Cette région compte 100 établissements collégiaux et secondaires. Cette région est caractérisée par un fort taux de réussite scolaire. Cette dernière se manifeste en termes de réussite au baccalauréat. En effet, elle a le taux le plus élevé sur le plan national chaque année scolaire (68,59 % en 2005 et 43,50 % en 2015). Cette région est aussi marquée par l'écart de performance scolaire entre les filles et les garçons. Nous soulignons, en effet, que les filles sont non seulement présentes dans les filières contingentées mais aussi excellent plus que les garçons. En effet, selon le rapport de la commission scolaire de Sfax2 (2020), leur taux de réussite atteint 80,75 % au collège contre 69 % chez les garçons et 81,51 % au lycée contre 76,26 % chez les garçons. Ce taux de réussite est souligné dans les filières contingentées (94,18 % en 3^{ème} année sciences expérimentales contre 87 % chez les garçons et 67,65 % en 4^{ème} année sciences informatiques contre 59,7 % chez les garçons).

Le choix de ce contexte de recherche est justifié par l'ambition d'analyser un phénomène saillant dans cette région mais aussi par la disponibilité des données de recherche.

Figure 3. Carte géographique de la Tunisie et de la région de Sfax



Source : <https://nawaat.org/2010/02/07/autre-tunisie/>

Sur le plan social, la pertinence de notre recherche repose sur un certain nombre de retombées bénéfiques à l'ensemble de la population tunisienne en général, et à la jeune population âgée de 12 à 18 ans en particulier. L'éducation genrée ne se déroule pas seulement au sein du milieu familial, mais qu'elle se poursuit, voire se renforce dans le milieu scolaire où les jeunes évoluent et passent davantage de temps à acquérir des connaissances et des valeurs sociales. Dès lors, il serait intéressant de comprendre les facteurs qui expliquent les inégalités de performance scolaires entre les filles et les garçons. De même, étudier ce sujet dans le contexte de la Tunisie est pertinent, compte tenu de l'importance non seulement de la démocratisation de l'enseignement pour le gouvernement tunisien mais aussi de la cohésion sociale. En effet, le gouvernement a présenté un plan stratégique national pour la période 2016-2020 tentant d'instaurer une cohésion sociale qui renforce la solidarité de la société et assure la croissance économique du pays (Medinilla et El Fassi, 2016). Selon Duret, Durut-Bellat et Véréttout (2011), la démocratisation de l'enseignement augmente la cohésion sociale. En d'autres mots, la réduction des inégalités

scolaires de résultats scolaires favorise l'intégration dans la société, ce qui la rend plus cohésive et permet aux hommes et aux femmes qui composent celle-ci non seulement d'investir leur plein potentiel de son développement, mais également de s'y épanouir (McMahon et Oketch, 2013 ; Pallas, 2000).

Sur le plan scientifique, cette étude contribuera à la production des connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation et dans celui de l'égalité de genre, dès lors qu'elle porte sur un contexte bien particulier : les inégalités scolaires en faveur des femmes dans un pays arabo-musulman. À notre connaissance, aucune étude de ce type n'a été effectuée jusqu'ici. La compréhension des facteurs à la base de cette situation exceptionnelle apporterait davantage d'éclairage en matière de politiques éducatives pour améliorer l'éducation de la femme, mais aussi maintenir l'égalité en éducation entre elles et les hommes.

Chapitre II : CADRE DE RÉFÉRENCE

Il ressort des statistiques présentées dans le chapitre précédent que des inégalités scolaires relativement élevées selon le genre existent en Tunisie. À la suite des réformes de 1958, 1991 et 2001, ces inégalités sociales n'ont pas disparu. En revanche, elles se sont plutôt inversées et accentuées : les femmes faisant partie des nouvelles générations sont plus scolarisées que les hommes. Comment comprendre ce mouvement inversé ?

Le présent chapitre propose une revue des études théoriques et empiriques menées ailleurs sur cette question. Il est divisé en cinq sections. La première propose une clarification du concept central de notre recherche qui est celui de l'égalité en éducation et ces différentes dimensions ainsi que celui de la réussite scolaire. La deuxième section fait une synthèse de quelques recherches pertinentes sur la problématique actuelle sur les inégalités de persévérance et de réussite selon le genre dans le contexte occidental et dans des contextes similaires au contexte tunisien. Nous explorerons, dans la troisième section, les facteurs auxquels les auteurs attribuent une influence sur la construction des inégalités scolaires entre les filles et les garçons. Nous finissons notre chapitre par la présentation de notre carte conceptuelle et les liens entre nos concepts clés ainsi que notre objectif de recherche.

2.1. Précisions terminologiques

Comme cette étude est centrée sur l'égalité, il importe de clarifier ce concept lui-même, ainsi que ses deux dimensions ou concepts connexes, savoir l'égalité en éducation et l'égalité scolaire de genre

L'égalité est l'une des préoccupations majeures autant pour les nations développées que pour celles en développement (Crahay, 2013). Ce terme est ouvert à des interprétations largement différentes. Il est généralement utilisé non pas pour désigner une situation spécifique, mais plutôt comme un terme générique (Istance, 1997). L'égalité représente un principe majeur garanti par la Déclaration des droits de l'Homme : « Tous les hommes naissent libres et égaux en droits » (Audrey, 2007). Étroitement lié à la justice, ce concept

touche à plusieurs aspects tels que la classe sociale, le genre, la race, etc. L'égalité peut alors concerner plusieurs aspects tels que le genre, les aspects socioéconomiques, culturels, tec. Dans le cadre de notre recherche, c'est l'aspect genre qui nous préoccupe, notamment dans le milieu scolaire.

2.1.1. L'égalité en éducation

Abondamment utilisé en sociologie de l'éducation, le concept d'égalité et son contraire l'inégalité sont évoqués pour caractériser et analyser les disparités entre les groupes sociaux (p. ex., selon le genre, le revenu des ménages ou le lieu de résidence) en regard des différents aspects de l'éducation, p. ex., l'accès à l'école ou la réussite aux études. Une abondante littérature à l'échelle internationale a mis en évidence d'autres formes d'inégalités scolaires, dont celles associées au genre qui est au centre de cette étude. En contexte d'égalité formelle ou de droit d'accès à tous les niveaux de l'enseignement, les théories de la socialisation genrée considèrent la socialisation familiale comme l'un des facteurs derrière les inégalités entre les filles et les garçons dans le milieu scolaire (Duru-Bellat, 2004 ; Bouchard et St-Amant, 1993 ; Lahire, 2001).

De leur côté, les spécialistes en pédagogie expliquent les inégalités scolaires par les stratégies pédagogiques et les modalités d'adaptation aux différences qui n'aboutissent pas, dans la majorité des cas, à la réduction des inégalités entre les élèves, mais à leur accentuation (Rochex et Crinon, 2011). En effet, les processus de différenciation des activités, des tâches et des apprentissages en tenant compte du niveau des apprenants contribuent non seulement à la production des inégalités scolaires, mais également à leur reproduction sociale (Bernstein, 2007). Pour sa part, Grisay (2003) propose une grille d'analyse de l'égalité en quatre dimensions : l'égalité d'accès aux ressources éducatives ; l'égalité de traitement ; l'égalité de réussite scolaire et l'égalité dans la valorisation des acquis scolaires sur le plan social et professionnel. Nous nous pencherons dans la suite de notre texte sur ces quatre dimensions en essayant de les définir et de donner des exemples précis.

L'égalité dans l'Accès vise selon Grisay (2003) à garantir à tous les jeunes et adultes faisant partie d'une société, quelles que soient leurs caractéristiques (classe sociale,

sexe, ethnie, etc.), l'opportunité d'accéder aux ressources scolaires. Maintes recherches (Dubet et Duru-Bellat, 2004 ; Grisay, 2003) ont affirmé que l'égalité dans l'accès est le premier palier à atteindre dans le milieu scolaire. En effet, elle garantit une égalité de chances d'inscription à l'école. À titre d'exemple, les statistiques présentées dans le cadre de notre premier chapitre révèlent une parité exacte entre les filles et les garçons en éducation en Tunisie depuis 10 ans (Statistiques Tunisie, 2015). Néanmoins, cette parité bien qu'elle fournisse des renseignements sur l'aspect quantitatif, elle dissimule l'aspect qualitatif de l'égalité (Birné, 2019). Cette dernière est la deuxième dimension développée par Grisay (2003).

L'égalité de traitement en éducation insiste sur la qualité des pratiques éducatives (Grisay, 2003). Nous nous mettons d'accord que nous ciblons par le traitement la qualité des ressources des écoles en termes de fournitures, d'enseignants, des pratiques enseignantes, des manuels, etc. (Grisay, 2003). Cette égalité promet un traitement non discriminatoire et équitable afin d'attester une école juste (Dubet, 2004). Les choix pédagogiques des enseignants et la composition de l'effectif scolaire selon le genre et le niveau économique sont des indicateurs de l'égalité de traitement. Par exemple, la prise en compte des particularités de genre a pour but la correction des inégalités de départ pour assurer l'égalité de genre (Grisay, 2003). Cette dimension de l'égalité est d'une portée majeure dans l'amélioration de la performance scolaire des filles et des garçons puisqu'elle ne s'achève que par un traitement équitable.

La troisième dimension de l'égalité scolaire est celle de réussite. Elle s'intéresse aux inégalités d'output. En d'autres mots, elle mise à fond sur la diminution des disparités entre les élèves en termes d'acquis scolaires et leur maîtrise d'un minimum de connaissances (Crahay, 2012 ; Dubet, 2009). Selon Felouzis (2014), cette dimension de l'égalité s'inscrit notamment dans la politique du *No child Left Behind* aux États-Unis, qui incite les institutions à garantir l'atteinte de tous les appartenant aux différents groupes ethniques un seuil de résultats scolaire. Globalement, l'égalité de résultats remet en question l'égalité méritocratique. Nous ne parlons plus de compétition, mais plutôt d'un objectif d'assurer la réussite de tous les apprenants. Il faut montrer ici que quoique son but principal soit de réduire les écarts entre les filles et les garçons en profitant des

caractéristiques des deux, la mixité « ne signifie pas en soi l'égalité » (Mosconi, 2004, p : 171). En effet, cette mixité qui promet l'égalité de genre laisse paraître un écart de performance scolaire entre les filles et les garçons ce qui a poussé Mosconi (2004) à déclarer que la mixité scolaire ne peut jamais aboutir à une égalité de genre si elle n'est pas accompagnée par une véritable politique d'égalité. Dans le cadre de notre recherche, nous accordons une grande importance à l'égalité de réussite scolaire ayant pour indicateurs : la réussite et l'échec dans les examens, le décrochage scolaire et le renvoi de l'établissement que nous allons définir par la suite. En effet, nous nous intéressons aux facteurs des inégalités de réussite scolaire conditionnées par les traitements inéquitables.

La quatrième dimension de l'égalité est celle qui vise la minimalisation des inégalités de valorisation des acquis scolaire sur le plan social. Un des exemples de cette dimension constitue la parité entre les filles et les garçons dans l'orientation scolaire et professionnelle. Bien que les filles performant mieux que les garçons, elles s'écartent des filières prestigieuses qui impliquent des emplois bien rémunérés (Duru-Bellat, 2004).

En résumé, le concept de l'égalité dévoile à la fois une richesse et une complexité (Grisay, 2003). La mission de l'école ne consiste pas seulement à assurer un même traitement à tous, mais également à donner plus de ressources éducatives aux élèves à faible capacité pour qu'ils réussissent mieux (Grisay, 2003).

2.1.2. La réussite scolaire

Multidimensionnelle et polysémique, le concept de la réussite scolaire est selon Kahn (2011) une construction sociale. Sa définition est par conséquent changeant d'un système éducatif à un autre, d'une personne à l'autre et d'une société à l'autre (Demba, 2016). Afin de le définir, Demba (2016) a eu recours aux manifestations de la réussite scolaire. Il mentionne alors que c'est l'atteinte des objectifs d'apprentissages appropriés aux stades du cheminement scolaire. En d'autres mots, c'est l'acquisition de nouvelles connaissances conformément au curriculum scolaire. Ce concept se manifeste aussi dans le passage de l'élève d'une classe à une autre supérieure ou l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat. Une construction sociale, l'idée de la réussite scolaire réfère à la fois la conformité aux normes de l'institution scolaire et à la réponse aux attentes parentales

(Demba, 2010). En effet, la logique de la réussite qui présente pour beaucoup de personnes l'achèvement d'un parcours ou la réussite d'un cours ou d'un examen est promue par l'école. Cette dernière favorise l'esprit de compétition, la sélection et la classification des apprenants suite aux évaluations qui accompagnent chaque étape du parcours scolaire. Elle peut être de même favorisée par les parents, notamment ceux qui ont un capital scolaire élevé (Kahn, 2011). Également, les élèves enquêtés par Demba (2016) témoignent que la réussite scolaire est une aspiration personnelle. Ils perçoivent l'éducation comme un ascenseur social qui permet de préserver de meilleures conditions de vie.

La définition du concept de la réussite scolaire nous mène inévitablement à définir celui du décrochage. Ce concept est la traduction « drop out » en anglais qui signifie l'abandon de la scolarité dévoilant une attitude passive et désintéressée à l'égard de l'école et de l'éducation (Bernard, 2015). Malgré les politiques internationales visant la démocratisation de l'enseignement, le phénomène de décrochage scolaire est encore répandu (Hugon, 2010).

Après avoir passé en revue, les recherches empiriques traitant le sujet des inégalités de réussite scolaire selon le genre et préciser les concepts clés de notre recherche, nous illustrons dans la troisième section de notre chapitre les facteurs de ces inégalités servant de cadre d'analyse de nos données dans la suite de notre étude.

2.2. Les inégalités scolaires et le genre : quand les filles se démarquent

La question des inégalités scolaires est préoccupante depuis plusieurs décennies à l'échelle internationale. Notre revue des écrits comporte deux parties principales la première est centrée sur les études menées dans des pays occidentaux. Nous nous appuyons dans la seconde partie sur des travaux dans des pays en développement en raison de ressemblance culturelle et économique avec la Tunisie.

Du côté des chercheurs, les sociologues se sont penchés sur la question des inégalités sociales devant l'école, mais ils ont rarement retenu la variable genre dans leurs enquêtes et ils ont rarement mis en œuvre des théories concernant les différences du genre socialement construites (Duru-Bellat, 1993). Marie Duru-Bellat émet l'hypothèse selon

laquelle les sociologues de l'éducation sont des hommes ayant une inspiration marxiste et par conséquent ils considèrent le clivage hommes/femmes comme une question secondaire. Il importe de noter que, selon Rogers (2007), les inégalités scolaires de genre ont passé par trois différentes périodes de 1896 jusqu'à aujourd'hui. Pendant la première période, les garçons étaient majoritaires à l'école et réussissaient mieux que les filles. La deuxième période a témoigné l'imposition des femmes même dans les filières dites masculines. Mais, cette tendance s'est inversée depuis 1970 qui était ainsi marquée par une montée spectaculaire de la scolarité féminine. Nous apportons, alors, dans le cadre de notre recherche un éclairage sur cette troisième période marquée par l'écart de performance scolaire en faveur des filles.

2.2.1. La réussite scolaire des filles et des garçons dans les pays développés

Au Québec, une réussite différentielle en faveur des filles marque le parcours scolaire des élèves de la maternelle à la faculté (Lefebvre, 2006). L'analyse des données a montré une corrélation entre les inégalités de genre et le niveau socioéconomique. À l'instar de Bouchard (2003) qui mentionne que les inégalités scolaires selon le genre doivent être étudiées en tenant compte des variables sociales et culturelles, Lefebvre et Legault (2006) montrent que l'écart entre les filles et les garçons atteint 8,7 points dans les écoles défavorisées contre seulement 2 points dans les écoles favorisées. Il montre encore que plus l'indice de défavorisation de l'élève augmente plus l'écart selon le genre augmente. En outre, l'examen de cet écart inter et intragroupe selon les milieux socioéconomiques des écoles côtoyés par les apprenants laisse paraître une très faible différence de 2 à 4 points en milieu favorisé contre un écart de 30 points entre les garçons pauvres et les garçons riches en termes de rendement scolaire (Lefebvre et Legault, 2006). Ce constat nous mène à prendre en considération la variable socioéconomique ainsi que la variable culturelle et sociodémographique.

De leurs tours, Bouchard et St-Amant, expliquent l'écart de la réussite scolaire par l'adhésion aux stéréotypes sexuels. Ces derniers consistent en des généralisations qui effacent les particularités des individus appartenant à un même groupe ce qui peut créer des fausses interprétations (Lyons et Kashima, 2001). Ces chercheurs expliquent la réussite

scolaire élevée des filles et l'abandon des garçons par la socialisation genrée et l'influence des stéréotypes associés au sexe. Il se révèle encore que les professeurs participent dans la création de ces représentations sociales par leurs différentes perceptions ainsi que leurs attentes envers les apprenants. Ils développent ainsi le prototype de la fille qui travaille fort et fournit beaucoup d'effort.

En France, les filles non seulement réussissent mieux que les garçons, mais elles sont moins vulnérables au décrochage que les garçons (Bernard et Michaut, 2017). Ce constat est expliqué par leurs différentes expériences scolaires. En effet, lors de leur analyse des motifs de décrochage déclaré par les jeunes, Bernard et Michaut (2017) ont constaté que au contraire des garçons qui attribuent leur décrochage scolaire à l'école, les mésententes avec les enseignants et au sentiment de l'injustice senti dans le milieu scolaire, les filles ne mettent pas en cause l'institution, mais renvoient le décrochage scolaire aux problèmes personnels et aux difficultés relationnelles avec les autres élèves. Elles témoignent alors moins de refus de l'école malgré les difficultés scolaires similaires à celles vécues par les garçons.

Deux chercheurs sont allés au-delà de ces explications pour renvoyer les inégalités de résultats scolaires au contexte médiatique. Il s'agit de l'étude de Latsh et Hannover (2014) et de l'étude de la thèse de Sicard (2019). La première étude examine l'impact du discours médiatique brossant un portrait négatif considérant les garçons comme des décrocheurs voire des ratés à l'école. Les résultats de cette recherche montrent une corrélation négative entre les résultats des garçons en lecture et leurs expositions à ce discours plutôt qu'à un article de presse neutre. Le temps, un effet contraire est observé sur les résultats des filles. Les deux chercheurs ont conclu que la mauvaise réputation des garçons en termes d'éducation influence négativement leurs résultats scolaires. La seconde recherche est celle de Sicard (2019) qui examine l'impact du contexte actuel marqué par la montée de la performance scolaire des filles par rapport aux garçons. Elle met en avant que les garçons pourraient penser que la réussite des filles est à leurs dépens adoptant alors un vison « *Zéro sum* » (Sicard, 2019, p : 30). Ils pourraient croire que les avancés du groupe de femmes sont faites au détriment des hommes (Sicard, 2019). L'analyse des questionnaires remplis par un échantillon de 227, 102 d'entre eux sont des garçons a mis

en évidence que la compétitivité entre les filles et les garçons, considérée par ces derniers un jeu à somme nulle ce qui les rapporte plus d'anxiété de peur de l'échec, agit comme un mécanisme de maintien des inégalités de genre, favorisant encore plus la réussite des filles (Sicard, 2019).

2.2.2. Inégalités de résultats scolaires selon le genre dans les pays en voie de développement

Quoique les inégalités du résultat scolaire entre les filles et les garçons soient en faveur des filles dans les pays occidentaux, les garçons restent toujours en tête de la liste dans le contexte ivoirien. Grisay (1984) fonde sa recherche sur les inégalités liées au sexe de l'apprenant dans le système ivoirien sur deux hypothèses. La première explique l'infériorité du rendement scolaire des filles par rapport aux garçons par l'image culturelle des rôles féminins et masculins traduite en termes d'éducation familiale qui met l'appui sur l'éducation des garçons le plus. La deuxième renvoie ces inégalités au système scolaire notamment au cadre d'enseignement majoritairement masculin en Côte-d'Ivoire. Les enquêtes effectuées par le laboratoire de Pédagogie expérimentale ont confirmé la première hypothèse. En effet les statistiques ont montré que la pression familiale vers la réussite est moins importante à l'égard des filles. Ainsi, 53 % des répondants veulent limiter l'instruction de la fille au seuil de la puberté et 23 % accepteraient que leurs filles accèdent aux lycées. D'ailleurs, le taux de scolarisation des filles est davantage élevé dans les familles non musulmanes dont le milieu d'habitation est urbain et dont les parents ont un diplôme scolaire et tendent à scolariser leurs enfants des deux sexes. Le chercheur mentionne encore que l'attitude des filles dans le contexte ivoirien est semblable à celle dans le contexte occidental. Les enseignants dans les deux contextes déclarent que les filles sont plus timides, moins actives et participent moins que les garçons en classe même lorsqu'elles ne comprennent pas une notion. Cette passivité traduit dans le premier contexte une faible motivation envers les études. Les filles enquêtées dans le cadre de la recherche déclarent qu'elles ne souhaitent pas poursuivre les études au-delà du CM2. En ce qui concerne la première hypothèse, 78 % des parents exigent que leurs filles soient instruites par une enseignante. Ceci pourrait expliquer leur faible instruction dans le système ivoirien marqué par la domination masculine dans l'effectif enseignant.

Si dans les pays en voie de développement, la Côte d'Ivoire par exemple, le sexe féminin est moins présent, ce n'est pas le cas dans beaucoup d'autres. À l'instar des pays industrialisés, des pays comme le Brésil et le Mexique, les femmes ont un meilleur rendement scolaire que les garçons depuis 1970 (Pinto de Carvalho, 2005). Même s'il est répandu au Brésil, le travail infantile des enfants de la classe populaire n'est pas mis en avant comme explication (Pinto de Carvalho, 2005). Les chercheurs mettent l'accent le plus sur les difficultés des garçons à l'école (Pinto de Carvalho, 2005). Une tendance similaire observée au Madagascar. Une recherche menée en 2011 sur 12 écoles à Madagascar a relevé que la meilleure réussite des filles est le résultat d'une inégalité de traitement entre les élèves (Gastineau et Ravaozanany, 2011).

L'observation de journées de classes et les groupes de discussion réalisés avec les élèves ont mis en évidence que le genre de l'apprenant constitue un élément caractéristique. Les filles reçoivent un traitement basé sur des stéréotypes de genre (Gastineau et Ravaozanany, 2011). Concomitamment, les enseignants à l'école et les parents dans le milieu familial socialisent différemment les garçons et les filles. Contrairement aux attentes, le rendement des élèves des écoles urbaines et rurales malgaches est relativement similaire en termes de genre (Gastineau et Ravaozanany, 2011). Cependant, l'échantillon de cette recherche ne permet pas d'examiner non seulement l'influence de la présence majoritaire des enseignantes dans le milieu scolaire, mais encore le type de l'établissement.

2.3. Les facteurs à l'origine des inégalités de réussite scolaire selon le genre

Bien que les filles et les garçons bénéficient formellement de la même éducation, il n'en demeure pas moins que celle-ci est marquée par un processus de socialisation différenciée qui s'opère généralement en deux temps : en famille, puis à l'école (Bouchard et St-Amant, 1993). La société attribue à cette appartenance sexuelle un ensemble de tâches, d'attitudes, des qualités ainsi que des défauts. À cette différence biologique sont assignés des traits liés à l'affectif chez les femmes et rattachés aux prestiges chez les hommes. Cette attribution est souvent conçue comme défavorable à l'égard des filles et des garçons et impacte leur performance scolaire. Les recherches traitant de ce sujet proposent des facteurs à l'origine de cet écart de performance scolaire entre les filles et les garçons.

Nous allons dans cette section les présenter sous trois catégories : la première est en relation avec le contexte familial des élèves, la deuxième est en relation avec le milieu scolaire et la troisième catégorie présente les facteurs personnels en relation avec les stéréotypes sexuels figés.

2.3.1. La socialisation familiale

Comme indiqué, l'apprenant reçoit une socialisation qui commence dans le milieu familial (Bouchard et St-Amant, 1993). L'éducation familiale englobe la première catégorie des facteurs de l'écart de réussite scolaire selon le genre. Dans ce cadre, plusieurs études évoquent des différences de comportements et d'attitudes parentales selon le sexe de l'enfant (Bouchard, St-Amant et Lefebvre, 1999). Ainsi, les parents projettent sur leurs enfants la perception sociale qu'ils associent aux différences de genre et les façonnent par une socialisation différenciée. Les parents s'engagent systématiquement dans le modelage de leur enfant selon son appartenance sexuelle. Ces attitudes sont plus marquées par leur façon d'habiller leurs enfants, le type de jouets qu'ils donnent ainsi que leur jugement des comportements appropriés ou non (Bouchard et St-Amant, 1993). Ils attribuent des « talents » particuliers pour chaque sexe tels que les talents en art et en littérature chez les filles (Vouillot, 1986). Dès leur jeune âge, les enfants apprennent, en effet, à reconnaître les règles qui leur sont adéquates.

À travers l'éducation, Maccoby (1990) souligne qu'au Canada, les parents transmettent à chaque enfant les comportements et les attitudes qu'ils considèrent comme appropriés en fonction du genre : « les modèles exemplaires de comportement social jugés appropriés aux deux sexes constituent les matériaux à partir desquels les enfants construisent les catégories de sexe, qui serviront ensuite à guider leur comportement » (Maccoby, 1990, cité dans Bouchard et Saint-Amant, 1993, p. 25). Ils inculquent alors aux petits garçons l'autoaffirmation, le dynamisme et l'indépendance. Au contraire, les petites filles sont encouragées à être sociables et calmes.

Dès lors se construisent des stéréotypes sexuels et une préfiguration du modèle culturel qui attribuent aux hommes et aux femmes des rôles différents. Ce modèle agit sur la construction de l'identité des enfants qui développent des schèmes comportementaux de

leur environnement. Les stéréotypes acquis sont difficiles à modifier (Bouchard et Saint-Amant, 1993).

Les parents accorderaient davantage d'attention aux filles (Bouchard et St-Amant, 1993). Ils les entourent de plus d'affection, les encadrent pour renforcer chez elles les traits « féminins ». Selon les normes sociétales, il est attendu que les filles sont obéissantes et ordonnées. Elles apprennent dès leur bas âge à être dépendantes des ceux plus âgés qu'elles : les parents au début et les enseignants dès l'entrée à l'école : « Elles devinent les comportements attendus d'elles par leurs parents et les autres adultes, les intériorisent et agissent en fonction d'eux » (Duru Bellat, 1990, cité dans Bouchard et Saint-Amant, 1993 : p 25). En revanche, la socialisation des garçons est différente. En effet, Bouchard et St-Amant (1993) mentionnent que l'amour et le satisfecit des parents envers leurs garçons dépendent de la capacité de ces derniers de résoudre leurs problèmes et de bien acquitter leurs tâches. Les pères attendent plus d'agressivité de leurs fils ; ils l'acceptent plus aussi en essayant cependant de l'orienter vers la compétition et la réussite (Bouchard et St-Amant, 1993). En résumé, les parents orientent différemment le développement de la personnalité chez les filles et les garçons, instaurant ainsi des stéréotypes sexuels.

Analysant les causes à l'origine de la performance scolaire des filles, Buchmann et DiPrete (2006) se sont focalisées sur l'impact de la structure familiale sur la réussite des garçons et des filles. Les inégalités de résultats scolaires entre les filles et les garçons sont non seulement expliqués par l'origine sociale mais aussi par les différences d'attentes parentales envers les unes et les autres. Duru-Bellat (1995) mentionne que les attentes parentales en termes de scolarité sont placées plus haut pour les filles afin de les stimuler à aspirer à des emplois tertiaires. Certaines observations concernant le suivi de la scolarité des enfants vont dans ce sens. Ces attentes sont, en particulier, plus élevées chez les mères ayant un capital scolaire élevé (Duru-Bellat, 1995). Une recherche réalisée par Gagnon (1998), dans le contexte canadien, montre que les attentes des mères sont plus élevées envers leurs filles qu'envers leurs garçons. Cette recherche montre qu'en tenant compte des difficultés prouvées par les femmes dans le marché de travail, les mères insistent que leurs filles poursuivent un long parcours scolaire afin de garantir une stabilité financière. Les mères interviewées par Gagnon (1998) ont annoncé que l'indépendance des filles ne

peut être réelle que si elles rentrent à l'université. Les mères de filles du milieu défavorisé ajoutent qu'elles veulent que leurs filles ne fassent pas des enfants trop tôt et qu'elles se concentrent sur les études.

2.3.2. Facteurs liés à l'école

Les inégalités de réussite éducative s'expliqueraient en partie par les différences de socialisation scolaire dans la mesure où celle-ci contribue à l'acquisition de l'élève d'un mode d'apprentissage. Cette socialisation s'effectue au quotidien par les interactions entre les élèves et les enseignants et entre les élèves eux-mêmes (Bouchard et St-Amant, 1993). Elle ne s'échappe, ainsi, pas des constructions sociales qui transmettent implicitement des pratiques stéréotypées (Duru-Bellat, 2004). D'ailleurs, Foldhazi et Eckmann (2017) mentionnent que la capacité de l'école de neutraliser les inégalités de départ entre les élèves c'est elle qui permettrait de garantir une égalité de réussite.

2.3.2.1. Interactions enseignant-élève

De nombreuses études abordent le sujet des interactions entre les enseignants et les élèves et leur influence sur le processus d'apprentissage (Hattie, 2020, Barrera-Curin, Bergeron et Perreault, 2020). Elles révèlent alors que interactions en classe et les pratiques pédagogiques sont susceptibles d'être influencées par les stéréotypes sexuels. Elles montrent, bel et bien, que les enseignants et les enseignantes ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles. Lors de son observation de 79 séquences dans des classes de CM2, Jarlégan (1999) a remarqué que les garçons reçoivent plus d'informations et de rétroaction de la part de leurs enseignants. Selon l'étude menée par Duru-Bellat (2004) en France 56 % du temps de classe est consacré aux garçons et seulement 44 % aux filles. Par conséquent, les garçons occuperaient en classe la position des dominants et filles occuperaient la place des dominées (Rochex et Crinon, 2011). Ces dernières se conformeraient alors davantage aux normes scolaires pour gagner leur place dans la classe et se construiraient une identité conforme au modèle attendu : elles seraient plus attentives, plus méticuleuses et plus studieuses (Levinson, 2001).

Les recherches montrent que ces pratiques enseignantes affectent aussi des résultats scolaires (OCDE, 2015 ; Duru-Bellat, 2004 ; Bouchard et St-Amant, 1997). En particulier, la notation des enseignants serait affectée par les préjugés, les croyances et les points faibles et forts des apprenants selon leur genre en termes de performance scolaire. Dès lors, elle serait marquée par les stéréotypes sexuels (Rochex et Crinon, 2011). En effet, leur évaluation est marquée par « un double standard ». Ils tolèrent ainsi les erreurs des garçons, considérés comme des sous-réalisateurs. En contrepartie, la réussite scolaire des filles est attribuée non pas à leurs capacités, mais à leur travail (Mosconi, 2004). De Bosscher et al. (2017) arrivent au même constat d'une subjectivité de notation. Lors d'une étude faite auprès d'une cohorte de 24 enseignants âgés de 24-50 ans et dont la moitié sont des femmes et l'autre moitié des hommes, les auteurs ont distribué aux enseignants 8 copies de mathématiques des garçons et 8 autres copies de garçons portant un nom féminin et 8 copies de filles et 8 autres de filles portant un nom masculin, de même pour le français. Le traitement des données montre que bien que les copies soient les mêmes, les filles obtenaient une meilleure note que les garçons en Français tandis qu'aucune différence significative n'est observée en mathématiques. Les chercheurs expliquent cette surévaluation scolaire des filles par la conformité de ces dernières avec les attentes des enseignants. Ils ont constaté de même que le sexe de l'enseignant pourrait avoir un impact sur la notation. Ils ont souligné, ainsi, une complicité de genre entre les enseignantes et les filles et non pas entre les enseignants et les apprenants garçons.

Mosconi et Marry (2014) révèlent un autre double standard au niveau de jugement de comportement. Les enseignants tolèrent plus l'indiscipline des garçons et la rejettent complètement chez les filles. De ce fait, les garçons apprennent à s'exprimer et à contester l'autorité des enseignants au contraire des filles qui apprennent à accepter, sans réclamer, l'autorité des enseignants et à minimiser les mouvements physiques et les interventions en classe.

2.3.2.2. Conflit identitaire chez les élèves à l'école

Dans leur étude, Nonnon et Goigoux (2007) postulent que les filles ont plus de capacité à intégrer le rôle d'élève/étudiant. Étant donné que leur socialisation familiale

favorise leur obéissance et leur calme, elles répondraient mieux aux critères du modèle de l'élève idéal. Les enseignants, en majorité, préfèrent les élèves obéissants, organisés et calmes que des élèves indépendants et actifs (Fanchini, 2016). Ces exigences concordent davantage avec la posture de la « petite fille » qu'avec celle du « petit garçon » socialisé à être indépendant et plein d'assurance. D'ailleurs, la définition sociale de la « féminité » est plus en adéquation avec les normes de l'institution (Felouzis, 1993). Les enseignants exigent le calme en classe, la position assise stable et le travail soigné. Soumis aux contraintes du temps et des programmes chargés, ils ont tendance à privilégier des cours magistraux. Toutes ces conditions ne feraient qu'augmenter les inégalités de réussite scolaire en faveur des filles et accentuer les difficultés des garçons (Bouchard et Devreux, 2004). Dès leur entrée à l'école, les garçons sentiraient un choc ou un conflit identitaire. En effet, quoiqu'ils soient habitués à être plus créatifs, ils font face à un milieu scolaire qui ne correspond pas à leur socialisation familiale, ce qui nourrit, chez eux, des attitudes de passivité, voire de résistance et la baisse de résultats scolaires.

Si ce choc identitaire chez les garçons présente un facteur majeur défavorable à leur réussite, les enseignants exercent aussi, sans le vouloir, une influence importante. En effet, cette crise identitaire est aussi attribuée à la composition du personnel enseignant majoritairement féminin (Sexton, 1989). Cette domination numérique par les femmes ferait de l'école un lieu « féminisé » (Cacouault-Bitaud, 2001), un phénomène qui s'expliquerait par les valeurs d'ordre, d'affection et de responsabilités inculquées aux femmes (Bouillon, 1984). Les tenants de cette approche avouent que cette dominance peut approfondir la crise identitaire chez les garçons. Ces derniers ne trouveraient pas dans leurs milieux scolaires un modèle auquel ils s'identifient. Même le nombre limité d'enseignants hommes qui exercent leur métier sont des figures d'autorité (Briskin, 1992). Dans une recherche faite en Autriche, Huber et Traxl (2018) montrent que les garçons ont besoin de s'identifier à un enseignant de même sexe au contraire des filles qui sont moins vulnérables aux différences de sexe de l'enseignant. La présence majoritaire des femmes dans la cohorte des enseignants pourrait alors nuire aux résultats scolaires des garçons. De même, lors de sa recherche faite aux États-Unis, Dee (2006) affirme en se basant sur les données d'un questionnaire fait auprès des élèves et des enseignants par la Nationale Éducation

longitudinal Survey qu'être inscrit dans une classe sous la responsabilité d'un enseignant du sexe opposé réduit l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Les garçons sont corolairement désavantagés dans le milieu scolaire, dès lors que le personnel enseignant est majoritairement féminin.

Bien que ces études aient relevé une influence significative entre le genre de l'enseignant et la réussite scolaire des filles et des garçons, d'autres montrent que cette influence est loin d'être évidente (Hansen et Quintero, 2018). Autrement dit, être sous l'encadrement d'un enseignant de même genre n'exerce pas nécessairement une influence sur les résultats scolaires de l'élève (Neugebauer et *al.* 2011). Par conséquent, promouvoir une parité de genre dans le corps enseignant n'implique pas pour autant une meilleure réussite scolaire chez les garçons (Hansen et Quintero, 2018). À l'instar de Hansen et Quintero (2018), Bricheno et Thornton (2002) n'ont trouvé, à la suite de leur enquête dans 846 écoles en Angleterre, aucune relation entre la présence égale des enseignants de deux genres à l'école et les résultats scolaires des filles et des garçons. D'autres recherches examinant la corrélation entre le genre de l'enseignant et la motivation et l'engagement des élèves prouvent aussi qu'il n'existe pas de corrélation entre les deux variables (Martin et Marsh, 2005, Driessen, 2007). En gros, l'influence du genre de l'enseignant sur la réussite des élèves demeure mitigée.

2.3.2.3. Influence des interactions entre les élèves sur les différences de réussite scolaire

Par le biais des relations dans le milieu scolaire les élèves reproduisent leur identité sexuée déjà élaborée dans le milieu familial tout en conservant le modèle de leur sexe. En effet, cette reproduction est perçue à travers les phénomènes de dominance des garçons en classe et dans la cour de récréation (Mosconi, 1994). Ils ont tendance alors à prendre la parole spontanément au cours de la séance afin de « se faire remarquer ». Les garçons développent un système de résistance au féminisme. Ils sont en effet réfractaires aux traits qui caractérisent le sexe féminin : « Être un homme, c'est avant tout ne pas se comporter comme une femme, ne pas être une fille » (Bouchard et Saint-Amant, 1993, p.30). Adler, Kless et Adler (1992) soulignent que les garçons blancs de classe moyenne croient que la performance scolaire et la persévérance se contredisent avec le modèle du sexe masculin.

Pour le prouver, ils adoptent la posture de l'élève indépendant qui cherche à s'autoaffirmer à l'école à titre de prévention pour ne pas être étiquetés comme « efféminé ». En effet, Willis (1981) mentionne que la réussite scolaire est en conflit avec la conception de la masculinité chez les adolescents (Legewie et A.DiPrete, 2012).

D'ailleurs, Mosconi (2004) associe les inégalités de résultats scolaires entre les filles et les garçons à ce conflit identitaire vécu par ces derniers. Il met en exergue que, contrairement aux garçons, les filles ont moins d'enjeux de se faire valoir ou de prendre le pouvoir à l'école et particulièrement en classe. Elles peuvent alors se concentrer plus que les garçons sur leurs apprentissages afin de mieux répondre aux normes de l'école. Cet engagement scolaire peut être selon les chercheurs un moyen de résistance et de revendication contre la dominance masculine dans l'espace scolaire (Mosconi, Loudet-Verdier, 1997).

En dehors du milieu scolaire, certains auteurs expliquent les inégalités de résultats entre les filles et les garçons par des facteurs personnels que nous abordons dans la sous-section suivante.

2.3.3. L'engagement au métier d'élève

Comme mentionné dans les sections précédentes, les recherches portant sur l'écart de performance scolaire selon le genre montrent que les filles s'investissent davantage dans les activités éducatives, contrairement aux garçons qui ont tendance à être agités et à avoir plus d'intérêt pour les activités physiques (Duru-Bellat, 1994). Dans une étude mixte menée auprès de 16 décrocheurs et 16 décrocheuses âgées de 18 à 21 ans et provenant de l'Estrie (une région administrative appartenant au Québec), Lessard et al. (2007) expliquent l'engagement féminin dans les études par leur perception positive de l'école. Ils mentionnent aussi que les garçons de leur échantillon montrent non seulement une agressivité et une déviance, mais aussi des problèmes psychiques et émotionnels comme la dépression. En outre, au fil du temps, ce problème se traduit en désintérêt et en négligence des devoirs et de l'école (OCDE, 2015). Les garçons commencent alors à s'absenter beaucoup plus que les filles, ce qui impacte leur éducation et peut les rendre plus vulnérables et les prédisposer au décrochage scolaire (Birn , 2019).

Selon l'enquête du PISA (2012), les filles consacrent plus de temps à la révision et aux devoirs que les garçons. Le temps supplémentaire consacré aux études contribuerait à l'obtention de meilleures notes. Lessard et al. (2007) soulignent que loin du contexte scolaire, les filles effectuent des activités propices à la réussite scolaire comme la lecture dans leurs temps libres. Par contre, les garçons sont moins susceptibles de lire pour le plaisir et consacrent plus de temps que les filles aux jeux vidéo jugés moins bénéfiques aux études (OCDE, 2015).

Un autre facteur qui expliquerait cette inégalité de résultats scolaires a trait à la valeur attribuée la réussite par les garçons et les filles et aux différences d'attitudes générées par les stéréotypes sexuels (Ruble et Martin, 1998) qui peuvent influencer la perception de soi des élèves (Jussim et Eccles, 1992). Ainsi les incitations positives et négatives de la famille et des professeurs rappellent de manière directe ou indirecte les fonctions assignées à chacun d'entre eux (Bourdieu, 1998). Ces stéréotypes sexuels et la maturité précoce chez les filles leur augmentent la volonté d'apprendre, laquelle peut être liée aussi au plus fort sentiment d'appartenance scolaire chez les filles (Goodenow et Grady, 1993).

La scolarisation constitue, ainsi, un défi pour les filles qui considèrent le diplôme comme presque le seul moyen d'accéder à un emploi rémunéré et de qualité. En effet, elles étudient non pour s'affirmer devant les autres, mais pour s'assurer un meilleur avenir (Mosconi, 1998). L'éducation constitue pour elles alors un outil incontournable pour augmenter les possibilités de mobilité sociale. Selon Mosconi (1998), les filles luttent pour combattre les stéréotypes sexuels et seule l'éducation leur permettrait de s'en sortir. Nous pouvons conclure que la motivation et l'intérêt à l'égard des études sont étroitement liés au vécu des apprenants (Genoud, Ruiz et Gurtner, 2009).

2.4. En résumé

Les inégalités scolaires entre les filles et les garçons seraient le résultat des différences de la socialisation familiale et de la culture scolaire, ainsi que de leur interaction. Selon les écrits recensés dans ce chapitre et en tenant compte des données dont

nous disposons, la présente étude s'intéressera aux variables suivantes : le nombre d'enseignants de sexe masculin et féminin dans l'établissement, le niveau de l'établissement, la région que dessert l'établissement ainsi que l'origine sociale des enfants. En ce qui concerne le sexe de l'enseignant, bien qu'il n'y ait pas de convention sur son impact positif ou négatif sur les résultats scolaires de l'apprenant comme nous avons déjà mentionné, nous tenons compte de cette variable lors de l'analyse. Il nous semble intéressant d'examiner l'impact du sexe de l'enseignant dans le contexte tunisien marqué par une culture arabo-musulmane. En ce qui a trait au niveau de l'établissement, nous posons l'hypothèse que le lycée est plus sélectif que le collège. D'une part, parce qu'à la fin de la première année d'enseignement secondaire, les élèves doivent choisir une orientation scolaire et professionnelle et, d'autre part, parce qu'ils passent à la fin de ce parcours un examen national sélectif (baccalauréat) dont leurs moyennes obtenues sont déterminantes pour leurs accès à l'université. Quant à notre troisième variable qui est la région de l'établissement et de la résidence des parents de l'élève (milieu rural ou urbain), elle n'était pas évoquée dans notre cadre de référence. Nous avons plutôt parlé des inégalités selon le genre dans les milieux défavorisés en comparaison avec les milieux favorisés. Or, la Tunisie est caractérisée par des inégalités socioéconomiques entre ces deux milieux (Medinilla et El Fassi, 2016). En effet, le développement local a toujours été non seulement lent et inégal, mais aussi centré dans les grandes villes côtières. Les régions rurales plus éloignées sont dépendantes des aides de l'État et ont peu de pouvoir décisionnel (Belhedi, 1999). Nous supposons alors que les régions rurales sont défavorisées en comparaison avec les régions urbaines. Finalement, l'origine socioéconomique des élèves, mesurée par la profession du père, constitue une variable pertinente à tenir en compte, comme plusieurs recherches antérieures < l'échelle internationale en témoignent. Les élèves appartenant à la classe ouvrière sont plus susceptibles de redoubler et de décrocher (Hinshaw, 1992).

2.5. Objectif et hypothèse de recherche

Selon notre revue de littérature, trois catégories de facteurs expliqueraient les différences de réussite scolaire selon le genre : la première a trait à la socialisation familiale influencée par les attitudes parentales et leur perception de l'école et des études, la

deuxième au milieu scolaire notamment aux interactions en classe avec les enseignants et entre les élèves eux-mêmes, et enfin, la troisième aux caractéristiques personnelles des apprenants qui résultent de leur éducation familiale et scolaire et leurs stéréotypes sexuels figés.

La situation varie cependant d'un contexte sociétal à l'autre selon les politiques éducatives en vigueur et l'organisation institutionnelle des établissements. À l'intérieur d'un même système, elle varie d'une région à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. Comme souligné précédemment, la situation de la Tunisie est particulière en raison, entre autres, de la culture arabo-musulmane et du contexte sociohistorique du système scolaire. On peut ainsi postuler qu'elle n'est pas non plus homogène entre les régions. Comme souligné précédemment, la région de Sfax, marqué par une culture valorisant l'éducation, se distingue par la montée des femmes en termes d'achèvement scolaire et leur présence dans les filières scientifiques socialement perçues comme filières masculines.

Compte tenu de cette spécificité, l'objectif de cette étude est d'examiner si les inégalités scolaires selon le genre sont similaires ou différentes de celles observées pour l'ensemble du pays. Plus spécifiquement, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- 1) À quel point les résultats scolaires des élèves dépendent-ils des variables liées à la famille tels que le niveau économique, le niveau scolaire des parents et le lieu de résidence ainsi que les variables liées à l'établissement scolaire (exemple : le nombre des enseignantes et la région de l'établissement) ?
- 2) Dans quelle mesure l'influence de ces variables varie-t-elle entre les filles et les garçons ?

Chapitre III. Données et méthodologie

Rappelons que l'objectif de cette étude est de comparer les parcours scolaires des filles et des garçons et de saisir des facteurs socio scolaires à la base des inégalités entre les deux groupes d'élèves. L'étude adopte une posture épistémologique post positiviste. Selon cette posture, la science « suppose qu'il existe une réalité objective indépendante de l'observation humaine, mais que cette réalité ne peut être connue qu'imparfaitement » étant donné les limites humaines (Fortin, 2010, p.25). Ainsi, les chercheurs font l'étude des faits le plus objectivement possible en se détachant du milieu et des participants afin de généraliser les résultats de la population définie (Fortin, 2010). Cette étude est basée sur une des méthodes exclusivement quantitatives pour comprendre le problème appréhendé, à savoir les inégalités scolaires. Son objectif est d'avoir le portrait général de la situation et non d'expliquer les processus de sa production. Dans cette perspective, elle adopte une posture pragmatique en se basant sur des données et des méthodes objectives visant à offrir « une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (Moss, 1996, p. 22).

Le chapitre est divisé en trois sections. La première décrit la source des données et l'échantillon. La deuxième présente les données étudiées et le modèle de mesure, alors que la troisième précise les stratégies d'analyse statistique utilisées.

3.1. Sources des données et échantillon

Les données utilisées dans cette étude sont tirées du fichier administratif de la commission scolaire de Sfax. L'échantillon est composé de 2 110 élèves inscrits dans quatre établissements en l'année scolaire 2019-2020 : 1) Collège urbain 1 (n=193), lycée urbain (n=437), Lycée rural (n=659) et 4) Collège rural (n=821). Le fichier contient quelques informations relatives aux aspects suivants : la réussite scolaire, le redoublement,

le décrochage, la note moyenne annuelle, la région (rurale versus urbaine) desservie par l'établissement, le niveau d'étude de l'école fréquentée (collège versus lycée), le nombre d'enseignants de sexe féminin et masculin œuvrant dans l'établissement.

3.2. Définition et mesure des variables étudiées

3.2.1. Variables dépendantes

Rappelons que cette étude s'intéresse aux résultats scolaires. En nous basant sur les données disponibles, celle-ci pourrait se décliner en trois indicateurs : 1) la réussite scolaire, 2) le décrochage et 3) la performance scolaire. La réussite scolaire a été mesurée par le fait d'avoir obtenu la note de passage (9,5/20 ou plus) ou non. Pour plusieurs raisons individuelles, certains élèves, qu'ils aient obtenu la note de passage ou échoué, peuvent décider de mettre fin à leur scolarité. Selon la littérature, cette situation est qualifiée de décrochage scolaire. La réussite et le décrochage sont donc des variables catégorielles dichotomiques : 1) oui et 2) non. Enfin, le troisième indicateur est la performance scolaire que nous mesurons ici par la note moyenne annuelle sur 20. Contrairement aux deux autres, cette variable est continue. Signalons d'emblée que les données relatives à cette variable ne sont disponibles que pour 1467 élèves, soit à peu près 70 % de l'échantillon.

3.2.2. Variable indépendante

La variable indépendante au cœur de ce mémoire est le genre. Elle a deux modalités : 1) garçon et 2) filles.

3.2.3. Variables de contrôle

En nous basant sur les données disponibles, les caractéristiques de l'établissement seront incluses dans nos analyses en guise de variables de contrôle : 1) le niveau de l'établissement fréquenté (collège versus lycée), 2) le nombre d'enseignants de sexe masculin et féminin dans cet établissement, 3) la région que dessert l'établissement (rurale versus urbain). En ce qui concerne l'élève, nous tiendrons compte de son origine sociale. Pour saisir l'influence du nombre des enseignants de sexe féminin et masculin, nous avons cherché à savoir si le fait que le nombre de femmes soit supérieur à celui de leurs homologues hommes ou l'inverse influe sur la persévérance scolaire. La variable a été

dichotomisée comme suit : nombre de femmes supérieures à celui des hommes : 1) oui et 2) non. Concernant l'origine sociale, nous avons tenu en considération le métier du père de l'élève, le seul indicateur disponible dans la base des données. Selon cette variable, les sujets ont été regroupés en quatre catégories comme l'illustre le tableau 3.

Tableau 3. Répartition des élèves selon le niveau socioéconomique de la profession/métier du père de l'élève

Niveau socioéconomique	Métier du père
Inférieur	Ouvrier (en agriculture, usine, etc.), fonctionnaire du gouvernement (surveillant, concierge, secrétaire de service gouvernemental, etc.)
Moyen inférieure	Policier, technicien, ouvrier qualifié (électricien, mécanicien, etc.), journaliste, enseignant, personnel de la santé (infirmier, technicien, etc.)
Moyen supérieur	Comptable, cadre au gouvernement, directeur d'entreprise, commerçant.
Supérieur	Agriculteur propriétaire de domaine agricole, travailleur de la santé (médecins)

Cette catégorisation est cependant à prendre avec réserve dans la mesure où, à l'intérieur de chaque catégorie, il existe des disparités importantes entre les métiers, mais aussi entre les individus exerçant un même métier, en ce qui concerne le revenu salarial, le niveau d'études et les conditions de travail. Par exemple : le revenu d'un directeur d'entreprise peut varier selon qu'il exerce ses fonctions dans le secteur public ou le secteur privé.

Le tableau 4 présente le portrait général de l'échantillon selon l'ensemble de toutes ces variables : genre, région, niveau de l'établissement, origine sociale, nombre d'enseignants par rapport à celui des enseignants.

Tableau 4. Caractéristique de l'échantillon

Caractéristique	N	%
Genre		
Garçon	915	45 %
Fille	1 112	55 %
Niveau de l'établissement		
Collège	994	49 %
Lycée	1 033	51 %
Nombre d'enseignantes supérieur à celui des enseignants		
Non	1 033	51 %
Oui	994	49 %
Région		
Rurale	1 234	61 %
Urbaine	793	39 %
Origine sociale		
Inférieure	970	46 %
Moyenne inférieure	664	31,5 %
Moyenne supérieure	212	10 %
Supérieure	188	8,9 %
Indéterminé	76	3,6 %
Tous	2 110	100 %

3.3. Analyse statistique

Pour chaque variable dépendante, une analyse descriptive bivariée a été effectuée pour rendre compte de son association directe avec la variable indépendante ou de contrôle. Par la suite, nous avons procédé à des analyses de régression multiple pour examiner si le lien entre le genre (variable indépendante) et chacune des variables dépendantes demeure significatif lorsqu'on tient compte des caractéristiques de l'établissement fréquenté et de l'élève (variable de contrôle).

La réussite et le décrochage étant des variables catégorielles dichotomiques, nous avons effectué, à la première étape (analyse descriptive), des analyses de tableaux de

contingence et appliqué le test du khi-deux. À la seconde étape (régression multiple), nous avons procédé à l'analyse de régression logistique binaire (Allison, 2003) pour estimer le lien entre le genre et les deux variables dépendantes dichotomiques. Deux probabilités associées aux catégories de ces variables dépendantes sont comparées entre elles : (1) $p(y = 1)$ et (2) $p(y = 0)$. Dans les deux cas, $p(y = 1)$ représente la présence de l'événement (ici, la réussite ou le décrochage) et $p(y = 0)$ son absence. Le but cette analyse est d'estimer l'influence du genre et des autres variables sur la probabilité de réussite $p(y = 1)$ versus échec $p(y = 0)$, ainsi que sur celle du décrochage $p(y = 1)$ versus la poursuite des études $p(y = 0)$. La modélisation par la fonction logit permet ainsi de comparer les probabilités associées à la réussite et au décrochage [$p(y = 1)$] à celles de l'inverse (c'est-à-dire, ne pas réussir et ne pas décrocher [$p(y = 0)$]), à partir de l'équation suivante :

$$\text{logit}[p(y = 1|X_1, X_2, \dots, X_k)] = \log \frac{p(y=1|X_1, X_2, \dots, X_k)}{p(y=0|X_1, X_2, \dots, X_k)} = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k.$$

où α_1 , α_2 et α_3 représentent l'ordonnée à l'origine ou la constante, tandis que β_1 , β_2, \dots, β_3 représentent les coefficients de régression respectivement associés aux facteurs X_1 , X_2 , \dots, X_k pour la même équation. Afin de faciliter l'interprétation, les coefficients de régression ont été transformés en rapports de cotes (R.C.) ou odds ratios [$\exp(\beta)$] de la manière suivante :

$$R.C. = \text{Exp}(\alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k) = e^{\alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k}.$$

Concernant la performance scolaire, nous avons procédé à l'analyse de variance ou ANOVA (analyse descriptive). Nous avons appliqué le test de Fisher pour évaluer si l'association est significative et le test Eta-carré pour estimer son ampleur. Celui-ci est considéré comme élevé lorsque $\eta^2 \geq 0,14$, moyen quand $\eta^2 \geq 0,06$ et faible $\eta^2 \leq 0,01$. Par la suite, nous avons effectué des analyses de régression linéaire que l'on peut représenter par l'équation suivante : $Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$

Dans cette équation, Y représente la note obtenue par l'élève, alors que $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k$ représentent les coefficients de régression respectivement associés aux facteurs X_1, X_2, \dots, X_k .

Chapitre IV : Analyse et présentation des résultats

Ce chapitre est divisé en trois sections. La première présente l'analyse portant la réussite en général, la deuxième sur le décrochage et la troisième sur performance scolaire. Rappelons que, pour chacune de ces trois variables, nous effectuerons une analyse descriptive bivariée et une analyse de régression multiple dans lesquelles nous examinons le lien entre chacune des variables dépendantes et la variable indépendante (le genre), ainsi que chacune des variables de contrôle (niveau de l'établissement et la région où il est situé, le rapport entre l'effectif des enseignantes et celui des enseignants et enfin, l'origine sociale.

4.1. L'inégalité de réussite scolaire

L'analyse met en évidence une association entre le genre et la réussite scolaire (tableau 5). Selon les données de notre échantillon, le taux de réussite des filles est de 61 % contre 49 %. Les premières sont relativement moins exposées à l'échec et au redoublement que les seconds. Le test du khi-deux ($\chi^2 = 23,15$, $p < 0,001$) montre que cette association est statistiquement significative.

Par ailleurs, la réussite scolaire varie également de façon statiquement selon que l'établissement fréquenté est situé en milieu rural ou urbain, ainsi que l'origine sociale de l'élève mesurée par le métier du père. Le taux de réussite est relativement plus élevé chez les élèves fréquentant des établissements de milieu urbain versus rural (67 % contre 49 %). Il est aussi faible chez les élèves issus de familles dont les pères sont des ouvriers (52 %), comparativement à leurs pairs dont les parents exercent des professions plus valorisées, surtout ceux qui sont des cadres dans les entreprises publiques et privées (73 %). En d'autres termes, ceux dont les parents résident en milieu rural ou exercent métiers manuels sont plus exposés au redoublement. En revanche, selon nos données, il n'y a pas de variation selon que les nombres d'enseignants de sexe féminin est supérieurs ou non à celui des hommes ou inversement, ni selon le niveau de l'établissement (collège versus lycée).

Tableau 5. Taux de réussite selon le genre, le niveau et la région de l'établissement et l'origine sociale

	Échec	Réussite	N	χ^2
Genre				
Garçon	51 %	49 %	915	23,15***
Fille	39 %	61 %	1112	
Niveau de l'établissement				
Collège	45 %	55 %	994	0,47
Lycée	43 %	57 %	1033	(NS)
Nombre d'enseignantes supérieur à celui des enseignants				
Non	43 %	57 %	1033	1,49
Oui	45 %	55 %	994	(NS)
Région				
Rurale	51 %	49 %	1234	60,01***
Urbaine	33 %	67 %	793	
Origine sociale				
Inférieure	48 %	52 %	967	34,58***
Moyenne inférieure	43 %	57 %	663	
Moyenne supérieure	27 %	73 %	212	
Supérieure	48 %	52 %	187	
Indéterminé	37 %		76	
Tous	44 %	56 %	2105	

*** $p < 0,001$; NS : non significatif au seuil de 0,05.

L'analyse qui suit examine si la différence significative de réussite selon le genre se maintient ou disparaît lorsqu'on tient compte des variables de contrôle analysées précédemment. Le modèle 1 inclut seulement la variable genre. Les résultats (tableau 6) montrent que les filles ont 53 % de chances de réussir plus que les garçons. Lorsqu'on tient compte des variables de contrôle (modèle 2), cette différence tend même à accroître la probabilité, la différence passant à 74,5 % (1,745-1). Cela appuie l'hypothèse de l'interaction entre le genre et ces variables. Autrement dit, l'influence du genre sur la réussite scolaire varie selon ces mêmes variables et vice versa. L'ajout de ces variables augmente sensiblement la variance expliquée, passant de 1,5 % à 7,7 %.

En ce qui concerne l'influence des variables de contrôle, l'analyse montre que trois d'entre elles s'avèrent associées de façon statistiquement significative à la probabilité de réussite scolaire : le nombre d'enseignants de sexe masculin versus féminin, l'origine sociale de l'élève et le lieu géographique de l'établissement. Plus précisément, cette probabilité est deux fois plus élevée chez les élèves fréquentant un établissement situé en milieu urbain (R.C. = 2,231 ; $p < 0,001$) versus rural. Elle a tendance à accroître légèrement dans les établissements où le nombre d'enseignantes est supérieur à celui des enseignants (R.C.=1,344 ; $p < 0,001$). À l'inverse, elle est relativement plus faible chez les élèves d'origine sociale inférieure, c'est-à-dire dont les pères sont des ouvriers (R.C. = 0,818 ; $p < 0,001$), comparativement à leurs pairs dont les pères exercent d'autres emplois, particulièrement des professions de niveau moyen ou supérieur (cadres dans les entreprises publiques ou privées ; R.C. = 1,623 ; $p < 0,001$).

Tableau 6. Coefficients de régression logistique binaire

	Modèle 1	Modèle 2
	Exp (β).	Exp (β)
<i>Variable indépendante</i>		
Genre		
Garçon	Référence	Référence
Fille	1,530***	1,745***
<i>Variabiles de contrôle</i>		
Niveau de l'établissement		
Collège	-	Référence
Lycée	-	NS
Région		
Rurale	-	Référence
Urbaine	-	2,331***
Nombre d'enseignantes supérieur à celui des enseignants		
Non	-	Référence
Oui	-	1,344***
Origine sociale		
Inférieure	-	0,818*
Moyenne inférieure	-	Référence
Moyenne supérieure	-	1,623***
Supérieure	-	NS
Indéterminé	-	NS
R ² de Nagelkerke	0,015	0,077
χ^2_{RV}	23,187***	124,003***
D.L.	1	5
N	2 105	2105

- *** $p < 0,001$;
- NS : non significatif au seuil de 0,05 ;
- RV : Rapport de vraisemblance.

Nous avons par la suite effectué des analyses séparées selon le genre pour examiner si les variables étudiées exercent une influence comparable sur la réussite scolaire des filles et des garçons. Afin d'éviter la redondance et alléger la présentation et l'interprétation, nous avons appliqué la méthode pas à pas (stepwise) permettant d'exclure les variables dont l'influence n'est pas statistiquement significative.

Les résultats (tableau 7) révèlent que l'influence des trois variables retenues est plus élevée chez les garçons que chez les filles. Comme l'indiquent les coefficients de régressions (R.C.), l'influence du lieu de résidence, le nombre d'enseignantes de genre féminin et de l'origine sociale est plus élevée chez les garçons que chez les filles. Fréquenter un établissement situé en milieu rural et venir d'une famille dont le père est

ouvrier exercent un effet négatif plus élevé sur la réussite chez les garçons que chez les filles. Autrement dit les premiers sont plus sensibles à l'effet négatif de ces facteurs et exposés à l'échec, alors que les secondes seraient plus persévérantes. En revanche, avoir un père exerçant un emploi de cadre supérieur (origine sociale supérieure) exerce davantage d'influence sur les différences de réussite entre les filles. En outre, un nombre plus élevé d'enseignants de sexe féminin au sein de l'établissement favoriserait davantage la réussite des garçons, alors qu'il ne fait pas de différence parmi les filles.

Tableau 7. Coefficients de régression logistique binaire - comparaison entre les filles et les garçons

	Garçons	Filles
	Exp (β).	Exp (β)
<i>Variables indépendantes</i>		
Nombre d'enseignantes sup. à celui des hommes		
Non	Référence	Référence
Oui	1,512**	NS
Région		
Rurale	Référence	Référence
Urbaine	2,386***	2,259***
Origine sociale		
Inférieure	0,655**	NS
Moyenne inférieure	Référence	Référence
Moyenne supérieure	NS	1,653*
Supérieure	NS	NS
Indéterminé	NS	NS
R ² de Nagelkerke	0,060	0,051
χ^2_{RV}	53,608***	44,099***
D.L.	2	3
N	954	1 156

- *p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,001 ; NS : non significatif au seuil de 0,05.
- RV : Rapport de vraisemblance ; D.L. : nombre de degrés de liberté.

4.2. Le décrochage scolaire

Lorsque la note moyenne finale à la fin de la l'année est jugée médiocre ou insuffisante (8/20 ou moins), l'élève doit redoubler pour améliorer ses compétences. Toutefois certains élèves décident d'arrêter les études et de mettre fin à leur scolarisation : le décrochage. Ce phénomène peut se produire aussi chez certains élèves en situation de réussite, bien que rarement. Les analyses suivantes visent à examiner si cette situation se

compare entre les garçons et les filles et si elle est associée aux autres variables scolaires et sociales.

Les résultats (tableau 8) montrent que le taux de décrochage est plus élevé chez les garçons (12 %) que chez les filles (4 %). Selon le test du khi-deux ($\chi^2 = 45,29$; $p < 0,001$), cette différence est statistiquement significative. Ce taux tend également à augmenter légèrement dans les établissements situés en milieu rural (9 % contre 6 %). Elle varie selon la profession du père de l'élève. Elle est relativement moins élevée chez les élèves d'origine sociale moyenne supérieure (4 %), c'est-à-dire dont les pères exercent un emploi de cadres supérieurs. Toutefois, la différence n'est pas statistiquement significative.

Tableau 8. Répartition des sujets selon le taux de décrochage et le genre, les caractéristiques de l'établissement de l'élève

	Non	Oui	N	χ^2
Genre				
Garçon	88 %	12 %	915	45,29***
Fille	96	4 %	1113	
Niveau de l'établissement				
Collège	92 %	8 %	94	0,30 (NS)
Lycée	93 %	7 %	1034	
Nombre d'enseignantes supérieur à celui des enseignants				
Non	92	8 %	1034	0,30 (NS)
Oui	92 %	8 %	994	
Région				
Rurale	91 %	9 %	1236	7,08**
Urbaine	94 %	6 %	792	
Origine sociale		%		
Inférieure	92 %	8 %	967	5,409 (NS)
Moyenne inférieure	92 %	8 %	664	
Moyenne supérieure	96 %	4 %	212	ns
Supérieure	93 %	7 %	187	
Indéterminé	92 %	8 %	76	
Tous	92 %	8 %	2106	

Note : ns : non significatif au seuil de 0,05.

Nous avons ensuite examiné si la différence selon le genre se maintient ou disparaît lorsqu'on tient compte des variables relatives aux caractéristiques de l'établissement et l'élève. Pour ce faire, une analyse de régression logistique a été effectuée (Tableau 9). Le modèle 1 inclut seulement la variable indépendante (genre).

Les résultats confirment ceux de l'analyse descriptive précédente, révélant que les filles (R.C. = 0,322, $p < 0,001$) sont nettement moins susceptibles que les garçons d'abandonner l'école : la différence de probabilité de décroche est donc de 67,8 %. Le modèle 2 inclus tient compte des variables de contrôle. L'écart entre les filles et les garçons s'accroît légèrement (R.C. = 0,293, $p < 0,001$). En ce qui concerne les autres variables (de contrôle), le décrochage est plus fréquent chez les élèves inscrits dans les établissements des milieux ruraux versus urbain (R.C. = 0,494, $p < 0,01$). Enfin, il tend à augmenter dans les établissements où le nombre d'enseignants de sexe féminin est supérieur à celui de leurs homologues de sexe masculin.

Tableau 9. Coefficients de régression logistique binaire

	Modèle 1	Modèle 2
	Exp (β)	Exp (β)
Genre		
Garçon		
Fille	0,322***	0,293***
Niveau		
Collège	-	Référence
Lycée	-	NS
Région		
Rurale	-	Référence
Urbaine	-	0,494***
Nombre d'enseignantes supérieur à celui des enseignants		
Non	-	Référence
Oui	-	0,686**
Origine sociale		
Inférieure	-	NS
Moyenne inférieure	-	Référence
Moyenne supérieure	-	NS
Supérieure	-	NS
R ² de Nagelkerke	0,050	0,065
X ² _{RV}	44,538***	58,267***
D.L.	1	3
N	2106	2106

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,001$; NS : non significatif au seuil de 0,05.

RV : Rapport de vraisemblance ; D.L. : nombre de degrés de liberté.

Ces résultats appuient l'hypothèse selon laquelle l'influence du genre agit en interaction avec ces variables comme nous l'illustrons dans l'analyse suivante. Les analyses révèlent que l'influence observée de la région (urbaine/rurale) sur le décrochage est seulement significative chez les garçons, mais ne l'est pas chez les filles (tableau 10).

Tableau 10. Coefficient de régression linéaire - comparaison entre les filles et les garçons

	Garçons	Filles
Variabes indépendantes	Exp (β)	Exp (β)
Région		
Rurale	Référence	Référence
Urbaine	0,474***	NS
R ² de Nagelkerke	0,025	-
X ² _{RV}	12,556***	-
D.L.	1	-
N	945	1 112

- *** p < 0,001 ; NS : non significatif au seuil de 0,05.
- RV : Rapport de vraisemblance ; D.L. : nombre de degré de liberté.

4.3. Niveau de performance scolaire

Les parcours des filles et ceux des garçons ne se distinguent pas seulement par la réussite et le passage à l'année d'études supérieures, mais également par le niveau de performance scolaire. Cette section compare la moyenne générale annuelle des deux groupes. Comme dans les sections précédentes, nous commençons par une analyse descriptive bivariée (tableau 11). Pour ce faire, nous avons effectué une analyse de la variance (ANOVA) et de régression linéaire. Globalement, les filles affichent des performances scolaires plus que les garçons ($F = 32,90$, $p < 0,001$), bien que la différence soit plutôt modérée ($\eta^2 = 0,02$). La note moyenne sur 20 est de 10,70 pour les premières et de 9,90 pour les seconds.

L'analyse montre également une différence similaire entre les collégiens et les lycéens ($F = 13,34$; $p < 0,001$), les élèves de milieux rural et urbain ($F = 13,81$, $p < 0,001$), ceux issus des familles de classe sociale inférieure et leurs pairs de classes moyennes ou supérieures ($F = 82,801$; $p < 0,001$). De même, la note moyenne tend à varier de façon significative selon que le nombre d'enseignants de sexe féminin est plus élevé que celui de leurs pairs de sexe masculin au sein de l'établissement ($F = 13,34$; $p < 0,001$). Plus la proportion des femmes enseignantes est plus élevée que celles des hommes au sein de l'établissement, plus la note moyenne des élèves augmente, bien que la différence soit

mince ($\eta^2=0,01$). Enfin, on observe une différence significative selon le métier du père de l'élève. La moyenne tend à être légèrement plus élevée chez les élèves dont les pères exercent des professions de cadre supérieur ($M= 11,31$) comparativement aux autres.

Tableau 11. Analyse de variance

	M/ 20	É.T.	η^2	F	p-value
Genre					
Garçon	9,90	2,59	0,02	32,90	< 0,001
Fille	10,71	2,76			
Niveau de l'établissement					
Collège	10,11	2,64	0,01	13,34	< 0,001
Lycée	10,62	2,74			
Nombre d'enseignants supérieur à celui des enseignants					
Non	10,61	2,74	0,01	13,34	< 0,001
Oui	10,10	2,66			
Région					
Rurale	10,09	2,68	0,01	13,81	< 0,001
Urbaine	10,64	2,76			
Origine sociale					
Inférieure	10,15	2,60	0,016	5,815	< 0,001
Moyenne inférieure	10,27	2,85			
Moyenne supérieure	11,31	2,78			
Supérieure	10,32	2,52			
Indéterminé	10,33	2,35			

Note : M : moyenne annuelle ; É.T. écart-type.

L'analyse suivante présente les résultats de régression linéaire (tableau 12). Le modèle 1 inclut seulement la variable genre. Les résultats confirment ceux de l'analyse descriptive précédente : la note moyenne des filles est significativement supérieure à celle des garçons. Lorsqu'on tient compte des variables de contrôles (modèle 2), cette différence se maintient et tend même à augmenter ($\beta = 0,151$; $p < 0,001$). Toutefois, seule l'influence de la région et de l'origine sociale des élèves s'avère statistiquement significative, appuyant encore une fois l'hypothèse d'interaction entre le genre et ces variables. Les élèves dont les pères exercent des métiers d'ouvrier ($\beta = -0,187$; $p < 0,001$) ont des notes moyennes relativement plus faibles que les autres. À l'inverse, ceux dont les parents exercent des

professions associées à la classe moyenne supérieure (directeur d'entreprise) ont des notes supérieures par rapport aux autres.

Tableau 12. Coefficient de régression linéaire

Variable indépendante	Modèle 1	Modèle 2
Genre		
Garçon	Référence	Référence
Fille	0,148***	0,151***
Variables de contrôle		
Niveau d'établissement		
Collège	-	Référence
Lycée	-	NS
Région		
Rurale	-	Référence
Urbaine	-	0,71**
Nombre d'enseignantes supérieur à celui des enseignants		
Non	-	Référence
Oui	-	NS
Origine sociale		
Inférieure	-	NS
Moyen ou inférieure	-	Référence
Moyenne supérieure	-	0,109***
Supérieure	-	ns
R ²	0,022	0,041
F	32,768***	21,861***
N	1 467	1 467

*p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; * p < 0,001 ; NS : non significatif au seuil de 0,05.

Comme précédemment, nous avons procédé à des analyses séparées selon les garçons et les filles. Afin d'alléger la présentation et l'interprétation, nous rapporterons seulement les résultats associés aux variables exerçant une influence significative sur la variable dépendante, la note moyenne : le niveau d'études de l'établissement et l'origine sociale. Les résultats (tableau 13) montrent que chez les garçons, la note moyenne varie significativement selon qu'ils vivent en milieu urbain ou rural et selon la profession du père : ceux vivant en milieu urbain performant davantage que leurs pairs de milieux ruraux. Comparés aux autres, ceux d'origine sociale inférieure performant légèrement moins, mais la différence est statistiquement significative.

L'influence de l'origine sociale est cependant à la fois controversée et similaire chez les filles et les garçons. Dans les deux cas, elle augmente avec le niveau d'origine sociale. Toutefois, si le plus grand écart chez les garçons s'observe entre ceux d'origine sociale inférieure et les autres, la situation s'inverse chez les filles : ce sont celles d'origine sociale moyenne supérieure qui se démarquent davantage des autres. Nous pourrions avancer alors l'hypothèse de la force de la reproduction sociale. Peu importe, la situation socioéconomique, les filles tendent performer davantage que les garçons.

Tableau 13. Coefficient de régression linéaire - comparaison entre les filles et les garçons

	Garçons	Filles
<i>Variables indépendantes</i>		
Région		
Rural	Référence	Référence
Urbain	0,150***	NS
Origine sociale		
Inférieure	-0,087*	NS
Moyen ou inférieure	NS	Référence
Moyenne supérieure	NS	0,139***
Supérieure	NS	NS
Indéterminé	NS	NS
R ²	0,021	0,018
F	15,463***	15,284***
N	689	777

Note : ** p < 0,01 ; * p < 0,001 ; NS : non significatif au seuil de 0,05.

Selon la catégorisation du ministère de l'Éducation de la Tunisie, il existe 5 échelons de la note annuelle moyenne sur 20 : 1) médiocre : 0-4, 2) insuffisante : 5-8, 3) passable : 8,5-11 : 4) assez bonnes : 12-13, 5) bonnes : 14-16, 6) très bonnes : 16-19, et 7) excellente 20. Dans l'analyse suivante, cette échelle a été ramenée à 5 catégories pour obtenir des effectifs suffisants et des résultats pertinents à interpréter. Comme l'indique le tableau 14, la proportion des élèves ayant des notes médiocres ou insuffisantes est plus élevée chez les garçons (31,8 %) que chez les filles (22,3 %). À l'inverse, celle de ceux qui ont une note bonne ou très bonne est nettement plus chez les filles (21,3 %) que chez les garçons (11,7 %). Selon le test du khi-deux ($\chi^2=23,323$; p < 0,001), ces différences observées sont statistiquement significatives.

Tableau 14. Répartition des élèves selon le genre le niveau de réussite

	Médiocre/insuffisante	Passable	Assez bonne	Bonne	Très bonne	χ^2
Garçon	31,8	45,8	10,8	8,1	3,6	23,323***
Fille	22,3	44,2	12,1	16,8	4,5	
Tous	26,7	44,9	11,5	12,8	4,1	

*** $p < 0,001$.

En résumé, les résultats présentés dans ce chapitre révèlent des différences statistiquement significatives de réussite scolaire, de décrochage scolaire et de note générale annuelle entre les filles et les garçons. Les filles affichent un taux de réussite supérieur à celui des garçons même en tenant compte du lieu de résidence, du métier du père ou du genre des enseignants majoritaires dans l'établissement. En ce qui a trait au décrochage scolaire, il est plus fréquent chez les garçons notamment ceux qui résident dans un milieu rural. Finalement, les filles obtiennent des notes plus élevées que celles des garçons. Cet écart se maintient lorsqu'on tient compte du lieu de résidence, niveau de l'établissement, du lieu géographique et du métier du père.

Chapitre V. Interprétation des résultats

L'objectif général de cette étude était de comparer les parcours scolaires des filles et des garçons au secondaire en contexte tunisien, plus précisément dans la région de Sfax, qui se distingue par son caractère mixte, à la fois rural et urbain.

Les résultats corroborent ceux des études antérieures obtenues à l'échelle nationale de la Tunisie et internationale, dans les pays développés ayant institutionnalisés depuis plusieurs décennies l'enseignement primaire et secondaire obligatoire et gratuit. Les filles réussissent dans une proportion plus élevée que les garçons et leur taux de décrochage est plus faible. En moyenne, leurs résultats scolaires (moyenne générale annuelle) sont également plus élevés que ceux des garçons, que ce soit au collège ou au lycée.

Comment comprendre cette situation ? Deux pistes interprétatives sont envisageables : la socialisation à la culture scolaire et le choix rationnel.

5.1. Adaptation et socialisation à la culture scolaire

Toutes choses étant égales par ailleurs, les filles s'adapteraient mieux à l'école et intégreraient plus vite à la culture scolaire que les garçons. Dès la maternelle, les garçons afficheraient davantage de troubles de développement, de comportements de perturbation en classe et moins d'attention aux activités d'apprentissage (McLeod et Kaiser, 2004 ; Shanahan, 2000). Plus tard à l'adolescence, les filles se distingueraient des garçons par les habiletés non cognitives, telles que l'esprit d'organisation, l'attention et l'écoute (Jacob et al., 2002), l'auto-discipline (Silverman, 2003 ; Duckworth et Seligman, 2006), le leadership, l'intérêt pour l'école et les études ; en somme, différents facteurs non cognitifs à la base de la persévérance et de la réussite scolaires (Rosnbaun, 2001). Elles se conformeraient mieux aux normes et règles scolaires : elles manifesteraient moins de comportements de refus et de contestation (Bernard et Michaut, 2014) ainsi que de sentiments d'injustice (Bernard et Michaut, 2014). En revanche, elles auraient davantage

une perception positive de l'école. Cependant, les garçons auraient tendance à exprimer ce sentiment d'injustice, banalisant leur échec, tout en le renvoyant à l'école. Ces facteurs non cognitifs favorisent non seulement l'engagement envers les études et la persévérance, mais influent aussi sur les jugements des enseignants et les rapports qu'ils entretiennent avec les élèves (Farkas, Sheehan et Grobe, 1990).

Les filles sont ainsi plus conformes aux normes scolaires. Contrairement aux garçons, qui expriment souvent le sentiment d'injustice, de contestation et de perception négative de l'école, elles affichent moins de comportements d'opposition aux règles et aux normes scolaires (Bernard et Michaut, 2014 ; Sirota, 1993). Ces attitudes et comportements négatifs seraient associés aux stéréotypes masculins. Si les filles trouvent un intérêt dans la conformité aux normes et règles de l'école, le mouvement est inverse chez les garçons, qui cherchent à s'affirmer par des comportements socialement perçus comme virils (Duru-Bellat, 2016). Dans certains milieux sociaux, les garçons seraient plus exposés à une ambivalence : adhérer aux normes scolaires pour être un élève modèle ou adhérer aux stéréotypes masculins.

Mais d'où viendraient ces différences d'adaptation et de socialisation à la culture scolaire ? De l'avis de certains chercheurs, elles seraient le résultat de l'éducation familiale et d'autres facteurs environnementaux (Bouchard et St-Amant, 1993). À des degrés variés et selon les cultures, les filles et les garçons ne bénéficieraient pas de la même éducation. Si les garçons font l'objet d'un encadrement serré au début (pendant l'enfance), il y aurait une flexibilité à mesure qu'ils grandissent, alors que chez les filles, cet encadrement resterait constant (Stevensen et Baker, 1987). Dans un contexte arabo-musulman, une telle différence serait plus accentuée d'autant plus que les familles accordent la priorité à ce que leurs filles se préparent à être de bonnes femmes et mères de famille. En Tunisie, bien que les modes de socialisation différentielle entre les filles et les garçons visent à être de plus en plus égalitaires, Mahfoudh et Melliti (2007) ont montré que plus de liberté est accordée aux garçons. Les filles, quant à elles, sont plus protégées et socialisées dans une perspective de docilité et de dépendance à l'égard de l'homme. En outre, ces auteurs ont révélé que, lorsque les filles réussissent, les parents, notamment les mères, leur accordent davantage confiance (Ben Miled, 2012). L'éducation semble être pour les filles tunisiennes un

ascenseur social et un moyen de s'échapper des normes sociales visant l'acquisition d'aptitudes qui leur permettent d'être de bonnes épouses ou de bonnes mères. Ben Miled (2012) rajoute que la réussite scolaire des filles semble traduire une aspiration maternelle à poindre à certains stéréotypes sexuels. L'engagement affiché par les filles envers les études ne se manifeste pas seulement en termes de réussite scolaire et de décrochage, mais aussi en termes de performance scolaire.

5.2. Le choix rationnel

Une autre piste d'explication, qui s'inscrit dans celle qui précède, aurait trait aux différences de choix rationnel (Buchmann, DiPrete et Mc Daniel, 2008). Dans la période contemporaine, où le marché de l'emploi est devenu plus ouvert aux femmes, les filles s'investiraient, dès l'adolescence, dans les études pour accéder aux emplois rémunérés. Ce choix rationnel est en lien avec les facteurs institutionnels des sociétés contemporaines. À l'époque où les femmes avaient moins d'accès au marché du travail et à un emploi salarié, de telles ambitions scolaires étaient plutôt moindres. Depuis que l'égalité du genre est devenue une préoccupation gouvernementale, les femmes ont commencé à saisir l'occasion pour se distinguer et améliorer leur statut socioéconomique, d'où l'apparition de modèles féminins jouissant d'une émancipation et d'un pouvoir social et professionnel. Ces modèles peuvent agir positivement sur le parcours scolaire des filles en exerçant une influence sur leurs aspirations scolaires ainsi que sur leur rapport à l'école. En contrepartie, l'absence de modèles positifs dans l'entourage des garçons, notamment ceux vivant dans des milieux défavorisés peut mener à une perception de l'inutilité de l'éducation. Telle est la situation dans la majorité des pays en développement.

Conclusion générale

Cette étude avait pour objectif de décrire et comparer les parcours scolaires des filles et des garçons inscrits au collège et au lycée dans la région de Sfax en Tunisie. En nous basant sur les informations disponibles dans la base de données administratives à laquelle nous avons eu accès, trois dimensions ont été analysées : la réussite ou l'obtention de la note de passage, le décrochage scolaire et la note moyenne générale annuelle. En ce qui concerne la réussite scolaire, l'analyse révèle que les filles obtiennent la note de passage dans une proportion plus élevée que les garçons. Cette différence se maintient même lorsqu'on tient compte des caractéristiques sociodémographiques (lieu de résidence, métier du père, nombre des enseignants de sexe féminin versus masculin). Cette différence tend même à augmenter, appuyant l'hypothèse selon laquelle la réussite des filles est moins affectée par l'effet négatif de résider en milieu rural ou le sexe des enseignants majoritaire au sein de l'établissement. Une analyse séparée entre les filles et les garçons confirme cette hypothèse : l'influence de ces variables sur la réussite varie légèrement entre les deux groupes d'élèves.

Les résultats sont similaires à propos du décrochage scolaire. Celui-ci est plus fréquent chez les garçons que chez les filles : même lorsqu'elles n'ont pas la note de passage, la grande majorité des filles préfèrent redoubler plutôt que d'abandonner les études. Cet écart persiste même lorsque l'on tient compte du niveau de l'établissement (lycée versus collège) et des caractéristiques sociodémographiques de l'élève, appuyant encore une fois l'hypothèse selon laquelle l'influence de ces variables agit davantage sur la réussite des garçons. Les analyses supplémentaires séparées montrent que leur influence est seulement significative chez les garçons. En particulier, résider en milieu rural ou avoir un père exerçant un métier d'ouvrier augmente le risque de décrochage chez les garçons, mais n'a pas d'effet statistiquement significatif chez les filles.

Enfin, l'analyse montre que les filles obtiennent une note moyenne annuelle plus élevée que les garçons et que cet écart se maintient significatif lorsqu'on tient compte de l'origine sociale (métier du père) et la région ou lieu de résidence, les deux seules variables de contrôle ayant une influence significative. Comme pour la réussite scolaire et le décrochage, la note moyenne générale annuelle serait moins associée à l'origine sociale chez les garçons que chez les filles.

En somme, comme ailleurs dans les autres pays ayant instauré un système éducatif démocratique (accessible à tous), la Tunisie observe un renversement des inégalités scolaires en faveur des filles et la région de Sfax ne fait pas l'exception. Basée sur des analyses quantitatives, la présente étude s'est cependant limitée à dégager un portrait global de la situation. Bien que les analyses offrent une compréhension des différences de parcours entre les filles et les garçons, celle-ci demeure partielle, car limitée à quelques variables en raison du manque d'information sur d'autres variables. Afin de mieux comprendre ces différences, il aurait été intéressant d'avoir davantage d'information sur l'expérience sociale et scolaire des élèves. De telles informations réfèrent notamment aux ressources dont ils bénéficient en milieu scolaire et familial, à leurs relations avec les parents, les enseignants et les autres élèves, aux aspirations scolaires et professionnelles et à leur niveau d'engagement aux études (par exemple, le temps accordé à la réalisation des devoirs).

Par ailleurs, afin d'aller au-delà du portrait général, il serait pertinent de mener des études qualitatives pour mieux comprendre comment les filles et les garçons articulent les facteurs institutionnels et individuels à la construction de leur parcours scolaire.

En dépit de ces limites, l'étude est arrivée à des résultats intéressants. Sur le plan social, elle souligne le devoir moral des pouvoirs publics et des institutions scolaires d'apporter des ajustements à l'organisation institutionnelle afin de poursuivre la mise en place d'une école inclusive pour les filles et les garçons. Nombre d'études révèlent que la production des inégalités sociales en éducation s'effectue par le biais des relations entre les élèves et les institutions fréquentées, autrement dit qu'elles relèvent des responsabilités de ces institutions et de leurs membres

Références Bibliographiques :

- Abbassi, D. (2005). *Entre Bourguiba et Hannibal: identité tunisienne et histoire depuis l'indépendance*. Karthala éditions.
- Adler, PA., Kless, SJ et Adler, P. (1992). Socialisation aux rôles de genre: Popularité parmi les garçons et les filles du primaire. *Sociologie de l'éducation*, 65, 169-187.
- Andreu, S., Cioldi, I., Conceicao, P., Etève, Y., Fabre, M., Le Breton, S. et Wuillamier, P. (2021). Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1: baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation, 21(3), 1-4.
- Barrera-Curin, R. I., Bergeron, L., et Perreault, A. (2020). Analysis of interactions in a class where students present language difficulties: the influence of a teaching practice on the mathematical activity of students/ Analyse des interactions dans une classe où les élèves présentent des difficultés langagières: l'influence des pratiques d'une enseignante sur l'activité mathématique des élèves. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 23(1), 103-134.
- Belhedi, A. (1999). Les disparités spatiales en Tunisie, état des lieux et enjeux. *Méditerranée*, 91(1), 63-72.
- Bendana, K., et Mazzella, S. (2007). La langue française dans l'enseignement public tunisien, entre héritage colonial et "économie du savoir" mondialisée. *Institut de recherche sur le Maghreb contemporain*, 197-203.
- Bennett, LJ et Mac Iver, MA. (2009). « Les filles ont tendance à arrêter de partir; les garçons se font dire de ne pas revenir»: un rapport sur le genre et le problème du décrochage dans les écoles du Colorado. *Campagne des enfants du Colorado*.
- Bernard, P. Y. (2015). Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème. *La Vie des idées*, 21, 51-64.
- Bernard, P. Y., et Michaut, C. (2017). Filles et garçons face au décrochage scolaire. *École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles sexués*, De Boeck, 27-42.

- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Presses de l'Université Laval.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bouchard, P., et Devreux, A. M. (2004). Les masculinistes face à la réussite scolaire des filles et des garçons. *Cahiers du genre*, (1), 21-44.
- Bouchard, P., et Saint-Amant, J. C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37.
- Bouchard, P., et St-Amant, J. C. (2005). Les succès scolaires des filles: deux lectures contradictoires. *Éducation et francophonie*, 33(1), 6-19.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C., et Lefebvre, M. L. (1999). Garçons et filles: stereotypes et réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 24(1), 81.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C., et Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 279-302.
- Bouchard, P., St-Amant, J., et Lefebvre, M. (1999). Garçons et filles: stereotypes et réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 24(1), 81.
- Bouchoucha, I., et Locoh, T. (2002). Recenser les personnages et conter les rapports de genre dans les manuels scolaires de mathématiques en Tunisie, *Tréma*, (35), 128-132.
- Bouttemont, C. D. (2002). Le système éducatif tunisien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (29), 129-136.
- Bricheno, P., et Thornton, M. (2002). Staff gender balance in primary schools. *Research in Education*, 68(1), 57-63.
- Briskin, L., et Coulter, R. P. (1992). La Pedagogie Feministe= Feminist Pedagogy. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 247-389.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., et McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annu. Rev. Sociol.*, 34, 319-337.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige?. *Travail, genre et sociétés*, (1), 91-115.

- Cheikh, F. B. (2009). Cadre juridique de la mobilité étudiante et enjeux du Collège académique des universités francophones euro-maghrébin. *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, 221.
- Cornet, A. (2019). Genre-égalité dans enseignement supérieur. *Conférence internationale : éducation des filles et formation des femmes dans l'espace francophone*.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur.
- Dallaire, H., et Rail, G. (1995). Vers l'équité en éducation physique: partenariat et création d'un milieu non-sexiste pour les jeunes francophones-Rapport final présenté au Réseau national d'action éducation femmes. Ottawa: RNAEF
- Dee, TS (2006). Le chromosome pourquoi: comment le sexe d'un enseignant affecte les garçons et les filles. *Education Next* , 6(4), 68-76.
- Driessen, G. (2007). The Feminization of Primary Education: Effects of Teachers' Sex on Pupil Achievement, Attitudes and Behaviour. *International Review of Education*, 53(2). 183-203
- Dubet, F., et Duru-bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste?. *Revue française de pédagogie*, (146), 105-114.
- Duckworth, A. L., et Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198-208.
- Duclos, V. (2006). La scolarisation des élites féminines du Maghreb en France: les stratégies familiales, sexuées et de classe et les parcours scolaires. *Recherches féministes*, 19(2), 85-124.
- Duru-Bellat, M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université in Enseignement supérieur et orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(1), 59-70.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?*. Paris: l'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2004). École de garçons et école de filles. *VEI enjeux* (Imprimé), (138), 65-72.

- Duru-Bellat, M. (2004). S. Ernst–Femmes et école. Une mixité inaccomplie. *Revue française de pédagogie*, 149(1), 130-132.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., et Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, 251-280.
- Eckert, H. (2010). Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 149-168.
- Establet, R. (1988). Subversion dans la reproduction scolaire. *Revue économique*, 39(1), 71-91.
- Fanchini, A. (2016). Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III. *Recherches en éducation*, (27), 150-171.
- Farkas, G., Sheehan, D., et Grobe, R. P. (1990). Coursework mastery and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Educational Research Journal*, 27(4), 807-827.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire: une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 199-222.
- Felouzis, G. (2014). Inégalités scolaires et conceptions de l'égalité. *Que sais-je?*, (3985), 7-18.
- Fergany, N. (1994). L'éducation féminine en Égypte. Éléments pour un bilan. *Égypte/Monde arabe*, (18-19), 101-113.
- Foldhazi, À., et Eckmann, M. (2017). *Articuler diversité et genre: Un défi pour les hautes écoles*. Éditions ies.
- Fortin, M. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche—Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e édition). Chenelière Éducation.
- Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues* (1st ed.). Routledge.
- Freitas, F. P. D., et Pinto, I. C. (2005). Percepção da equipe de saúde da família sobre a utilização do sistema de informação da atenção básica-SIAB. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13, 547-554.

- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire: les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, 11(1), 19-45.
- Gastineau, B., et Ravaozanany, N. (2011). Genre et scolarisation à Madagascar. Questions Vives. *Recherches en éducation*, 8(15), 1-15.
- Geisler, G., et Pardiwalla, M. (2010). Modèles de socialisation et sous-performance des garçons dans les écoles seychelloises. *Journal statistique africain*, 11, 62-84.
- Genoud, P. A., Ruiz, G., et Gurtner, J. L. (2009). Evolution de la motivation scolaire des adolescents. Différences selon la filière et le genre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 377-395.
- Goodenow, C. et Grady, KE (1993). La relation entre l'appartenance à l'école et les valeurs des amis et la motivation scolaire des élèves adolescents urbains. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Grisay, A. (1984). Analyse des inégalités de rendement liées au sexe de l'élève dans l'enseignement primaire Ivoirien. *International Review of Education*, 30(1), 25-39.
- Grisay, A. (2003). Procédures de traduction dans l'évaluation internationale OCDE / PISA 2000. *Test de langue*, 20(2), 225-240.
- Haddad, T. (1930). *Notre femme Tunisienne entre la législation islamique et la société*. Tunis: Imprimerie Technique rue de l'Eglise.
- Halima, M. B., Kocoglu, Y., et Halima, B. B. (2010). Insertion professionnelle des diplômés universitaires en Tunisie: comparaison public-privé. Document de travail, 3-34.
- Hamami, A. (2012). Education et cohésion sociale en Tunisie. *African Sociological Review/Revue Africaine de Sociologie*, 16(2), 56-80.
- Hamdan A. A. (2006). Femmes et santé dans les pays arabes musulmans: l'Arabie Saoudite comme étude de cas. *Women, health, and education: caswe 6th bi-annual international institute proceedings*, CASWE 6th Biannual International Institute.
- Hansen, M., et Quintero, D. (2018). How gender diversity among the teacher workforce affects student learning. *Brookings*, July(10), 1-3.
- Hattie, J. (2020). *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ.

- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*, 111(1), 127-155.
- Huber, J., et Traxl, B. (2018). Différences et similitudes pédagogiques entre les éducateurs masculins et féminins, et leur impact sur le comportement des garçons et des filles dans les établissements d'éducation et d'accueil de la petite enfance en Autriche. *Documents de recherche en éducation*, 33(4), 452-471.
- Hugon, M. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Hutmacher, W., Cochrane, D. et Bottani, N. (2001). *À la recherche de l'équité dans l'éducation: utiliser des indicateurs internationaux pour comparer les politiques d'équité*. Springer Science et Business Media.
- Ibert, J., Baumard, P., Donada, C., et Xuereb, J. M. (1999). La collecte des données et la gestion de leurs sources, *Méthodologie de la recherche en gestion*, 261-296.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Jarlégan, A. (1999). La fabrication des différences: sexe et mathématiques à l'école élémentaire (Doctoral dissertation, Dijon).
- Jussim, L., et Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947.
- Kassab, A. (1977). La Colonisation agricole en Tunisie (1881-1956). *Internationales Jahrbuch für Geschichts-und Geographie-Unterricht*, 237-242.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., et Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229.
- Lahire, B. (1993). Christian Baudelot et Roger Establet, Allez les filles !, *Histoire, Sciences Sociales*, 48(4), 1049-1051.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances, *La dialectique des rapports hommes-femmes*, 9-25.

- Lefebvre, M. et Legault, F. (2006). Connaissance et assignation de stéréotypes de genre dans une population scolaire de pré-adolescents et pré-adolescentes de divers groupes ethnolinguistiques montréalais. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 19, 77-106.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Levinson, BU (2001). *Nous sommes tous égaux: Culture et identité étudiantes dans une école secondaire mexicaine, 1988–1998*. Duke University Press.
- Lucenti, M. (2017). La nouvelle réforme scolaire en Tunisie: le défi démocratique entre analyse des manuels et didactique. *Foro de Educación*, 15(23), 219-242.
- Lyons, A., et Kashima, Y. (2001). The reproduction of culture: Communication processes tend to maintain cultural stereotypes. *Social cognition*, 19(3: Special issue), 372-394.
- Mahfoudh, D., et Mahfoudh, A. (2014). Mobilisations des femmes et mouvement féministe en Tunisie. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(2), 14-33.
- Mahjoubi, A. (2010). *La réforme de l'enseignement en Tunisie (1989-1994)*. La démocratie et la gauche dans les pays arabes.
- Marcenaro Gutierrez, O., Lopez Agudo, LA. et Ropero-García, MA. (2018). Différences entre les sexes dans la réussite scolaire des adolescents. *Young*, 26(3), 250-270.
- Martin, A., et Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference?. *Australian Journal of Education*, 49(3), 320-334.
- Mayeur-Jaouen, C. (2021). Religieuses, laïques et travail social en Haute-Égypte: L'émergence de la question féminine à l'âge nationaliste (années 1940-1970). *Social Sciences and Missions*, 34(1-2), 29-61.
- McMahon, W. W. et Oketch, M. (2013). Education's Effects on Individual Life Chances and On Development: An Overview. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 79-107.
- McLeod, J. D., et Kaiser, K. (2004). Childhood emotional and behavioral problems and educational attainment. *American sociological review*, 69(5), 636-658.
- Medinilla, A., et El Fassi, S. (2016). Réduire les inégalités régionales en Tunisie. *European Centre for Development Policy Management*, (84), 2-16.

- Melliti, I. et Mahfoudh, D. (2009). Les sciences sociales en Tunisie. Histoire et enjeux actuels. *Sociologies pratiques*, 19, 125-140.
- Merle, P. (2020). *La démocratisation de l'école et l'évolution des inégalités scolaires*. Les Notes du conseil scientifique de la FCPE.
- Merrett, F. et Wheldall, K. (1992). Utilisation par les enseignants de louanges et de réprimandes aux garçons et aux filles. *Revue pédagogique*, 44(1), 73-79.
- Michel, U. (2018). *L'exception tunisienne.: Variations sur un mythe*. KARTHALA Editions.
- Miled, A. B. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale*, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Ministère de l'Éducation, (2015). Rapport national sur « L'éducation pour tous » à l'horizon 2015, Tunis, Forum National de l'éducation pour tous, En ligne <http://www.reference.education.gov.tn/2015-02-05/rapport2015.pdf>, consulté le 20 février 2015.
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes*, 11(1), 7-17.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, (1), 165-174.
- Mosconi, N., et Marry, C. (2014). Genre et éducation. Dans J. Beillerot et N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation (pp.443-455)*. Dunod.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(20-28), 43.
- Muter, V. (2003). *Early reading development and dyslexia*. Whurr Publishers.
- Ndour, B. (2019). *Les perceptions des enseignants sur l'égalité scolaire et les facteurs d'inégalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif sénégalais*, Université de Montréal.
- Neugebauer, M., Helbig, M., et Landmann, A. (2011). Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. *European sociological review*, 27(5), 669-689.

- Nonnon, É., et Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture, *Éditions de l'École normale supérieure de Lyon*, 36, 5-36.
- OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015*, Éditions de l'OCDE.
- OECD. (2014). *Résultats Du PISA 2012: Savoirs Et Savoir-faire Des Élèves, Volume 1: Performance Des Élèves en Mathématiques, en Compréhension de l'écrit Et en Sciences*. Oecd Publishing.
- Pallas A.M. (2000) The Effects of Schooling on Individual Lives. Dans: Hallinan M.T. (eds) *Handbook of the Sociology of Education. Handbooks of Sociology and Social Research (pp. 499-528)*. Springer Science & Business Media.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. *Dans: Handbook of the life course (pp. 165-184)*. Springer.
- Paola, V. D., et Moullet, S. (2018). Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire?. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, (144), 95-116.
- Poulin-Dubois, D., et Serbin, L. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 58(3), 283-292.
- Rail, G., et Dallaire, H. (1997). L'équité et la transmission du savoir-faire et du savoir-être en éducation physique. *Tréma*, (1), 67-88.
- Risso-Loubet, M. (1974). Les femmes et l'enseignement en Tunisie de 1956 à 1970. *Cahiers de la Méditerranée*, 8(1), 6-34.
- Rochex, J. Y., et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Romani, V. (2012). Mazawi André E. et Sultana Ronald G.(dir.), *World Yearbook of Education 2010: Education in the Arab World. Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*, Routledge.
- Sénac-Slawinski, R. (2007). L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes. PUF.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual review of sociology*, 26(1), 667-692.

- Sicard, A. (2019). *Filles et garçons face à la meilleure réussite scolaire des filles: quelles conséquences sur la perception des relations de genre et la performance?* , Université Clermont Auvergne.
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex roles*, 49(9), 451-463.
- Statistiques Tunisie (2015), Rapport national genre Tunisie 2015.
- Stevenson, D. L., et Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child development*, 58(5), 1348-1357.
- Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., et Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child development*, 77(1), 72-88.
- Vidal, C. (2004). Cerveau, sexe et idéologie. *Diogenes*, 208, 146-156.
- Vouillot, F. (1986). Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. *Enfance*, 39(4), 351-366.
- Zghal, R. (2007). Un équilibre instable entre le quantitatif et le qualitatif. L'enseignement supérieur en Tunisie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* , (45), 51-62.

