

## Chapitre 10

# L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir

*par*

Stéphan Vincent-Lancrin\*

*Ce chapitre analyse les inégalités entre les sexes dans la participation à l'enseignement supérieur et dans l'obtention de diplômes du supérieur dans les pays de l'OCDE. Après avoir documenté ces inégalités, tant quantitatives que qualitatives, et donné les principales explications possibles de leur inversion, nous montrons que cette nouvelle tendance a de fortes chances de durer dans les prochaines décennies. Si elle devrait continuer de contribuer à la baisse des inégalités salariales en défaveur des femmes, ses autres conséquences sociales possibles restent à étudier. Du point de vue des inégalités éducatives, il apparaît cependant que la promotion de l'égalité des chances entre hommes et femmes ne peut plus se concentrer uniquement sur les femmes.*

\* Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. L'auteur remercie Francesca Borgonovi, Tom Schuller et William Thorn pour leurs commentaires.

**L**ongtemps, les hommes ont été mieux formés que les femmes. Dans les pays de l'OCDE, ils accédaient en plus grand nombre à l'enseignement supérieur et obtenaient davantage de diplômes du supérieur. Mais depuis la moitié des années 90, l'écart est en moyenne en défaveur des hommes. Dans la mesure où filles et garçons partagent les mêmes foyers, les mêmes milieux sociaux, on aurait pu penser que le plus grand égalitarisme social entre les sexes aurait mené à l'égalité éducative entre les sexes plutôt qu'à des inégalités en défaveur des hommes. Cette inversion des inégalités entre les sexes est-elle transitoire ou durable? Ses conséquences sociales seront-elles aussi importantes que l'étaient les inégalités en défaveur des femmes? Voilà les deux questions que ce chapitre va explorer. La première section analyse les différences de participation à l'enseignement supérieur et d'obtention de diplômes du supérieur des hommes et des femmes dans les pays de l'OCDE, et projette ces différences à l'horizon 2025. Elle souligne également les différences marquées dans les choix d'études des hommes et des femmes. La seconde section donne les principales explications de l'inversion des inégalités entre les sexes, tandis que la troisième s'interroge sur leur durabilité et leurs possibles implications sociales.

### 10.1. Inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : l'évolution internationale

L'évolution internationale des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur peut s'appréhender à travers les changements de la composition des effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur, la proportion de femmes recevant les diplômes d'enseignement supérieur chaque année, les niveaux de formation des populations masculines et féminines, et enfin, les différences entre disciplines étudiées par les hommes et les femmes.

#### **Participation à l'enseignement supérieur : évolution de l'écart entre les sexes**

Jusque dans les années 90, les pays de l'OCDE comptaient en moyenne plus d'étudiants que d'étudiantes. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur défavorisaient les femmes. Depuis, des inégalités en défaveur des hommes se sont installées dans presque tous les pays. Le tableau 10.1 montre que les femmes représentaient 46 % des effectifs étudiants du supérieur en 1985 (1.2 homme pour une femme). L'augmentation plus rapide de la participation féminine à l'enseignement supérieur a inversé la tendance dans les pays de l'OCDE (mais pas dans la majorité du reste du monde) : parmi les 18 pays pour lesquels des données étaient disponibles en 1985 et 2005, 5 avaient une majorité d'étudiantes en 1985 contre 16 en 2005. En 2005, il y avait ainsi en moyenne 55 % d'étudiantes dans un pays de l'OCDE (1.2 femme pour un homme) (graphique 10.1). Si les choses continuaient selon les tendances passées, les inégalités en défaveur des hommes seraient bien installées au niveau agrégé en 2025, avec environ 1.4 étudiante pour un étudiant. Dans certains pays (Autriche, Canada, Islande, Norvège, Royaume-Uni), il pourrait ainsi y avoir presque deux ou deux fois plus d'étudiantes que d'étudiants. En projetant de manière linéaire les tendances récentes, seuls quatre pays

n'atteindraient pas au moins la parité femmes/hommes d'ici 2015 : la Corée, la Turquie, le Japon et la Suisse (même si ces deux derniers en seraient très proche, avec, respectivement, 47 et 49 % d'étudiantes en 2015). Dans tous les pays, les rapports de probabilités d'accès entre femmes et hommes augmentent, marquant une réduction de l'écart entre femmes et hommes dans les quatre pays mentionnés ci-dessus, et un élargissement de cet écart au détriment des hommes dans tous les autres pays. Cependant, ce renforcement des inégalités vient avant tout d'une croissance plus forte de la participation féminine par rapport à celle des hommes : à l'exception de l'Autriche, du Canada et du Royaume-Uni, où la participation masculine (mesurée en termes de taux d'inscription bruts) a légèrement baissé durant la dernière décennie, les hommes continuent de participer de manière croissante à l'enseignement supérieur : un jeune homme continue ainsi d'avoir plus de chances de recevoir une éducation supérieure en 2005 qu'il n'en avait dans les décennies précédentes – et, si les tendances récentes continuent, il aura plus de chance de faire des études supérieures en 2025 qu'il n'en avait en 2005.

Dans la mesure où, dans certains pays, les femmes sont plus nombreuses à reprendre leurs études, ou à suivre des programmes d'enseignement supérieur professionnel plutôt que général, il est possible que ces moyennes cachent des tendances moins favorables aux femmes au sein des systèmes.

### ***La tendance reflète-t-elle des schémas de participation liés à l'âge?***

Les données internationales ne permettent pas de faire une analyse par cohorte. On connaît néanmoins le sexe et l'âge des étudiants pour un grand nombre de pays durant la dernière décennie. Dans la zone OCDE, en 2005, les femmes étaient en moyenne majoritaires ou à parité avec les hommes pour toutes les tranches d'âge collectées<sup>1</sup>. En 2005, un pays de l'OCDE comptait par exemple 54 % de filles parmi ses étudiants de moins de 24 ans. La plupart des pays de l'OCDE ont une proportion de femmes dans leurs effectifs étudiants les plus jeunes similaire ou supérieure à leur proportion moyenne, excepté en Islande (59 % de femmes pour les étudiants de moins de 24 ans), en Nouvelle-Zélande (55 %), en Suède (56 %), et dans une moindre mesure au Royaume-Uni (54 %) et aux États-Unis (55 %). Entre 1998 et 2005, la proportion de femmes a augmenté pour toutes les tranches d'âge pour lesquelles des données ont été collectées. Pour les étudiants de plus de 40 ans, les 23 pays de l'OCDE pour lesquels l'information était disponible comptaient en moyenne une proportion similaire de femmes en 1998 et 2005 (respectivement 52 et 54 %). En revanche, l'écart-type entre pays est trois fois plus grand pour les étudiants de plus de 40 ans que pour les autres groupes d'âge. En 2005, le pourcentage de femmes parmi les étudiants de plus de 40 ans excédait le pourcentage de femmes parmi les étudiants de moins de 24 ans de 10 % ou plus dans certains pays (Hongrie, Islande, Nouvelle-Zélande, Norvège, République slovaque, Suède, Royaume-Uni – l'inverse étant vrai en Turquie). Mais dans la mesure où les étudiants de plus de 40 ans ne représentent en moyenne que 8 % des effectifs étudiants d'un pays de l'OCDE, contre 61 % pour les moins de 24 ans, le sexe des étudiants plus âgés affecte peu la composition sexuelle globale des effectifs étudiants.

### ***Les différences sont-elles importantes selon le type d'enseignement supérieur suivi par les hommes et les femmes?***

Les données internationales ne permettent pas de répondre de manière approfondie à cette question, d'une part parce que les séries historiques ne sont pas assez détaillées avant 1998, d'autre part parce que la classification internationale type de l'éducation (CITE)

ne distingue pas des types d'établissement mais des types d'éducation : l'enseignement supérieur général (CITE 5) peut ainsi être offert par des types d'établissements différents en termes de statut et de perception au niveau national. Au Japon, les *junior colleges* (*tanki daigaku*) sont des établissements où étudient très majoritairement des femmes, et les hommes restent majoritaires dans les universités. Aux Pays-Bas, les femmes sont beaucoup plus nombreuses dans les HBO (écoles supérieures professionnelles) tandis que les hommes sont plus nombreux dans les universités. Aux États-Unis, la proportion de femmes dans les *community colleges* est plus forte que dans les universités, même si les femmes y sont aussi surreprésentées dans les universités d'élite, qui ont parfois mis en place des critères d'admission favorisant les garçons (Long, 2007; Bailey et Smith-Morest, 2006). En Israël, les femmes sont relativement plus nombreuses dans les *colleges* que dans les universités, où elles sont également majoritaires, entre autres parce que les *colleges* forment à l'enseignement, une profession essentiellement féminine (Shavit et autres,

Tableau 10.1. **Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur**

Vingt dernières années et projections

	1985	1990	1995	2000	2005	2015	2020	2025
Australie	m	m	50	54	54	55	55	56
Autriche	44	45	48	51	54	61	66	72
Belgique	47	49	49	52	54	58	59	60
Canada	49	54	53	56	58	60	62	64
République tchèque	m	m	48	50	53	53	54	54
Danemark	48	50	52	57	57	59	59	60
Finlande	49	52	53	54	54	54	53	53
France	52	53	55	54	55	56	57	57
Allemagne	m	m	43	48	50	54	56	58
Grèce	m	m	49	50	51	53	53	53
Hongrie	m	m	52	54	58	59	60	60
Islande	m	m	58	62	65	67	67	68
Irlande	43	45	49	54	55	58	58	59
Italie	45	48	52	56	57	57	57	57
Japon	m	41	44	45	46	47	47	48
Corée	m	m	35	36	37	38	39	40
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	47	49	50	52	52	52
Pays-Bas	41	44	47	50	51	53	54	54
Nouvelle-Zélande	46	52	55	59	59	59	60	60
Norvège	50	53	55	58	60	63	64	65
Pologne	m	m	m	58	58	58	58	58
Portugal	53	m	57	57	56	56	56	56
République slovaque	m	m	m	50	55	58	59	59
Espagne	48	51	53	53	54	55	55	55
Suède	52	53	55	58	60	62	63	63
Suisse	32	34	37	43	46	49	51	52
Turquie	31	34	38	40	42	43	43	43
Royaume-Uni	45	48	51	54	57	65	68	71
États-Unis	52	54	55	56	57	60	61	62
<b>Moyenne</b>	<b>46</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	<b>52</b>	<b>54</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>58</b>
<b>Moyenne comparable</b>	<b>46</b>	<b>48</b>	<b>51</b>	<b>53</b>	<b>55</b>	<b>57</b>	<b>58</b>	<b>59</b>

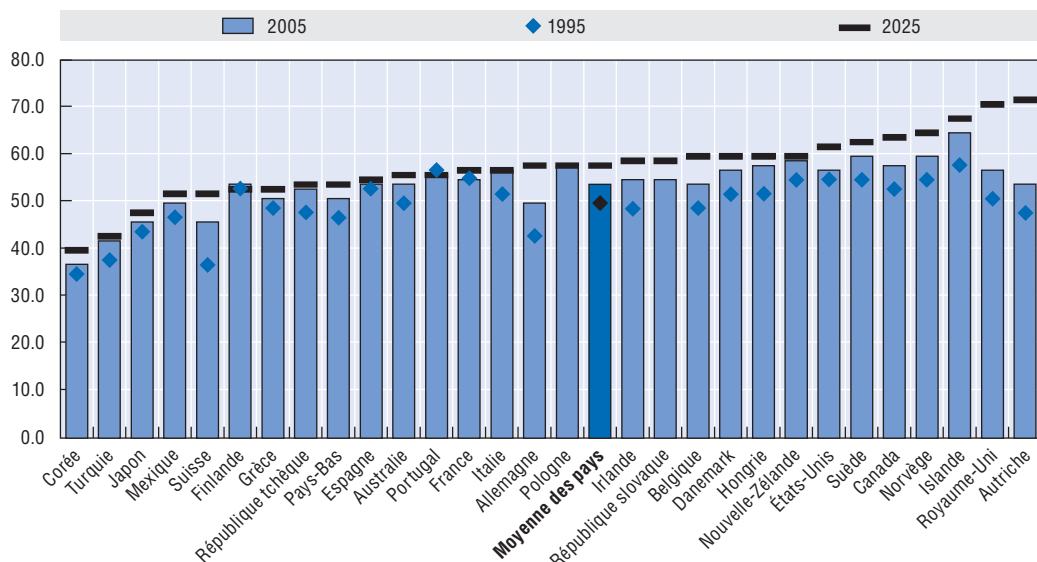
Note : Les taux d'inscription bruts par sexe ont fait l'objet d'une régression linéaire à partir des changements entre 1998 et 2005 et ont été appliqués aux cohortes correspondantes selon les projections de l'ONU.  
m = manquant.

2007). Cette tendance n'a pourtant rien de systématique : en Allemagne, les *Fachhochschulen* accueillent en grande majorité des hommes, ce qui n'est plus le cas des universités, dont le statut est plus prestigieux (BMBF, 2005).

Les données internationales permettent cependant d'analyser la composition des effectifs dans les différents types d'enseignement supérieur depuis 1998. En 2005, la

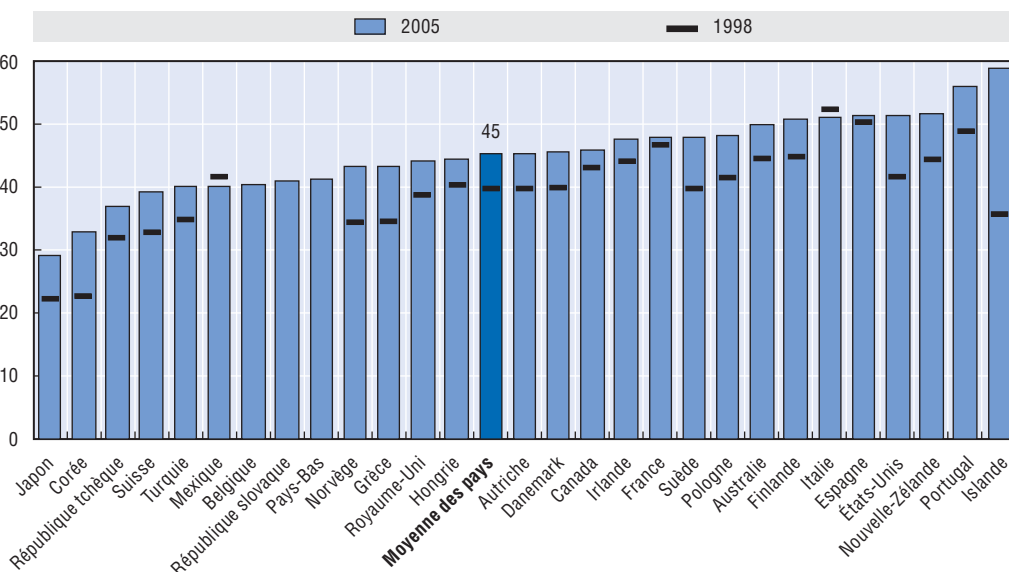
Graphique 10.1. **Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur**

1995, 2005 et projections



Graphique 10.2. **Pourcentage de femmes dans les programmes de recherche avancée (CITE 6)**

1998, 2005



composition par sexe ne différerait guère entre les effectifs étudiants de l'enseignement supérieur technique (CITE 5B) et de l'enseignement supérieur général (CITE 5A), même si l'enseignement supérieur technique est légèrement plus féminisé que l'enseignement supérieur général<sup>2</sup>. Le tableau 10.2 montre qu'entre 1998 et 2005 les deux secteurs ont convergé : le pourcentage de femmes a augmenté dans l'enseignement supérieur général et diminué dans l'enseignement supérieur technique. On notera cependant que les moyennes cachent une plus grande différence entre pays pour l'enseignement supérieur pratique que pour les deux autres niveaux : en Autriche, République tchèque, Allemagne, Japon, et Royaume-Uni, la proportion de filles dans l'enseignement supérieur pratique

Tableau 10.2. **Pourcentage de femmes dans les différents secteurs d'enseignement supérieur et taille des secteurs**  
1998, 2005

	1998						2005					
	Supérieur théorique (CITE 5A)		Supérieur pratique (CITE 5B)		Recherche avancée (CITE 6)		Supérieur théorique (CITE 5A)		Supérieur pratique (CITE 5B)		Recherche avancée (CITE 6)	
	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes	% total étudiants	% femmes
Australie	72	55	26	52	3	44	80	55	16	53	4	50
Autriche	81	49	10	61	9	40	83	53	10	68	6	45
Belgique	m	m	m	m	m	m	46	51	52	58	2	40
Canada	72	57	26	52	2	43	97	58	m	m	3	46
République tchèque	72	46	22	61	6	32	83	52	10	68	7	37
Danemark	54	50	43	63	2	40	84	59	14	47	2	45
Finlande	77	52	16	63	7	45	93	54	0	32	7	51
France	72	56	24	53	5	47	72	55	24	56	4	48
Allemagne	85	44	15	63	m	m	85	48	15	60	m	m
Grèce	71	51	28	49	1	35	61	53	35	49	3	43
Hongrie	98	54	m	m	2	40	93	58	5	64	2	45
Islande	82	60	18	59	0	36	95	66	4	49	1	59
Irlande	m	m	m	m	m	m	67	58	30	49	3	48
Italie	98	55	2	56	1	52	97	57	1	60	2	51
Japon	69	36	29	67	1	22	74	41	24	62	2	29
Corée	59	35	40	36	1	23	61	37	38	37	1	33
Luxembourg	24	50	76	52	a	a	m	m	m	m	m	m
Mexique	94	48	x	x	6	42	96	51	3	42	1	40
Pays-Bas	99	49	1	53	n	m	99	51	a	a	1	m
Nouvelle-Zélande	72	57	26	62	2	44	73	59	25	58	2	52
Norvège	91	58	7	48	2	34	97	60	1	57	2	43
Pologne	97	57	1	84	1	42	97	57	1	81	2	48
Portugal	77	57	22	54	1	49	94	56	1	56	5	56
République slovaque	m	m	m	m	m	m	92	56	3	64	6	41
Espagne	91	53	5	49	4	50	82	54	14	51	4	51
Suède	94	57	x	x	6	40	91	61	4	50	5	48
Suisse	68	42	24	40	8	33	73	48	18	41	8	39
Turquie	71	37	27	45	1	35	69	43	29	39	1	40
Royaume-Uni	66	52	30	56	4	39	73	55	23	66	4	44
États-Unis	77	56	21	56	2	42	77	57	21	60	2	51
<b>Moyenne pays</b>	<b>77</b>	<b>51</b>	<b>22</b>	<b>56</b>	<b>3</b>	<b>40</b>	<b>82</b>	<b>54</b>	<b>16</b>	<b>55</b>	<b>3</b>	<b>45</b>
<b>Moyenne comparable (24)</b>	<b>77</b>	<b>51</b>	<b>20</b>	<b>56</b>	<b>3</b>	<b>39</b>	<b>82</b>	<b>53</b>	<b>16</b>	<b>54</b>	<b>3</b>	<b>46</b>
<b>OCDE</b>	<b>77</b>	<b>51</b>	<b>20</b>	<b>54</b>	<b>2</b>	<b>41</b>	<b>79</b>	<b>53</b>	<b>19</b>	<b>55</b>	<b>2</b>	<b>47</b>

m = manquant; x = inclus dans une autre colonne; a = non applicable; n = négligeable.

dépasse de plus de 10 % celle de l'enseignement supérieur général – l'inverse étant vrai au Danemark. (La Pologne, la Finlande, l'Islande, et la Suède connaissent également des schémas contrastés, mais l'enseignement supérieur technique n'y est pas quantitativement significatif.)

La situation reste un peu différente pour les effectifs étudiants au niveau doctoral, puisqu'à ce niveau (CITE 6) un pays de l'OCDE comptait en moyenne 45 % de femmes en 2005, avec 7 pays sur 28 comptant une majorité de femmes. Un effet de rattrapage est cependant visible, même sur une durée relativement courte (tableau 10.2 et graphique 10.2) : pour les 24 pays pour lesquels l'information était disponible en 1998 et 2005, on note une hausse de 7 % et une moyenne de 46 % (la moyenne pondérée pour la zone OCDE étant de 47 % – soit 1.1 garçon pour une fille). La tendance n'est donc pas différente à ce niveau, même si le rattrapage y a été plus lent. La même situation s'observe parfois dans les établissements d'enseignement supérieur les plus élitistes. En France, les femmes restent minoritaires dans les grandes écoles d'ingénieur (mais pas dans les grandes écoles de gestion); certaines ne leur étaient d'ailleurs pas ouvertes avant les années 70 (Givord et Goux, 2007). Même si le niveau du doctorat peut permettre d'accéder à certaines professions prestigieuses, les étudiants inscrits à ce niveau ne représentaient en moyenne que 3 % des effectifs d'un pays de l'OCDE en 2005 (et 2 % de tous les étudiants inscrits dans la zone OCDE).

### **Conclusion**

Ces dernières décennies sont marquées par la plus grande croissance de la participation des femmes que des hommes à l'enseignement supérieur, laquelle a d'abord entraîné une résorption des inégalités entre les sexes, avant de mener à leur inversion. Les systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'OCDE comptent en moyenne plus de femmes que d'hommes, quel que soit l'âge, et aussi bien dans l'enseignement supérieur général que technique. C'est seulement au niveau doctoral que les hommes demeurent encore majoritaires en moyenne, mais les femmes vont visiblement les rattraper, la parité étant déjà presque atteinte.

### **Obtention de diplômes du supérieur : évolution des inégalités entre les sexes**

La plus forte propension des femmes à étudier se concrétise-t-elle en une plus forte propension à obtenir des diplômes du supérieur? Oui. Les tendances sont les mêmes dans ce domaine. Durant la dernière décennie, l'écart en faveur des femmes dans l'obtention de diplômes du supérieur s'est creusé. Comme le montrent le tableau 10.3 et le graphique 10.3, il est plus important que l'écart de participation (tableau 10.1). En 2005, un pays de l'OCDE délivrait en moyenne 57 % de ses diplômes du supérieur à des femmes (1.3 femme diplômée pour un homme). Si les tendances récentes continuaient, ce pourcentage atteindrait 63 % en 2025 (soit 1.8 femme diplômée pour un homme). Ici encore, l'accroissement de l'écart entre hommes et femmes ne traduit pas une baisse de l'obtention de diplômes du supérieur par les hommes, mais une croissance plus rapide du pourcentage de diplômées chez les femmes.

L'étude par sexe du niveau de formation de la population permet de voir cette question sous l'angle générationnel. En moyenne (non pondérée), les populations masculine et féminine de 25 à 64 ans ont le même niveau de formation : un pays de l'OCDE comptait en moyenne 26 % d'hommes et de femmes diplômés du supérieur (8 % en moyenne de diplômés de type B ou pratique, et 19 % de type A ou général).

Tableau 10.3. **Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections**

	1998	2005	2015	2020	2025
Australie	57	56	62	62	62
Autriche	46	52	62	60	57
Belgique	m	58	67	67	66
Canada	57	59	m	m	M
République tchèque	50	57	55	61	66
Danemark	m	59	66	68	67
Finlande	61	62	65	63	60
France	55	56	65	66	66
Allemagne	48	53	65	61	55
Grèce	m	61	m	m	M
Hongrie	57	64	66	73	77
Islande	57	68	74	74	75
Irlande	52	56	59	59	62
Italie	57	59	68	70	70
Japon	50	49	49	54	55
Corée	47	49	54	56	57
Luxembourg	58	m	m	m	M
Mexique	55	55	46	51	55
Pays-Bas	51	56	70	70	68
Nouvelle-Zélande	60	61	74	74	76
Norvège	61	62	65	65	63
Pologne	53	66	63	62	65
Portugal	m	65	m	m	M
République slovaque	m	57	54	55	59
Espagne	58	58	64	68	70
Suède	59	63	74	76	76
Suisse	40	43	49	48	44
Turquie	44	44	35	37	39
Royaume-Uni	53	58	72	72	71
États-Unis	56	58	61	57	56
<b>Moyenne pays</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>62</b>	<b>63</b>	<b>63</b>
<b>Moyenne comparable</b>	<b>54</b>	<b>57</b>	<b>63</b>	<b>64</b>	<b>63</b>

m = manquant.

Note : Les projections reposent sur une régression linéaire des taux d'obtention d'un diplôme du supérieur par sexe observés entre 1998 et 2005, ensuite appliquée aux projections de population de l'ONU par sexe.

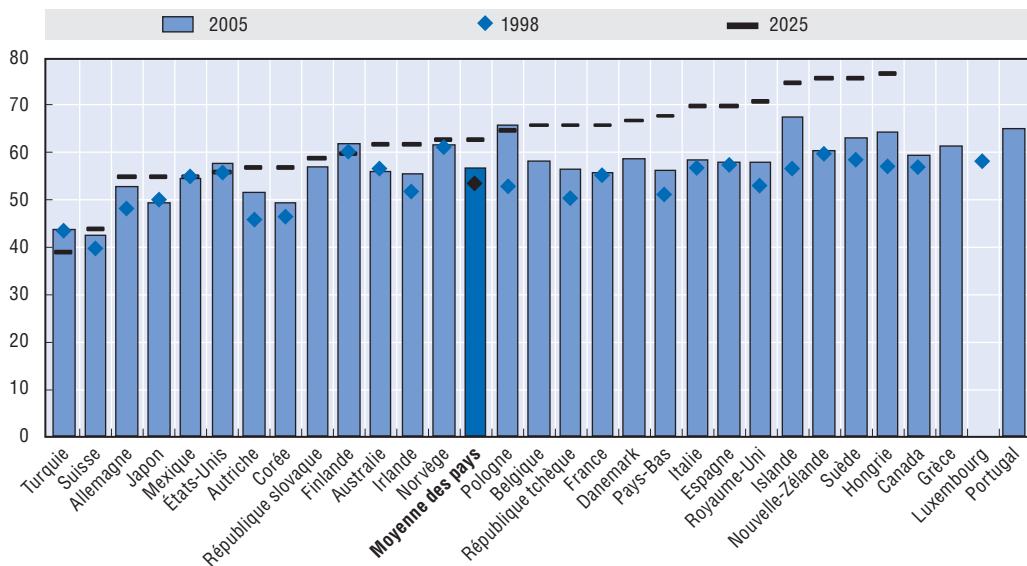
Graphique 10.3. **Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections**



Tableau 10.4. **Différence entre le pourcentage de la population féminine et masculine ayant un diplôme d'enseignement supérieur, par groupe d'âge**

2005

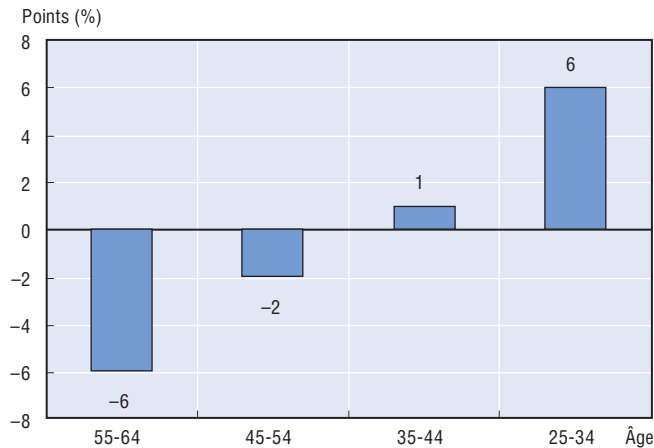
Âge	Enseignement supérieur de type B (F-H)					Supérieur de type A et recherche avancée (F-H)					Total enseignement supérieur (F-H)				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	2	4	2	3	0	0	5	1	-1	-5	3	9	3	2	-4
Autriche	-2	1	-2	-3	-6	-3	1	-2	-3	-6	-5	2	-5	-7	-12
Belgique	7	10	8	5	4	-4	0	-4	-7	-8	2	10	5	-1	-5
Canada	7	6	8	7	6	0	7	1	-2	-7	7	13	9	5	0
République tchèque	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	-3	1	-3	-4	-5	-3	1	-3	-4	-5
Danemark	-2	-1	-3	-3	-3	8	11	9	9	2	5	9	6	7	-1
Finlande	8	8	13	9	3	1	11	1	-1	-4	9	19	14	7	-1
France	2	3	2	2	0	0	5	0	0	-3	2	8	2	2	-3
Allemagne	-4	0	-3	-5	-7	-5	0	-4	-5	-9	-8	-1	-7	-10	-16
Grèce	-1	0	-1	-2	-2	-1	5	0	-6	-7	-3	5	-1	-8	-9
Hongrie	0	0	0	0	0	2	6	4	2	-4	2	6	4	2	-4
Islande	4	3	5	7	0	3	10	6	-3	-6	7	12	11	5	-6
Irlande	3	4	3	2	3	0	5	-2	-2	-4	3	9	1	0	-1
Italie	0	0	0	0	0	1	6	2	-1	-3	1	6	2	-1	-3
Japon	16	21	21	17	6	-19	-15	-22	-23	-16	-3	7	-1	-6	-10
Corée	0	3	-2	-2	-1	-10	-3	-15	-13	-10	-11	0	-17	-15	-10
Luxembourg	1	6	2	-1	-2	-6	-2	-7	-6	-11	-5	3	-5	-7	-13
Mexique	0	0	0	0	0	-6	-3	-7	-10	-8	-6	-3	-6	-10	-8
Pays-Bas	0	0	0	-1	-1	-5	2	-4	-8	-10	-5	2	-4	-9	-12
Nouvelle-Zélande	7	3	5	10	11	-1	4	0	-3	-5	6	7	4	7	6
Norvège	-2	0	0	-3	-4	7	15	9	5	-1	5	15	9	2	-5
Pologne	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	4	11	5	2	-2	4	11	5	2	-2
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	4	10	4	2	0	4	10	4	2	0
République slovaque	1	1	1	1	0	-2	0	-3	-2	-5	-2	1	-2	-1	-5
Espagne	-2	0	-2	-3	-3	3	10	4	-2	-6	0	10	2	-5	-9
Suède	5	1	6	9	6	4	9	6	1	0	9	10	12	10	5
Suisse	-8	-5	-9	-8	-8	-10	-7	-10	-11	-12	-17	-12	-19	-18	-20
Turquie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	-4	-3	-4	-4	-5	-4	-3	-4	-4	-5
Royaume-Uni	1	1	2	1	0	-1	1	-4	-3	-3	0	2	-2	-2	-3
États-Unis	2	1	3	3	2	0	6	2	-2	-8	2	7	5	1	-6
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>4</b>	<b>-1</b>	<b>-3</b>	<b>-6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>-2</b>	<b>-6</b>

Note : x(a) : inclus dans la colonne a; les sommes ne sont pas toujours exactes à cause des arrondis.

Le tableau 10.4 et le graphique 10.4 montrent que des différences existent cependant entre pays et entre types d'enseignement supérieur. En 2005, la population féminine de 25 à 64 ans avait un plus haut niveau de formation dans 16 pays de l'OCDE, l'inverse étant vrai dans 12 autres. Cependant, le poids des cohortes les plus âgées pèsent lourdement dans cette analyse : une supériorité féminine était observable dans 25 pays sur 30 pour les 25-34 ans, et dans seulement 2 pour les 55-64 ans (2 autres pays connaissant la parité). Ainsi, les hommes nés entre 1941 et 1960 sont en moyenne mieux formés que les femmes de leurs cohortes, l'inverse étant vrai pour les cohortes suivantes. L'inversion des inégalités entre les sexes a été plus tardive dans l'enseignement supérieur général et ne s'observe que pour la cohorte la plus jeune (alors que la parité existait pour la cohorte la plus âgée dans l'enseignement supérieur pratique). La supériorité féminine repose encore globalement sur les diplômés supérieurs techniques (type B), mais ce n'est pas le cas pour

Graphique 10.4. **Écart entre la proportion féminine et masculine de diplômés du supérieur dans la population par cohorte**

2005



les plus jeunes, chez qui l'écart entre les sexes est plus marqué dans l'enseignement général que technique. Pour la cohorte née entre 1971 et 1980, l'écart entre la proportion de femmes et d'hommes diplômés du supérieur est de 6 % en moyenne. En termes de croissance, les femmes ont gagné 12 points par rapport aux hommes entre la cohorte la plus âgée et la plus jeune, c'est-à-dire en trente ans. Leur progression va sans doute ralentir (sinon il y aurait 18 points d'écart entre les jeunes cohortes d'hommes et de femmes dans 30 ans), mais la différence entre taux de diplômés du supérieur chez les hommes et les femmes pourrait dépasser 10 % en moyenne d'ici 2025.

### **Choix d'études : des différences notables entre les hommes et les femmes**

L'inversion des inégalités entre les sexes, tant dans la participation que dans l'obtention de diplômes du supérieur, ne signifie pas que les choix d'études ne demeurent pas fortement sexués. Ce point est important dans la mesure où les inégalités salariales entre hommes et femmes reposent en partie sur les choix disciplinaires qu'ils font durant leurs études. Les femmes étudient par exemple beaucoup plus que les hommes les disciplines liées à l'éducation, à l'enseignement, ainsi que les disciplines de santé et du secteur social (et elles sont ensuite surreprésentées dans ces secteurs professionnels). Quant à eux, les hommes choisissent plus volontiers les sciences ou l'ingénierie, qui, du reste, mènent à de plus hauts salaires sur le marché du travail. Le tableau 10.5 montre les différences dans les choix disciplinaires des hommes et des femmes et leur évolution entre 1998 et 2005 : 17 % des femmes étaient diplômées d'une discipline d'éducation, contre 7 % des hommes en 2005 ; à l'inverse, 21 % des hommes diplômés contre 5 % des femmes l'étaient en ingénierie. Le tableau 10.6 montre comment cette division disciplinaire sexuelle se traduit en termes de pourcentage de diplômes décernés à des femmes et à des hommes par discipline. En 2005, 76 % des diplômes en sciences de l'éducation étaient obtenus par des femmes, mais seulement 26 % en ingénierie. Les données internationales permettent des comparaisons plus fines que celles présentées dans ces tableaux, chaque grand groupe disciplinaire étant détaillé en plusieurs sous-groupes. On notera que parmi les sciences on compte deux disciplines au profil très sexué : 63 % des diplômes de sciences naturelles sont obtenus par des femmes (presque 2 femmes

diplômées pour un homme), mais seulement 24 % des diplômes d'informatique (3 hommes pour une femme). Les déséquilibres entre les sexes en mathématiques et en physique favorisent les hommes, mais pas de manière aussi marquée. Les deux tableaux montrent que toutes les disciplines se sont féminisées en moyenne entre 1998 et 2005. Mais celles qui se sont le plus féminisées sont les secteurs de santé, l'agronomie et les services, tandis que la science est le groupe disciplinaire qui se féminise le plus lentement.

La ségrégation sexuelle disciplinaire reste ainsi importante et est restée stable en moyenne entre 1998 et 2005. Une mesure simple consiste à calculer un indice de ségrégation qui mesure le nombre de personnes, hommes ou femmes, devant obtenir un diplôme d'une autre discipline pour atteindre une égalité parfaite entre les sexes dans chaque discipline<sup>3</sup>. Si l'on s'en tient aux grands groupes de disciplines présentés dans les tableaux 10.5 et 10.6, les pays de l'OCDE avaient un indice de ségrégation moyen de 27 en 2005, contre 28 en 1998 : il faudrait donc que 27 % de personnes changent de discipline en moyenne pour arriver à une égalité parfaite dans la distribution des diplômes. Le graphique 10.5 montre que cette moyenne cache des évolutions contrastées entre pays. Le graphique 10.6 présente ce même indice calculé de manière plus précise, à partir d'une catégorisation disciplinaire plus fine (23 groupes disciplinaires plutôt que 8) pour les pays pour lesquels des données détaillées sont disponibles. Dans les deux cas, la Turquie est le pays avec la plus faible ségrégation sexuelle disciplinaire : hommes et femmes se répartissent de manière similaire entre différentes disciplines, même si les hommes y restent plus diplômés. À l'inverse, dans les deux cas les pays nordiques présentent généralement une forte ségrégation sexuelle disciplinaire. L'affinement des catégories a des conséquences pour le classement de certains pays : avec la mesure la plus précise, le Canada, l'Australie et le Royaume-Uni connaissent une plus forte ségrégation sexuelle disciplinaire que la Hongrie, la France et l'Italie, ce qui n'est pas le cas avec l'indice basé sur des catégories disciplinaires plus larges. Comme pour d'autres indicateurs (par exemple le produit intérieur brut), les petites différences ne doivent pas être interprétées de manière trop littérale car elles peuvent ne pas être significatives : les grandes différences de niveau sont plus fiables.

En résumé, les femmes ont accru leur participation à l'enseignement supérieur et leur niveau de formation plus rapidement que les hommes au cours des dernières décennies. Les inégalités entre les sexes ont ainsi été d'abord rattrapées puis inversées. C'est cette inversion des inégalités entre les sexes dans les jeunes cohortes qui a permis d'atteindre l'égalité du niveau de formation des deux sexes pour l'ensemble de la population de 25 à 64 ans. Pour des raisons purement démographiques, ces inégalités perdureront dans les prochaines décennies même si les hommes parvenaient à rattraper leur retard dans les années à venir : la formation des adultes n'évoluant plus beaucoup après un certain âge, la participation accrue des hommes des jeunes générations ne pourra pas avoir d'effet sur le niveau global de la population avant quelques décennies. Cependant, les choix d'études des hommes et des femmes demeurent très différenciés : cette ségrégation a probablement diminué durant les dernières décennies, mais peu entre 1998 et 2005. Les disciplines agronomiques mises à part, la féminisation de l'enseignement supérieur a essentiellement accentué la ségrégation sexuelle des disciplines déjà très féminisées : santé, services et éducation.

Tableau 10.5. Répartition des hommes et des femmes diplômés entre les différentes disciplines et indice de ségrégation sexuelle disciplinaire

1998, 2005

Domaine d'études	Éducation		Arts, lettres et sciences humaines		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences		Ingénierie		Agronomie		Santé et secteur social		Services		Total		Indice de ségrégation 2005	
	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H		
Australie	2005	14.4	6.8	12.8	8.4	39.2	42.6	9.1	19.6	3.1	12.6	0.8	0.9	17.9	7.2	2.7	1.9	100	100	23
	1998	18.3	8.4	17.0	10.8	28.3	37.1	8.4	15.7	2.9	14.5	1.1	1.8	21.7	8.8	2.4	2.9	100	100	29
Autriche	2005	13.4	4.2	13.0	8.3	43.4	34.7	9.4	18.1	5.6	24.1	2.2	1.4	10.6	6.7	2.4	2.4	100	100	27
	1998	6.5	2.2	21.8	10.3	42.7	36.7	9.4	17.5	5.0	22.9	4.4	4.2	10.2	6.3	0.0	0.0	100	100	26
Belgique	2005	11.3	4.9	18.8	12.8	36.7	33.6	8.3	15.5	5.5	17.4	3.0	3.7	15.0	10.9	1.3	1.2	100	100	20
	2000	10.2	4.3	19.3	11.7	37.8	34.8	7.5	12.4	5.3	19.8	2.9	4.2	15.7	10.9	1.4	1.8	100	100	21
Canada	2005	17.0	8.3	16.3	12.4	36.8	38.8	8.5	16.0	3.7	15.9	1.0	1.1	14.2	5.0	2.6	2.4	100	100	22
	1998	19.2	9.7	16.5	13.1	37.9	37.3	9.1	15.8	3.2	14.9	1.0	1.6	10.3	5.3	2.7	2.3	100	100	19
République tchèque	2005	26.4	12.0	10.7	6.9	35.4	27.4	5.7	11.2	6.6	29.6	3.9	3.7	9.2	4.0	2.1	5.2	100	100	32
	1998	27.1	9.3	9.6	5.8	33.3	28.0	3.2	8.2	9.9	33.2	4.9	6.4	10.6	6.6	1.5	2.6	100	100	31
Danemark	2005	12.5	7.0	16.3	13.2	21.5	32.8	4.9	13.9	4.8	17.7	1.0	1.2	38.5	11.9	0.5	2.5	100	100	35
	2000	1.2	0.8	33.2	14.3	39.9	49.4	10.7	14.5	4.7	13.0	3.2	3.2	6.7	4.5	0.4	0.3	100	100	22
Finlande	2005	9.5	3.3	15.2	8.6	26.0	17.9	7.0	11.7	7.4	44.0	1.8	3.0	26.0	7.6	7.0	3.9	100	100	43
	1998	15.7	4.7	16.9	8.4	26.2	20.1	6.5	9.9	7.9	44.3	2.4	3.9	21.7	7.0	2.6	1.7	100	100	41
France	2005	3.6	1.3	21.7	9.8	46.4	35.6	10.9	20.4	5.6	19.6	0.8	0.9	8.2	8.0	2.9	4.4	100	100	25
	1998	10.3	6.1	26.9	12.1	40.1	33.9	14.1	19.3	5.1	23.9	0.4	0.5	2.2	2.4	0.9	1.8	100	100	25
Allemagne	2005	11.4	4.3	20.5	8.8	28.9	30.0	11.2	19.4	7.0	24.5	2.2	1.8	16.6	9.7	2.2	1.4	100	100	27
	1998	11.7	3.0	21.2	8.1	24.0	25.9	10.6	17.7	7.6	29.3	3.0	2.5	18.7	11.5	3.2	2.1	100	100	31
Grèce	2005	18.0	7.6	23.7	7.7	30.5	26.3	13.2	27.0	6.5	16.1	1.8	3.8	4.0	6.2	2.2	5.3	100	100	31
Hongrie	2005	23.6	12.5	7.9	6.6	45.6	37.6	2.1	6.0	2.6	13.6	2.2	3.7	9.4	5.2	6.5	14.7	100	100	25
	1998	31.6	11.8	11.7	8.5	33.4	31.7	3.6	5.8	5.5	24.3	2.7	5.5	7.8	3.5	3.8	8.9	100	100	29
Islande	2005	32.1	12.6	11.1	11.2	31.3	40.6	5.3	16.8	3.1	12.5	0.4	1.4	15.2	4.6	1.5	0.3	100	100	31
	1998	21.0	6.2	16.8	11.1	28.5	45.6	8.1	20.0	2.3	10.9	0.0	0.0	23.4	6.2	0.0	0.0	100	100	38
Irlande	2005	10.9	4.1	27.7	20.0	26.2	29.3	12.3	22.6	3.3	16.5	0.5	1.0	18.2	5.5	0.9	1.0	100	100	27
	1998	12.2	5.6	25.9	18.3	30.5	31.4	14.9	19.3	3.9	17.2	1.4	1.9	9.5	5.4	1.6	0.8	100	100	19
Italie	2005	14.1	3.8	17.8	7.1	35.0	37.5	6.5	7.9	7.6	25.9	1.4	2.5	15.8	12.4	1.7	2.9	100	100	24
	1998	4.0	0.7	19.3	5.8	34.3	37.5	11.6	10.5	7.6	25.3	1.5	3.0	21.4	16.9	0.2	0.3	100	100	22
Japon	2005	9.0	3.8	32.3	9.5	31.9	41.2	3.2	6.0	5.8	31.1	3.3	3.3	9.6	4.8	4.9	0.2	100	100	37
	1998	12.6	4.2	40.2	8.5	27.7	44.1	3.3	5.2	5.3	30.4	3.7	3.5	7.3	4.0	0.0	0.0	100	100	43
Corée	2005	7.8	2.9	31.0	11.2	22.3	23.0	10.1	11.4	14.0	38.9	1.6	2.1	10.7	6.4	2.5	4.2	100	100	29
	1998	10.8	2.9	32.5	11.7	17.7	25.3	11.6	10.6	14.4	37.4	3.5	4.1	6.9	5.4	2.7	2.6	100	100	31
Mexique	2005	18.6	4.1	4.4	3.9	47.4	41.7	8.8	14.5	7.1	23.6	1.2	3.1	9.8	6.9	2.8	2.1	100	100	24
	1998	21.9	11.4	0.0	0.0	47.7	48.4	2.8	2.8	14.5	27.7	1.4	3.2	11.7	6.5	0.0	0.0	100	100	16

Tableau 10.5. Répartition des hommes et des femmes diplômés entre les différentes disciplines et indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (suite)

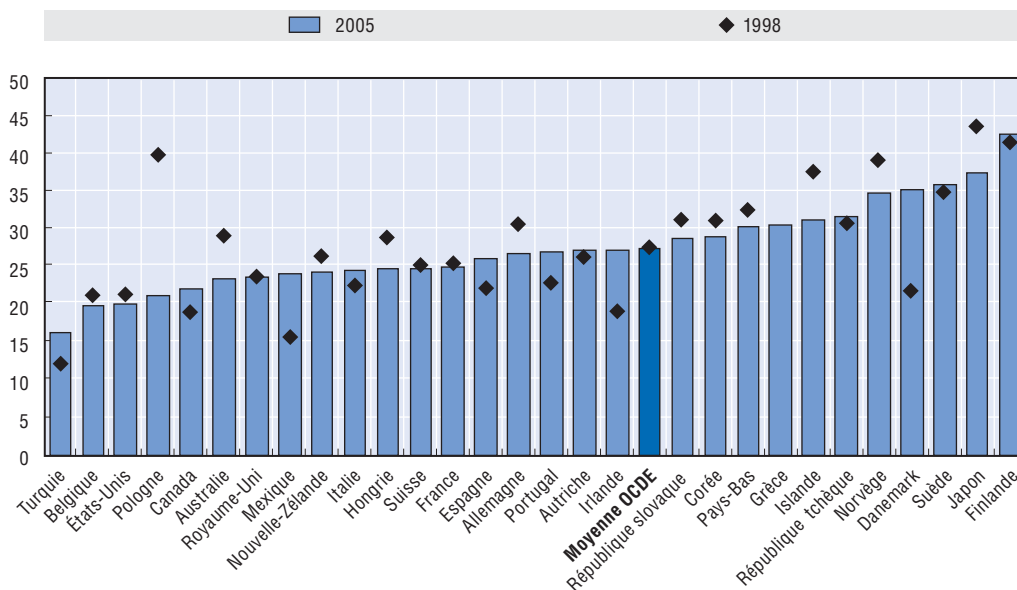
1998, 2005

Domaine d'études	Éducation		Arts, lettres et sciences humaines		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences		Ingénierie		Agronomie		Santé et secteur social		Services		Total		Indice de ségrégation	
	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	% F	% H	2005	
Pays-Bas	2005	23.7	7.9	8.6	7.2	35.1	41.3	3.3	12.9	2.4	16.2	1.8	2.7	22.6	9.5	2.5	2.4	100	100	30
	1998	23.5	9.7	9.2	5.8	32.3	37.7	3.0	8.6	2.8	21.9	1.8	3.5	25.2	9.9	2.3	2.8	100	100	32
Nouvelle-Zélande	2005	14.4	4.4	16.8	13.6	36.2	42.0	9.3	20.4	2.6	9.4	0.7	1.5	18.8	7.4	1.3	1.3	100	100	24
	1998	10.9	3.8	26.5	20.6	25.5	34.2	10.4	18.2	3.7	11.7	1.3	2.8	20.0	6.7	1.7	2.0	100	100	26
Norvège	2005	23.6	13.3	6.9	7.6	21.4	28.6	3.9	15.2	2.9	15.9	1.1	1.5	36.0	11.5	4.2	6.4	100	100	35
	1998	42.0	21.8	4.8	5.3	15.0	24.7	2.0	7.4	3.9	19.1	1.0	1.9	29.9	11.1	1.4	8.6	100	100	39
Pologne	2005	20.1	10.8	8.8	4.9	49.3	42.4	4.5	11.1	3.3	15.1	1.5	1.9	7.6	6.4	5.0	7.4	100	100	21
	1998	58.3	18.6	9.3	11.2	27.3	42.7	0.6	2.3	1.5	16.4	2.9	3.4	0.0	3.9	0.1	1.4	100	100	40
Portugal	2005	24.2	9.5	8.9	7.3	24.7	26.2	8.2	15.5	6.1	21.5	1.7	2.1	21.4	10.8	4.7	7.1	100	100	27
	2000	24.1	9.0	8.9	7.8	38.9	38.1	4.1	8.6	6.6	22.9	1.6	2.1	12.6	6.9	3.3	4.5	100	100	23
République slovaque	2005	21.4	8.8	5.7	5.7	33.4	26.1	7.1	12.6	10.2	27.1	2.8	4.9	14.7	5.9	4.8	9.1	100	100	29
	2000	30.2	10.9	5.9	5.1	32.5	27.5	4.0	10.0	8.8	22.6	2.7	6.2	11.3	5.4	4.6	12.3	100	100	31
Espagne	2005	17.9	6.9	10.3	8.2	31.6	29.6	7.1	14.1	7.3	24.9	2.2	3.7	18.9	8.2	4.7	4.4	100	100	26
	1998	16.8	7.5	11.4	7.9	38.8	38.0	7.3	12.4	4.9	20.0	2.2	3.8	15.3	6.8	3.3	3.6	100	100	22
Suède	2005	23.3	8.9	5.3	5.5	22.4	25.1	5.7	11.3	8.3	35.0	0.6	0.9	33.4	11.9	0.8	1.3	100	100	36
	1998	26.6	9.9	6.9	6.2	24.8	25.9	5.4	14.2	6.2	30.7	1.0	1.2	28.9	11.5	0.2	0.4	100	100	35
Suisse	2005	16.9	4.6	15.2	7.7	40.3	42.7	9.1	15.5	4.9	21.0	1.5	1.2	10.9	6.2	1.0	1.1	100	100	25
	1998	15.4	7.5	20.0	10.3	29.5	29.4	8.2	13.6	5.2	24.8	1.6	1.6	16.9	9.5	3.2	3.2	100	100	25
Turquie	2005	35.1	27.7	10.6	7.3	22.3	24.5	9.9	10.5	6.1	16.9	2.6	4.3	12.5	6.9	0.9	1.9	100	100	16
	1998	22.4	20.0	11.3	7.8	30.2	32.3	12.2	9.4	6.6	14.1	4.6	5.1	10.5	6.9	2.2	4.2	100	100	12
Royaume-Uni	2005	14.1	6.4	19.3	14.1	34.7	34.1	10.3	21.6	3.3	15.7	1.0	0.7	16.5	6.8	0.9	0.5	100	100	24
	1998	16.2	7.2	22.5	15.1	28.0	27.5	11.4	17.8	4.3	21.2	1.1	1.3	14.9	8.2	1.6	1.7	100	100	24
États-Unis	2005	17.5	7.0	16.3	14.7	38.5	43.1	6.9	12.6	2.5	11.6	0.9	1.3	12.6	4.7	4.8	5.0	100	100	20
	1998	17.9	7.1	15.2	12.7	40.1	43.7	7.2	11.8	2.4	12.7	1.7	2.5	13.8	5.8	1.7	3.6	100	100	21
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>2005</b>	<b>17.4</b>	<b>7.6</b>	<b>15.0</b>	<b>9.3</b>	<b>33.6</b>	<b>33.7</b>	<b>7.6</b>	<b>14.9</b>	<b>5.5</b>	<b>21.2</b>	<b>1.6</b>	<b>2.3</b>	<b>16.4</b>	<b>7.6</b>	<b>2.8</b>	<b>3.6</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>27</b>
	<b>1998</b>	<b>17.5</b>	<b>7.0</b>	<b>16.3</b>	<b>14.7</b>	<b>38.5</b>	<b>43.1</b>	<b>6.9</b>	<b>12.6</b>	<b>2.5</b>	<b>11.6</b>	<b>0.9</b>	<b>1.3</b>	<b>12.6</b>	<b>4.7</b>	<b>4.8</b>	<b>5.0</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>28</b>
Évolution moyenne (%) (1998-2005)		-0.1	0.6	-1.3	-5.4	-4.9	-9.4	0.8	2.3	3.0	9.6	0.7	1.0	3.7	2.8	-2.0	-1.4			-0.3

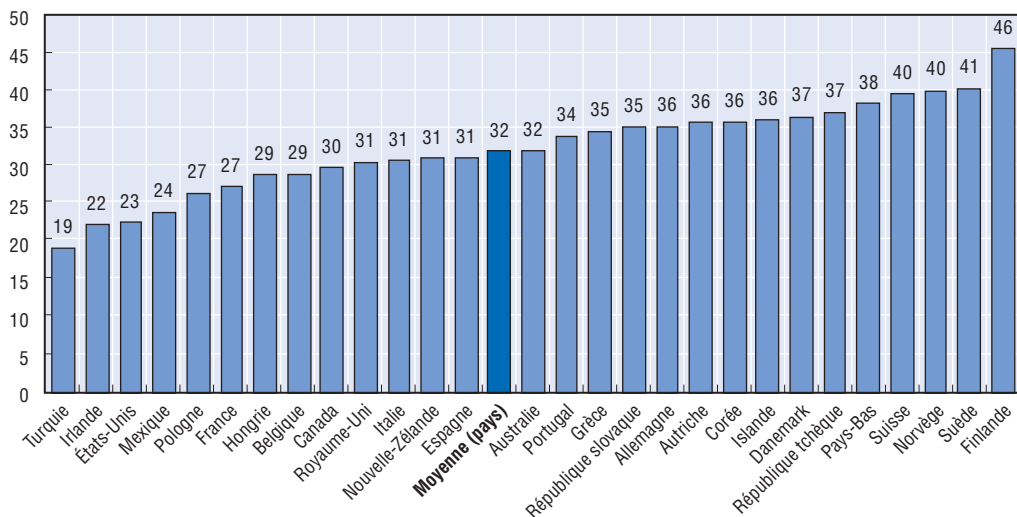
Tableau 10.6. **Pourcentage de diplômés décernés à des femmes par discipline en 2005 (%F) et évolution des tendances entre 1998 et 2005 (%Δ)**

Éducation	Arts, lettres et sciences humaines		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences		Ingénierie		Agriculture		Santé et secteur social		Services		Total			
	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ	% F	%Δ		
Australie	73.2	-0.9	66.1	-1.3	54.3	4.3	37.5	-3.7	24.2	3.6	53.4	9.8	76.1	-0.2	65.1	12.4	56.4	-0.4
Autriche	77.5	5.9	63.0	-0.8	57.7	8.4	36.3	5.5	20.2	4.8	62.5	15.7	63.3	6.0	52.4	52.4	52.2	6.7
Belgique	73.3	3.1	63.8	1.4	56.6	4.5	38.9	1.2	27.3	6.3	49.3	9.0	62.1	3.0	56.4	12.8	54.4	4.3
Canada	75.1	2.8	65.9	3.7	58.1	1.0	43.7	0.7	25.2	3.2	55.3	8.9	80.6	8.9	61.6	0.7	59.5	2.8
Rép. tchèque	73.6	1.8	66.2	7.0	62.0	11.0	39.1	13.8	21.9	1.2	57.0	16.9	74.1	15.6	33.5	-0.8	55.8	9.1
Danemark	74.1	14.8	66.3	-2.9	51.1	7.2	36.0	-5.7	30.2	4.4	57.3	7.4	83.8	24.8	25.3	-28.6	61.4	12.2
Finlande	82.8	2.4	74.4	2.9	70.5	8.8	49.4	4.5	21.6	3.5	49.9	6.8	84.8	5.5	74.5	8.5	62.1	6.8
France	77.6	8.9	73.0	-1.1	61.5	1.1	39.6	-8.8	26.1	4.6	52.0	-0.5	55.7	1.7	45.1	6.7	55.1	-1.2
Allemagne	72.2	-1.7	69.4	3.8	48.3	7.9	35.9	5.7	21.8	5.9	54.7	8.0	62.3	8.0	60.3	7.1	49.3	7.1
Grèce	79.3	m	83.3	m	65.3	m	44.2	m	39.7	m	43.9	m	51.2	m	39.9	m	61.9	M
Hongrie	77.4	-0.9	68.6	3.7	68.8	10.2	38.7	-6.5	26.0	2.6	51.7	12.1	76.5	1.9	44.3	7.8	64.4	7.1
Islande	84.5	2.2	67.9	0.3	62.2	15.8	40.3	4.6	34.5	12.3	40.0	m	87.4	3.6	90.3	m	68.1	10.1
Irlande	79.2	7.1	66.6	3.8	56.2	2.6	43.8	-4.1	22.3	0.9	44.1	-2.9	82.6	15.0	56.6	-12.6	59.0	4.6
Italie	84.1	-4.0	78.0	-3.5	56.9	2.1	53.8	-5.8	29.4	0.9	44.7	5.2	64.4	1.7	45.7	-6.3	58.6	1.6
Japon	61.3	2.8	69.5	0.6	34.1	11.3	26.0	3.3	11.1	3.5	40.0	6.4	57.1	11.2	m	m	40.1	8.0
Corée	71.0	-0.1	71.5	6.9	46.8	15.2	44.5	2.6	24.6	4.4	40.7	4.9	60.2	14.7	35.4	-4.7	47.5	7.8
Mexique	84.9	13.8	57.9	m	58.4	m	42.8	m	27.0	m	32.3	m	63.7	m	62.2	m	55.3	m
Pays-Bas	79.6	7.9	60.8	-1.4	52.4	5.3	25.2	-1.4	15.9	4.2	46.6	11.9	75.5	2.9	58.3	12.5	56.5	5.4
Nouvelle-Zélande	83.7	3.8	65.8	1.7	57.5	6.7	41.7	-2.5	30.0	-0.7	43.8	5.2	79.8	-0.7	59.8	5.6	61.0	2.9
Norvège	74.4	-2.0	59.9	-0.1	54.9	4.5	29.3	-2.2	23.0	-2.6	55.3	8.3	83.6	1.7	51.6	30.1	62.0	-0.7
Pologne	78.1	m	77.3	m	69.0	m	43.6	m	29.6	m	59.8	m	69.4	m	56.2	m	65.7	m
Portugal	83.2	0.2	70.5	3.2	64.7	-0.2	50.8	4.7	35.7	1.2	61.4	3.7	79.4	2.7	56.0	-0.6	66.0	1.6
Rép. slovaque	75.5	0.3	55.3	-0.5	61.7	5.3	41.6	11.4	32.1	2.2	41.5	9.0	75.9	6.4	39.9	11.1	55.7	3.5
Espagne	79.6	3.8	65.3	-1.5	61.7	3.0	43.3	-1.5	30.6	5.1	47.4	2.7	77.5	1.6	61.8	6.1	60.1	1.9
Suède	82.3	2.8	63.4	1.8	61.3	3.3	47.4	12.0	29.7	6.9	54.1	-0.3	83.3	4.8	51.8	13.9	64.0	4.8
Suisse	73.8	16.5	59.9	4.0	41.8	2.3	30.8	2.6	15.2	3.2	48.6	9.7	57.2	3.6	42.6	3.1	43.2	3.7
Turquie	52.2	9.8	55.8	7.1	44.0	6.0	44.8	-1.2	23.6	0.2	34.2	-3.1	61.1	11.3	28.8	3.1	46.3	6.6
Royaume-Uni	73.3	2.4	63.1	1.3	56.1	3.6	37.4	-3.6	20.8	2.8	62.3	12.8	75.1	8.7	67.6	16.5	55.6	3.6
États-Unis	77.2	1.8	59.9	0.5	54.6	1.8	42.4	-0.3	22.2	3.3	49.3	3.9	78.2	3.9	56.4	19.6	57.4	2.4
<b>Moyenne</b>	<b>76.3</b>	<b>3.9</b>	<b>66.5</b>	<b>1.6</b>	<b>56.8</b>	<b>5.9</b>	<b>40.3</b>	<b>1.0</b>	<b>25.6</b>	<b>3.4</b>	<b>49.4</b>	<b>6.9</b>	<b>71.8</b>	<b>6.5</b>	<b>52.8</b>	<b>7.1</b>	<b>57.0</b>	<b>4.7</b>

Graphique 10.5. **Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire**  
8 catégories disciplinaires



Graphique 10.6. **Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire**  
23 catégories disciplinaires



## 10.2. Comment expliquer l'inversion des inégalités entre les sexes ?

Comment expliquer cette inversion des inégalités entre les sexes en faveur des femmes? Que la levée des obstacles matériels et psychologiques à la participation des filles conduise au rattrapage des hommes était attendue; mais qu'elle soit remplacée par une inversion des inégalités en défaveur des hommes n'allait pas de soi. Deux questions distinctes se posent pour expliquer cette inversion : pourquoi les inégalités en défaveur des femmes ont-elles disparu? Pourquoi des inégalités en défaveur des hommes ont-elles apparu? Il est plus facile de répondre à la première question qu'à la seconde. L'explication

de ces changements repose sur des analyses complémentaires et souvent liées entre elles, d'ordre économique, démographique, sociologique, et éducatif.

### **Des facteurs démographiques**

La maîtrise de la fertilité et le report de l'âge du mariage et du premier enfant sont des facteurs *démographiques* qui ont permis la participation accrue des femmes à l'enseignement supérieur ainsi que la baisse de leurs taux d'abandon. Ils ont aussi contribué à la plus forte participation des femmes au marché du travail et à une meilleure planification de leur carrière. La baisse de la taille des familles dans les pays de l'OCDE a également contribué à la hausse de la participation des filles à l'enseignement supérieur.

Les changements dans les comportements démographiques et les politiques de légalisation de la contraception contribuent à expliquer la hausse de la participation féminine à l'enseignement supérieur durant le siècle dernier. Aux États-Unis, des études montrent que l'introduction de la contraception orale en 1960 est l'un des facteurs démographiques qui permet d'expliquer la participation croissante des femmes à l'enseignement supérieur (Goldin et Katz, 2002), ainsi qu'au marché du travail (Bailey, 2006). Les femmes ont ainsi pu repousser l'âge de leur premier enfant et de leur mariage, un plus grand nombre d'entre elles pouvant alors commencer et finir leurs études. Toutefois, les mécanismes explicatifs dépendent des cultures et ne s'appliquent pas uniformément à tous les pays : au Japon par exemple, le report de l'âge du mariage et du premier enfant explique sans doute en partie la participation croissante des femmes à l'enseignement supérieur, mais ce n'est pas lié à l'introduction de la contraception orale, qui n'y a été légalisée qu'en 1999.

La taille des familles est également un facteur démographique important dans les chances d'accéder à l'enseignement supérieur, qui peut affecter différemment les filles et les garçons. Aux États-Unis, dans les décennies passées, les filles avaient d'autant moins de chances de participer à l'enseignement supérieur que leur famille était grande (et masculine) (Averett et Burton, 1996). Au Japon ou en Turquie, la même chose a pu être constaté (Ono, 2004; Tansel, 2002). La baisse de la taille des familles dans les pays de l'OCDE a ainsi facilité l'augmentation de la participation à l'enseignement supérieur, notamment pour les filles.

### **Des facteurs sociologiques**

Une autre série d'explications tient plutôt à des facteurs *sociologiques* : elles reposent sur la fin ou le déclin des discriminations sur le marché du travail, sur l'évolution du comportement des femmes dans un environnement social plus égalitariste, ou encore sur les changements des décisions d'investissement des parents dans l'éducation de leurs fils et de leurs filles, dans un contexte social de hausse du niveau scolaire des parents, plus égalitaire entre les sexes, ou encore, de croissance des familles monoparentales. Il s'agit alors d'analyser les mécanismes de baisse des discriminations et des stéréotypes sexués aux niveaux du marché du travail et des familles, mais aussi de la construction identitaire des individus.

### **Baisse des discriminations sur le marché du travail**

Lorsqu'il est difficile de valoriser un diplôme sur le marché du travail, les incitations à l'obtenir sont plus faibles. À des rythmes divers, tous les pays de l'OCDE ont connu une hausse de la participation féminine au marché du travail et, plus généralement, un plus



grand égalitarisme social entre les deux sexes. La disparition progressive des discriminations légales ou tacites a incité les femmes à davantage étudier. Aux États-Unis, plus de 50 % des emplois étaient interdits aux femmes mariées entre 1900 et 1950, les obligeant à quitter leur emploi lorsqu'elles se mariaient : la suppression de cette forme de discrimination a augmenté les incitations des femmes à faire des études supérieures (Goldin, Katz et Kuziemko, 2006). Au Japon, la loi pour des opportunités d'emploi égales (pour les hommes et femmes) de 1985 a entraîné une hausse des aspirations des étudiantes et une plus forte participation féminine dans les universités au détriment des *junior colleges*, ces derniers n'étant guère reconnus sur le marché du travail (Edwards et Pasquale, 2003; Yonezawa et Kim, 2008). Ce type de changement social permet de comprendre la baisse des inégalités en défaveur des femmes, mais pas leur inversion.

### ***Conciliation de la vie de famille et de la vie professionnelle***

Les choix de vie qui s'offrent aux individus caractérisent des générations et l'état de la société dans lequel elles évoluent : les femmes diplômées devaient aussi prendre leurs décisions en fonction de la possible conciliation d'une carrière et d'une famille. Goldin (2004) retrace la longue marche des femmes américaines diplômées du supérieur en étudiant cinq cohortes : selon son étude, la génération diplômée entre 1900 et 1920 semble avoir choisi *de facto* entre avoir un travail ou une famille, la suivante (1920 à 1945) avait un travail puis une famille, la suivante (1946 à la fin des années 60) une famille puis un travail, seules les générations postérieures (fin des années 60 à 80, puis la cohorte suivante ayant son diplôme entre 1980 et 1990) ont eu dans de plus grandes proportions à la fois un travail et une famille avant l'âge de 40 ans. Autrement dit, alors que les femmes diplômées des premières générations étaient souvent amenées à renoncer à avoir une famille ou un travail, le fait que les jeunes générations de femmes puissent plus facilement concilier famille et carrière les incite probablement à étudier (parce que leur environnement social leur permet). Les premiers pays étant parvenus à cet équilibre entre famille et carrière sont les pays européens nordiques; ce sont aussi ceux où les inégalités en défaveur des hommes sont désormais les plus fortes.

### ***Baisse des discriminations au sein des familles***

La baisse de la discrimination envers les filles au sein des familles est un autre changement sociologique important qui explique la hausse de la participation féminine. Le féminisme et la baisse des stéréotypes sexués dans la société (Scott, 2006), et dans l'éducation en particulier, ont changé le comportement des parents vis-à-vis de l'éducation de leurs filles (et peut-être de leurs fils). Au Japon, par exemple, les familles ont traditionnellement favorisé leur fils aîné, et les filles accédaient d'autant plus facilement à l'enseignement supérieur qu'elles avaient peu voire pas de frère(s) (Ono, 2004). En Turquie, on voit également que le revenu familial affecte davantage le destin scolaire des filles que des garçons (Tansel, 2002). Dans la plupart des pays de l'OCDE, ces comportements différenciés ont fortement baissé voire disparu.

Généralement, comme le montre des études en Europe (Alwin, Braun et Scott, 1992; Dryler, 1998), aux États-Unis (Buchmann et DiPrete, 2006), ou au Japon (Edwards et Pasquale, 2003), plus les parents ont un niveau de formation élevé, plus ils ont une attitude ouverte face au travail des femmes, et plus leurs garçons et leurs filles ont des chances de participer de manière égalitaire à l'enseignement supérieur. L'augmentation générale du niveau de formation des populations a ainsi pu conduire à réduire les inégalités entre les

sexes. À lui seul, ce facteur peut permettre d'expliquer la suppression des inégalités en faveur des garçons, mais pas une inversion. Cependant, l'écart en faveur des filles se retrouve dans tous les milieux sociaux dans des pays comme la France, les États-Unis ou le Royaume-Uni, et, dans les deux premiers cas, est plus marqué dans les groupes sociaux (ou minorités) les moins favorisés (Brinbaum et Kieffer, 2007; Buchmann et DiPrete, 2006; Burgess et autres, 2004; Machin et McNally, 2006; Gorard, Rees et Salisbury, 2001). Au Japon, la classe sociale de la famille détermine davantage le destin scolaire des garçons que des filles (Ishida, 2007). L'inversion se retrouvant dans tous les milieux sociaux, elle ne peut difficilement être attribuée au seul changement de la structure sociale des pays de l'OCDE.

Une hypothèse rarement étudiée pour expliquer cette inversion pourrait être que les familles favorisent désormais les filles, notamment dans les milieux défavorisés. En France, par exemple, les aspirations des parents sont plus élevées pour leurs filles que pour les fils, et, dans les milieux populaires (ouvriers et employés), de manière plus marquée dans les familles immigrées que françaises (Brinbaum et Kieffer, 2007).

### ***Modèle parental sexué et changement de la composition des familles***

L'imitation joue un rôle important dans la construction des individus et des sociétés (Tarde, 1890). Les parents constituent un modèle pour leurs enfants. Selon certains modèles de socialisation imitative, les enfants se développent en prenant comme principal référent leur parent de même sexe. Élevés dans un foyer monoparental (généralement dirigé par une femme), les garçons souffriraient ainsi davantage que les filles. L'augmentation des taux de divorce et des familles monoparentales a ainsi pu affecter les garçons et les filles de différente manière. De même, si l'influence de la mère dans les études était plus importante que celle du père, comme semble l'indiquer la plus grande importance des caractéristiques sociales de la mère que de celle du père dans nombre d'analyses des inégalités sociales, les filles seraient également favorisées. À partir de données américaines, Buchmann et DiPrete (2006) montrent un changement entre les cohortes nées entre 1938 et 1965 et celles nées entre 1966 et 1977 : pour les cohortes les plus âgées, les filles et les garçons nées dans une famille au niveau de formation élevé étudiaient peu ou prou dans les mêmes proportions, tandis que les parents moins éduqués semblaient favoriser leurs garçons; l'étude des générations plus récentes montre que les familles avec les parents les mieux éduqués continuent d'avoir un comportement égalitaire, mais que celles dont le père n'est pas diplômé du supérieur ou dont le père est absent donnent un avantage marqué aux filles (alors qu'il était en faveur des garçons dans les cohortes précédentes). Cela pourrait s'expliquer par l'inégale répartition de ces situations parentales selon les milieux sociaux, mais leur étude permet d'écarter cette hypothèse. En outre, les garçons des minorités réussissent beaucoup moins bien que les filles lorsque leur père a un faible niveau d'éducation ou lorsqu'il est absent. D'autres études insistent sur l'importance du rôle de modèle des frères et sœurs pour les filles et les garçons, et pas seulement celui des parents (Loury, 2004).

### ***Le rôle différencié des groupes de pairs***

Un autre facteur propre à expliquer la différence de rythme dans la participation et l'obtention de diplômes des garçons et des filles réside dans l'importance différente des groupes de pairs pour les filles et les garçons lors de l'adolescence. Ce ne sont pas seulement les parents ou la fratrie qui influencent les jeunes gens, mais aussi les pairs, c'est-à-dire les amis et les amis potentiels (Coleman, 1961; Dornbusch, 1989; Akerlof et

Kranton, 2002). Frank et autres (à paraître) montrent que les effets de pairs sont beaucoup plus forts pour les filles que pour les garçons dans le choix de suivre des cours de mathématiques au lycée – les autres effets étudiés différant en revanche peu entre garçons et filles. Leur étude confirme d'autres recherches montrant que les filles répondent plus fortement à leur contexte social que les garçons (Eccles, Adler et Meece, 1984; Gilligan, 1982), même si ce n'est pas systématiquement le cas (Ridgeway et Correll, 2004). Apparemment, cette réponse des filles est d'autant plus forte que le contexte comporte des stéréotypes sexuels marqués (Correll, 2001). Dans le cas de l'inversion des inégalités entre les sexes, cet impact différencié des groupes de pairs pourrait expliquer qu'un changement de comportement vis-à-vis des études supérieures se répande plus vite chez les filles que chez les garçons, et donc que l'augmentation de la participation et de l'obtention de diplôme ait été plus rapide pour les femmes. Même s'il n'y a pas de preuve que ce soit généralisable à ce niveau, cela impliquerait également que l'écart continuerait de se renforcer si les études supérieures ou l'étude de certaines disciplines devenaient socialement perçues comme une activité féminine.

### ***Des facteurs économiques***

Des facteurs ou raisonnements économiques permettent également d'expliquer l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur. Selon la théorie du capital humain, les individus prennent leurs décisions d'étudier (ou non) en fonction du rendement économique attendu de leurs études. Celui-ci a pu évoluer différemment dans les dernières décennies pour les hommes et les femmes. Les analyses portent aussi sur les alternatives économiques et non économiques aux études, qui peuvent donner lieu à des stratégies différenciées de participation ou de non-participation à l'enseignement supérieur.

### ***Rendement des études et des diplômes du supérieur plus élevé pour les femmes***

La baisse des inégalités pourrait s'expliquer par la hausse dans le temps du rendement des diplômes d'enseignement supérieur pour les femmes; l'inversion des inégalités viendrait quant à elle d'un rendement plus élevé des diplômes pour les femmes que pour les hommes. Ainsi, des incitations plus fortes pour un sexe pourraient se traduire par de plus forts taux de participation à l'enseignement supérieur. Notons cependant qu'un rendement des diplômes d'enseignement supérieur plus élevé pour les femmes n'est pas incompatible avec des salaires plus élevés pour les hommes sur le marché du travail : seule la différence avec les diplômés du secondaire de même sexe importe.

Les données internationales sur les taux de rendement internes privés d'un diplôme d'enseignement supérieur montrent qu'en 2003 le taux de rendement d'un diplôme du supérieur<sup>4</sup> était plus élevé pour les femmes que les hommes dans 5 pays (Belgique, Corée, Nouvelle-Zélande, Norvège et Royaume-Uni), à peu près équivalent dans 5 autres (Danemark, Finlande, Suède, Suisse et, dans une moindre mesure, aux États-Unis, avec une différence de 1 %), et nettement inférieur dans un pays (Hongrie) (OCDE, 2007b, tableau A9.6). Il faudrait cependant des séries historiques pour évaluer la solidité de l'hypothèse au niveau international.

De nombreuses études empiriques ont étudié l'inversion de l'écart entre hommes et femmes aux États-Unis. En se limitant aux salaires, la hausse de la prime salariale liée à l'enseignement supérieur n'apparaît pas significativement plus élevée pour les femmes que pour les hommes, même si c'est le cas selon certaines estimations (Dougherty, 2005;

Jacob, 2002; Murphy et Welch, 1992). En outre, selon Averett et Burton (1996), les femmes répondraient moins fortement que les hommes à la prime salariale de leurs diplômes, si bien que la croissance de la prime salariale attachée aux diplômes du supérieur n'explique pas forcément la croissance de leur participation. Dans l'ensemble, l'explication par le rendement salarial des diplômés est peu convaincante pour les États-Unis (Cho, 2007). Au Japon, le rendement des diplômés du supérieur ne semble pas non plus être un déterminant important de la participation féminine à l'enseignement supérieur (Edwards et Pasquale, 2003). Néanmoins, cette explication est peut-être pertinente dans d'autres pays de l'OCDE.

D'autres approches dérivées sont aussi intéressantes. Charles et Luoh (2003) attribuent la différence de réponse des hommes et des femmes à la plus grande dispersion de la prime pour les hommes : étant moins sûrs que les femmes d'une prime salariale positive, l'aversion au risque les conduit à moins étudier. L'argument ne vaut cependant que si la dispersion salariale des diplômés du supérieur recouvre de manière importante la distribution des salaires des diplômés du secondaire – si bien que les jeunes hommes peuvent avoir l'impression qu'avoir un diplôme du supérieur augmente peu leurs chances d'avoir un meilleur salaire qu'un diplôme du secondaire. En élargissant la mesure du rendement des diplômés – en incluant des mesures comme celui de la richesse du foyer, la probabilité d'être et de rester marié(e), et celle d'éviter la pauvreté –, DiPrete et Buchmann (2006) montrent qu'aux États-Unis le rendement des diplômés a crû plus fortement pour les femmes que pour les hommes durant les dernières décennies, et peut donc expliquer la différence dans la croissance de leur participation à l'enseignement supérieur. Il serait intéressant de tester ces différentes explications possibles de manière systématique dans les pays de l'OCDE.

### **Choix alternatifs et structure des économies**

Les choix alternatifs à l'enseignement supérieur pour les hommes et les femmes diplômés du secondaire peuvent rendre les études supérieures moins intéressantes ou moins accessibles et, dans certaines circonstances, être une raison à la moindre participation masculine à l'enseignement supérieur. En France, l'abolition du service militaire obligatoire pour les hommes en 1997 a ainsi été associée à la baisse de la participation masculine à l'éducation et de la probabilité des garçons d'obtenir un diplôme, notamment pour ceux venant de milieux sociaux défavorisés (Maurin et Xenogiani, 2007). Aux États-Unis, durant la guerre du Viêtnam, 4 à 6 % de la participation masculine à l'enseignement supérieur pouvait être attribué à l'évitement de la conscription (Card et Lemieux, 2001), si bien que le rattrapage des femmes aurait été plus rapide sans cet effet secondaire de la guerre. Aux États-Unis encore, la hausse du nombre d'incarcérations est également citée pour expliquer une partie de la baisse de la proportion d'étudiants par rapport aux étudiantes (le nombre de prisonniers a été multiplié par 5 entre 1977 et 2004, avec une population carcérale à 93 % masculine en 2004) (Long, 2007). D'autres alternatives sont de nature plus économique : un faible taux de chômage ou des salaires élevés pour des activités ne demandant pas de qualifications du supérieur peuvent apparaître comme une incitation à ne pas étudier et à entrer immédiatement sur le marché du travail – et *vice versa*. Long (2007) montre ainsi que la croissance différenciée de l'écart entre les sexes dans les différents États des États-Unis a été historiquement associée à la structure de leurs économies : de hauts salaires dans les secteurs de la finance, des assurances et de l'immobilier, qui emploient beaucoup plus d'hommes, étaient liés à une plus forte

proportion de femmes dans les effectifs étudiants, tandis que de hauts salaires dans les services étaient liés à de plus fortes proportions d'hommes.

### **Des facteurs éducatifs**

Une dernière série d'explications repose enfin sur des facteurs *éducatifs* : ils tiennent à la différence de préparation scolaire des hommes et des femmes, qui a évolué avec le temps, à des facteurs comportementaux (ou « non cognitifs »), ainsi qu'aux développements de l'offre d'enseignement supérieur, notamment l'introduction de nouveaux types d'établissements ou de formations courtes davantage fréquentés par les femmes.

### **Changements dans la préparation scolaire des filles et caractéristiques non cognitives**

Le rattrapage puis dépassement des hommes par les femmes pourrait tout simplement venir de l'amélioration de leur préparation scolaire par rapport à celle des garçons. Comme le montre l'étude PISA 2006, une tendance internationale largement établie est qu'à 15 ans les filles ont de biens meilleurs résultats que les garçons en lecture (+38 points en moyenne au test), des résultats équivalents aux garçons en science (-2 points en moyenne), et légèrement inférieurs aux garçons en mathématiques (-11 points en moyenne). Dans le cas des mathématiques, la relative supériorité des garçons s'explique dans beaucoup de pays par un petit nombre de garçons très performants : la majorité d'entre eux ont en fait de plus mauvais résultats que les filles (OCDE, 2007a). Les changements de résultats par sexe ne sont pas significatifs entre les trois éditions de PISA (la première date de 2000). Certaines études nationales longitudinales documentent en revanche une évolution en faveur des filles au cours des dernières décennies. C'est par exemple le cas aux États-Unis (voir encadré 10.1). En Allemagne, 57 % des *Abitur*<sup>5</sup> étaient obtenus par des femmes en 2002 (BMBF, 2005). En France, les filles ont clairement progressé plus rapidement que les garçons : en 2006, 53 % des baccalauréats étaient obtenus par des filles et, dans la cohorte entrée en sixième en 1989, 7 filles sur 10 ont obtenu le baccalauréat contre 6 garçons sur 10 (Rosenwald, 2006). Au Royaume-Uni, on trouve la même évolution : ainsi, en Angleterre, entre 1974 et 2003, l'écart de niveau scolaire à l'âge de 16 ans entre garçons et filles s'est creusé en faveur des filles, aussi bien au niveau agrégé qu'en mathématiques (rattrapage des filles) ou en anglais (creusement de l'écart) et pourrait être imputé au changement du mode d'examen de fin de secondaire (le nouveau favorisant les filles) (Machin et McNally, 2006). Cet écart se retrouve à tous les niveaux de performance scolaire des élèves, dans tous les types d'écoles, pour tous les milieux sociaux, y compris les milieux défavorisés. L'écart se formerait durant l'adolescence, entre 11 et 16 ans (Burgess et autres, 2004; Gorard, Rees et Salisbury, 2001; Machin et McNally, 2006).

### **Hausse des attentes éducatives et professionnelles des filles par rapport à celles des garçons**

Un autre facteur expliquant la meilleure réussite des femmes peut venir des plus grandes aspirations scolaires et professionnelles des filles par rapport aux garçons. L'étude PISA 2003 montre que les filles de 15 ans aspirent davantage que les garçons à obtenir un diplôme général d'enseignement supérieur et à exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de trente ans dans tous les pays de l'OCDE où les données sont disponibles (et où les différences sont statistiquement significatives), à l'exception du Japon (tableaux 10.7 et 10.8). À partir d'une comparaison entre FISS 1970, SISS 1983, TIMSS 1995<sup>6</sup> et PISA 2003, McDaniel (2007) montre que les attentes scolaires des filles ont

### Encadré 10.1. **Changements dans la préparation scolaire et compétences non cognitives des filles aux États-Unis**

Aux États-Unis, une littérature empirique abondante couvre l'évolution scolaire des filles en utilisant différents types de données de panel (Goldin, Katz et Kuziemko, 2006; Cho, 2007; Jacob, 2002; Buchmann et DiPrete, 2006).

L'avantage des filles sur les garçons en termes de notes scolaires n'est pas nouveau puisqu'il remonte au moins aux années 50; celui-ci a cependant diminué durant les trois dernières décennies, à mesure que les filles choisissaient davantage de sujets « difficiles » dans leur formation. La recherche sur les inégalités en défaveur des femmes a longtemps précisément consisté à expliquer ce paradoxe. Cependant, l'écart des notes obtenues à l'école ne correspondait pas aux résultats des filles et des garçons dans les examens, tests de compétences ou de QI : en 1957, les garçons dépassaient largement les filles dans leurs résultats en mathématiques, et étaient légèrement dépassés par elles en lecture; entre 1972 et 1992, les filles avaient réduit considérablement leur désavantage en mathématiques et augmenté leur avantage en lecture et en langues étrangères. Durant cette période, les choix de parcours d'études des filles ont convergé vers ceux des garçons : leur étude des mathématiques et de la science est devenue presque aussi intensive que celle des garçons (en termes de nombre d'unités ou d'heures de cours pris dans ces disciplines). Les changements dans leur préparation scolaire (notes en classe, résultats aux tests et nature des cours) expliqueraient, selon les méthodologies utilisées, de 30 à 60 % environ des changements dans l'obtention de diplômes du supérieur (Goldin, Katz et Kuziemko, 2006; Cho, 2007). Ces changements ont eu lieu simultanément à tous les niveaux de compétences cognitives et dans tous les milieux socio-économiques. En fait, l'avantage des filles est devenu le plus grand dans les milieux socio-économiques les plus défavorisés.

Étudiant quatre cohortes, Jacob (2002) suggère que les compétences comportementales ou non cognitives expliquent autant que le milieu social ou les compétences cognitives la participation à l'enseignement supérieur. Bien qu'il retrouve les mêmes différences cognitives entre garçons et filles en lecture et en mathématiques que les études précédentes, son indice composite de compétences cognitives est similaire pour les garçons et les filles, de même que les caractéristiques de leur milieu familial. La principale différence observable entre garçons et filles réside dans leurs attitudes à l'école et vis-à-vis de l'école, mesurées là encore par un indice composite (basé, notamment, sur le nombre d'incidents de conduite, les notes en classe, le nombre d'heures consacrées aux devoirs, et les redoublements antérieurs). Combinée aux progrès de leur préparation scolaire, cet avantage comportemental serait devenu le facteur déterminant de la différence de réussite scolaire entre les sexes. Certains auteurs ont en outre interprété ces facilités d'apprentissage des filles en milieu scolaire en termes de coût-bénéfice : l'effort moindre des filles augmenterait le rendement de leurs diplômes et les inciterait à davantage étudier que les garçons (les bénéfices seraient obtenus à un moindre coût subjectif).

augmenté plus vite que celles des garçons au niveau international. La hausse de ces aspirations reflète la baisse des discriminations sociales envers les femmes (Goldin, 2004). Avoir des attentes élevées ne signifie pas forcément que ces attentes seront réalisées, mais une littérature sociologique abondante montre qu'elles influent sur le parcours effectif des individus.

Tableau 10.7. **Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le sexe (2003)**

	Tous élèves confondus		Garçons		Filles		Différence statistiquement significative
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
Australie	62.8	(0.8)	56.6	(1.3)	69.1	(0.9)	F > G
Autriche	24.3	(1.3)	22.8	(1.4)	25.7	(2.0)	
Belgique	35.3	(1.0)	32.4	(1.4)	38.5	(1.4)	F > G
Canada	62.5	(0.8)	56.1	(1.0)	68.7	(0.9)	F > G
République tchèque	37.2	(1.1)	32.0	(1.4)	42.6	(1.7)	F > G
Danemark	25.5	(0.9)	24.6	(1.2)	26.4	(1.0)	
Finlande	51.5	(0.9)	49.6	(1.2)	53.5	(1.1)	F > G
France	34.7	(0.9)	29.2	(1.4)	39.7	(1.2)	F > G
Allemagne	19.1	(0.9)	17.7	(1.3)	20.5	(1.0)	
Grèce	64.5	(1.9)	58.5	(2.5)	70.1	(1.8)	F > G
Hongrie	53.2	(1.4)	45.5	(1.8)	61.8	(1.8)	F > G
Islande	36.1	(0.8)	30.7	(1.1)	41.8	(1.3)	F > G
Irlande	53.5	(1.1)	45.3	(1.6)	61.8	(1.4)	F > G
Italie	52.1	(1.2)	43.0	(1.7)	60.4	(1.6)	F > G
Japon	50.7	(1.3)	54.1	(2.1)	47.6	(2.2)	G > F
Corée	78.3	(1.0)	78.9	(2.0)	77.5	(2.0)	
Luxembourg	42.6	(0.6)	41.3	(1.0)	43.9	(1.1)	
Mexique	49.1	(1.5)	41.8	(1.7)	55.8	(1.6)	F > G
Pays-Bas	40.8	(1.5)	38.7	(2.0)	42.9	(1.6)	
Nouvelle-Zélande	38.8	(0.9)	38.2	(1.3)	39.5	(1.4)	
Norvège	25.8	(0.9)	22.4	(1.0)	29.3	(1.2)	F > G
Pologne	30.1	(1.0)	23.4	(1.1)	36.8	(1.2)	F > G
Portugal	52.2	(1.4)	43.7	(1.5)	59.9	(1.5)	F > G
République slovaque	43.0	(1.3)	37.9	(1.7)	48.3	(1.8)	F > G
Espagne	48.4	(1.2)	40.7	(1.7)	55.7	(1.3)	F > G
Suède	33.2	(1.1)	28.8	(1.2)	37.5	(1.4)	F > G
Suisse	17.6	(1.4)	16.7	(1.6)	18.6	(1.4)	
Turquie	76.7	(1.8)	72.3	(2.4)	82.1	(1.9)	F > G
États-Unis	64.4	(0.9)	61.2	(1.1)	67.6	(1.2)	F > G
<b>Total OCDE</b>	<b>50.7</b>	<b>(0.3)</b>	<b>47.6</b>	<b>(0.5)</b>	<b>53.8</b>	<b>(0.5)</b>	<b>F &gt; G</b>
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>44.5</b>	<b>(0.2)</b>	<b>40.7</b>	<b>(0.3)</b>	<b>48.4</b>	<b>(0.3)</b>	<b>F &gt; G</b>
Royaume-Uni <sup>1</sup>	31.5	(1.2)	27.0	(1.4)	35.4	(1.7)	F > G

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

Er. T. : Erreur type.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE (OCDE, 2007b).

### Changements dans l'offre de formations dans l'enseignement supérieur

Une autre hypothèse expliquant la croissance rapide de la participation féminine, voire de l'inversion des inégalités, tient à l'offre de formations qui a accompagné l'expansion de l'enseignement supérieur. Certains établissements ou formations ont pu favoriser la participation des femmes par rapport à celle des hommes. Long (2007) montre ainsi que l'ouverture et la diffusion des *community colleges* aux États-Unis expliquent en partie l'annulation de l'écart entre hommes et femmes, et peut-être l'inversion. Les étudiants plus âgés ou à temps partiel ont en effet plus de chances d'être des femmes et d'étudier dans un *community college*, entre autres parce qu'ils forment à nombre de professions traditionnellement « féminines » et ont des frais d'inscription beaucoup plus faibles que les universités. Au Japon, la hausse de la participation féminine a en partie

Tableau 10.8. **Pourcentage d'élèves comptant exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2003)**

	Garçons		Filles		Différence statistiquement significative
	%	Er. T.	%	Er. T.	
Australie	70.1	(1.1)	81.8	(0.7)	F > G
Autriche	53.8	(2.2)	63.3	(2.0)	F > G
Belgique	60.5	(2.3)	75.1	(1.4)	F > G
Canada	m	m	m	m	m
République tchèque	54.0	(1.8)	63.0	(1.8)	F > G
Danemark	m	m	m	m	m
Finlande	m	m	m	m	m
France	67.7	(1.7)	71.5	(1.4)	F > G
Allemagne	52.6	(1.8)	69.8	(1.3)	F > G
Grèce	72.0	(1.8)	81.8	(1.5)	F > G
Hongrie	56.1	(2.3)	66.1	(1.8)	F > G
Islande	65.3	(1.2)	75.7	(1.3)	F > G
Irlande	63.5	(1.7)	77.7	(1.3)	F > G
Italie	69.5	(1.9)	80.2	(1.4)	F > G
Japon	m	m	m	m	m
Corée	79.1	(1.1)	80.3	(1.4)	F > G
Luxembourg	m	m	m	m	m
Mexique	85.6	(1.0)	86.7	(0.9)	F > G
Pays-Bas	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m
Pologne	65.8	(1.3)	78.8	(1.2)	F > G
Portugal	79.8	(1.5)	88.3	(0.9)	F > G
République slovaque	55.5	(2.1)	64.0	(2.0)	F > G
Espagne	m	m	m	m	m
Suède	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m
États-Unis	81.4	(0.9)	88.9	(0.8)	F > G
<b>Total OCDE</b>	<b>68.2</b>	<b>(0.5)</b>	<b>74.8</b>	<b>(0.4)</b>	<b>F &gt; G</b>
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>59.0</b>	<b>(0.4)</b>	<b>66.5</b>	<b>(0.4)</b>	<b>F &gt; G</b>
Royaume-Uni <sup>1</sup>	68.4	(1.7)	78.5	(1.4)	F > G

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

Er. T. : Erreur type.

m = manquant.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE (OCDE, 2007b).

reposé sur l'ouverture des *junior colleges*. Un processus similaire a pu avoir lieu dans d'autres pays de l'OCDE, certaines formations restant majoritairement féminines. Il est cependant difficile d'établir si cette nouvelle offre a favorisé la demande féminine ou si la demande féminine a favorisé l'apparition de cette nouvelle offre.

### **Féminisation de la profession enseignante et discriminations envers les garçons**

Dans la lignée des modèles de socialisation imitative sexuée mentionnés ci-dessus, on peut penser que la féminisation de la profession enseignante favorise la motivation des filles par rapport aux garçons et explique en partie la meilleure réussite et persévérance scolaire des filles. La recherche empirique sur ce sujet aboutit à des résultats mitigés, voire contradictoires. Elle repose en fait souvent sur de trop petites bases de données. Aux États-Unis, au niveau de l'enseignement supérieur, il semble cependant établi que dans certaines



disciplines, avoir un enseignant féminin lors de son premier cours dans une discipline majoritairement « masculine » favorise la persévérance des filles – et *vice versa* (Bettinger et Long, 2005). Dee (2004, 2005, 2007) montre à partir d'une base de données nationale que les enseignants perçoivent plus positivement leurs élèves s'ils sont de même sexe et de même ethnicité/minorité qu'eux, notamment s'ils sont issus des milieux les plus défavorisés (ou du Sud des États-Unis), et que les élèves ont de meilleurs résultats scolaires lorsqu'ils ont un enseignant de même sexe et de même ethnicité/minorité qu'eux. Très liés aux questions raciales, ces résultats ne sont pas forcément généralisables hors du contexte américain. En Israël, une expérience naturelle comparant la notation des mêmes élèves dans les mêmes conditions d'examen par leurs enseignants et par des examinateurs externes n'ayant aucune information sur eux met en évidence des biais systématiques en défaveur des garçons dans les neuf disciplines testées, aussi bien en lettres, en sciences qu'en mathématiques, et ce, quel que soit le sexe de l'enseignant (Lavy, 2004). Les enseignants pourraient en fait favoriser les filles, peut-être en raison de leur meilleur comportement scolaire. En Suède, où la supériorité relative des résultats des filles par rapport aux garçons continue d'augmenter, Holmlund et Sund (2007) montrent que l'écart est plus grand dans les matières enseignées majoritairement par des femmes, mais sans pouvoir l'imputer au fait d'avoir un enseignant de même sexe : la différence avec les études précédentes pourrait venir du fait que les étudiants suédois de leur échantillon correspondent à des élèves motivés et performants, si bien que l'effet positif d'avoir un enseignant de même sexe pourrait ne pas valoir pour tous les types d'étudiants.

Dernière hypothèse : et si ces différences étaient *biologiques*? Peut-être les discriminations passées empêchaient-elles les femmes de réaliser tout leur potentiel, ce qui n'est plus aujourd'hui le cas. En fait, la recherche neuroscientifique n'a à ce jour pas trouvé de différences dans les capacités cognitives des filles et des garçons (OCDE, 2007c). En outre, en matière de politique sociale, les explications biologiques ne peuvent être qu'un dernier recours, parce qu'elles ont tendance à légitimer le *statu quo* : après tout, il y a trente ans, le raisonnement « biologique » montrait que les hommes avaient des capacités cognitives supérieures à celles des femmes...

Les explications mentionnées ci-dessus sont partielles et complémentaires. Comme en histoire, c'est souvent plusieurs raisons nécessaires qui permettent de comprendre des faits ou tendances plutôt qu'une seule raison suffisante. L'exploration systématique des différents facteurs pouvant expliquer l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes dans les pays de l'OCDE constitue donc un programme de recherche important pour éclairer les politiques publiques.

### 10.3. Quel avenir et quelle importance ont les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur ?

L'inversion des inégalités entre les sexes semble être une tendance durable dans l'enseignement supérieur (et à venir dans les quatre pays de l'OCDE où elle n'est pas encore apparue). En effet, tous les facteurs explicatifs mentionnés ci-dessus ont peu de chances de changer profondément ou rapidement dans les prochaines décennies. Une égalisation de l'accès et de l'obtention de diplômes du supérieur des garçons et des filles pourrait venir soit d'une inversion des tendances qui ont contribué à l'avancée des filles (c'est-à-dire à une régression relative des filles), soit d'une égalisation des facteurs qui expliquent les résultats différenciés des garçons et des filles. En outre, même si elle avait lieu, il faudrait des décennies pour que son résultat soit visible dans les taux de participation et de

diplômes des femmes et des hommes. Car en l'absence d'un apprentissage tout au long de la vie très dynamique, le remplacement des générations est le mécanisme majeur d'évolution du niveau de formation dans les pays de l'OCDE; et son rythme est lent.

### ***L'inversion des inégalités est-elle durable?***

Sur le plan des facteurs démographiques, un retournement des tendances de report de l'âge du premier enfant et du mariage des femmes après les études, et, plus généralement, de la maîtrise de la fertilité, paraît peu probable à l'horizon des deux prochaines décennies.

Au niveau des changements sociaux, la baisse des discriminations envers les femmes sur le marché du travail et au sein des familles correspond à une évolution sociale que l'on retrouve dans tous les pays de l'OCDE. Grâce aux luttes passées et à venir contre les inégalités en défaveur des femmes, les obstacles sociaux et culturels qui entravaient la participation féminine à l'enseignement supérieur devraient continuer de disparaître. De même, les mécanismes imitatifs de socialisation plaident en faveur d'une plus haute participation des filles. Le fait que les femmes sont de plus en plus souvent diplômées, et plus diplômées que les hommes dans les jeunes générations, continuera d'augmenter la participation des filles, quel que soit leur environnement familial, et de favoriser les filles par rapport aux garçons vivant dans des foyers monoparentaux (généralement dirigés par des femmes), si l'on pense que les enfants sont davantage influencés par leur parent de même sexe. Les effets liés aux groupes de pairs conduisent vers les mêmes conclusions. Cela permettra un effet de rattrapage dans les pays et aux niveaux d'études où l'écart en faveur des garçons existe toujours. Dans les pays où presque deux étudiants sur trois seront des filles, on peut même se demander si de nouveaux stéréotypes sociaux faisant des études supérieures une activité principalement féminine ne risquent pas d'apparaître et de creuser davantage l'écart entre hommes et femmes. On sait que les effets de groupes des pairs sont d'autant plus marqués pour les filles que les activités concernées sont considérées comme « féminines ». En même temps, la forte ségrégation sexuelle disciplinaire rend la réalité plus complexe.

Du côté économique, même si le rendement des diplômes du supérieur était similaire pour les hommes et les femmes en termes purement économiques par rapport à ceux du secondaire, il resterait probablement plus élevé pour les femmes si l'on inclut le rendement lié au mariage : les femmes ont plus de chances d'être pauvres parce qu'elles ont plus de probabilités d'être à la tête d'un foyer monoparental et de travailler à temps partiel. Les femmes diplômées du supérieur ont plus de chances d'échapper à cette situation, ce qui peut suffire à rendre le rendement économique (au sens large) de leurs diplômes du supérieur plus élevé que celui des hommes – et donc leurs incitations à étudier, plus fortes. Cependant, le vieillissement de la population devrait entraîner la hausse de la demande dans les secteurs de services féminisés, deux conséquences contradictoires possibles : cela pourrait entraîner une hausse de la demande des femmes pour les études dans les disciplines menant à ces secteurs ou au contraire entraîner une baisse de leurs taux de participation si les salaires des emplois ne demandant pas de qualification du supérieur augmentaient suite à une pénurie (ce qui est cependant peu probable).

Enfin, et c'est sans doute le déterminant majeur, les développements des facteurs éducatifs ont largement évolué en faveur des femmes. Les filles ont toujours eu de meilleures notes scolaires que les garçons, et la plus forte participation des garçons à l'enseignement supérieur pouvait être imputée au choix des matières étudiées et à leurs meilleurs résultats en mathématiques et en sciences. Durant les dernières décennies, les

filles ont gardé leur avantage en termes de notes scolaires (que certains voient comme des indicateurs de comportement plus que d'aptitude), ont creusé leur avantage en langues et presque annulé leur désavantage en science et en mathématiques, deux matières qui ont longtemps été déterminantes pour l'accès et le succès dans l'enseignement supérieur. Plusieurs pays continuent d'avoir des politiques publiques pour encourager leurs études dans les disciplines scientifiques. En outre, les aspirations scolaires et professionnelles des filles sont supérieures à celles des garçons dans presque tous les pays et ont connu une plus forte croissance que celle des garçons durant les dernières décennies. Dans ces conditions, en l'absence de politiques ciblées, on voit mal ce qui permettrait aux garçons de rattraper leur retard, voire d'empêcher cet écart de se creuser davantage.

Quelques facteurs conjoncturels enfin pourraient cependant venir contrebalancer ces tendances. Le service militaire obligatoire, la guerre, la hausse du chômage ou l'absence d'opportunités économiques dans des industries « masculines » ont par exemple contribué par le passé à la hausse de la participation des garçons à l'enseignement supérieur, celui-ci correspondant ainsi en partie à une stratégie d'évitement. D'autres facteurs conjoncturels pourraient avoir les mêmes effets à l'avenir. Une réduction des sorties des garçons du système éducatif avant le niveau requis pour l'entrée dans l'enseignement supérieur ou une plus grande culture d'apprentissage tout au long de la vie ou d'enseignement supérieur pour les adultes ayant un diplôme inférieur à celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pourraient également contrebalancer cette tendance à moyen terme (OCDE, 2007d). Cependant, comme on l'a vu plus haut, l'écart entre les sexes est tout aussi marqué pour les effectifs étudiants plus âgés, même si les différences entre pays sont importantes.

### **Les inégalités en défaveur des hommes important-elles ?**

Mais pourquoi ces nouvelles inégalités éducatives en défaveur des hommes importerait-elles pour la société ? La recherche (ou même la spéculation) sur le sujet est rare. Si les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur n'étaient que le reflet de préférences différenciées des garçons et des filles pour l'éducation, peut-être auraient-elles peu d'importance pour la société. Tout dépend si l'on considère l'égalité entre les sexes dans l'enseignement supérieur comme souhaitable en elle-même ou seulement comme un instrument de l'égalité entre les sexes dans la société. Cela dit, les inégalités dans le secteur de l'éducation peuvent être à la fois l'effet et la cause d'inégalités dans la société. Les démocraties modernes fondent leur hiérarchie sociale sur une méritocratie en partie fondée sur l'éducation, si bien que les inégalités éducatives peuvent amplifier les inégalités sociales – ce qui ne serait par exemple pas le cas dans des sociétés fondées sur un système féodal ou un système de castes où la position sociale des uns et des autres est déterminée dès la naissance.

Dans la mesure où les inégalités en défaveur des femmes dans l'enseignement supérieur reflétaient et empêchaient la diminution des inégalités sociales en défaveur des femmes, elles n'étaient pas forcément symétriques à des inégalités en défaveur des hommes. On peut avoir une position dominante sans être une majorité numérique (Deleuze et Guattari, 1980). Dans la mesure où les hommes ne souffrent pas traditionnellement de discriminations liées au sexe dans les pays de l'OCDE, soit sous la forme de barrières légales ou de croyances ou stéréotypes culturels, les inégalités en défaveur des hommes dans l'enseignement supérieur peuvent paraître moins importantes. Malgré son désintéressement de principe, l'histoire de la science et de

l'éducation supérieure a été fortement marquée par des discriminations envers les femmes (Le Doeuff, 1998). Cela expliquerait pourquoi les politiques et dans une large mesure les débats sur les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur se focalisent principalement sur les cas, de moins en moins nombreux, où les femmes restent désavantagées (Eurydice, 2007). Les pays avec des politiques éducatives en faveur des garçons sont peu nombreux.

Les deux conséquences sociales des inégalités éducatives entre les sexes les plus souvent évoquées sont liées à la démographie et aux inégalités entre les sexes sur le marché du travail.

L'inversion des inégalités entre les sexes pourrait-elle avoir des conséquences démographiques négatives? L'homogamie entre diplômés d'enseignement supérieur est forte et s'est renforcée durant les dernières décennies (les unions libres suivent la même tendance) (Schwarz et Mare, 2005; Qian and Preston, 1993). En outre, tandis que les hommes se sont souvent mariés avec des femmes moins diplômées qu'eux, les femmes ont tendance à se marier avec des hommes plus (ou au moins aussi) diplômés qu'elles (hypergamie). Si cette tendance perdurait, l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur représenterait un risque de baisse de la fertilité, dans la mesure où la probabilité des femmes d'être mariées et d'avoir des enfants diminuerait. C'est en effet ce qui se passait pour les diplômées du supérieur au début du siècle aux États-Unis (Goldin, 2004) et ce que l'on observe aujourd'hui au Japon, où le plus faible taux de mariage des femmes diplômées du supérieur représenterait entre 20 et 33 % de la baisse totale du taux de mariage (Raymo et Iwasawa, 2005). Les « privilèges » des hommes diplômés du supérieur augmenteraient quant à eux puisqu'ils pourraient devenir plus sélectifs dans le choix d'une conjointe diplômée du supérieur, l'inverse étant vrai pour les femmes diplômées du secondaire seulement. Pour beaucoup de pays de l'OCDE où les normes égalitaristes entre hommes et femmes ont fortement progressé, ce raisonnement suppose sans doute une trop grande rigidité dans le comportement des femmes. En outre, il ignore les possibles effets de la stratification au sein des systèmes. Aux États-Unis, la recherche démographique réfute en fait l'idée que les femmes plus diplômées resteraient célibataires et sans enfant, comme c'était généralement le cas au début du XX<sup>e</sup> siècle (Goldstein et Kenney, 2001). La tendance des femmes à l'hypergamie a fortement diminué dans les décennies 1980-90, et même disparu selon certains indicateurs; la tendance remarquable dans ce domaine réside en fait plutôt dans la chute précipitée des taux de mariage des hommes les moins éduqués (Rose, 2006). Plus qu'à une baisse de la fertilité, le maintien d'une forte homogamie des diplômés de l'enseignement supérieur et la baisse des probabilités de mariage des personnes les moins éduquées pourraient en fait contribuer au renforcement des inégalités sociales liées à l'éducation (en cloisonnant davantage les groupes socio-économiques). En résumé, les arguments démographiques selon lesquels l'inversion des inégalités entre les sexes pourrait détériorer des taux de mariage et une fertilité déjà en déclin dans beaucoup de pays de l'OCDE paraissent peu convaincants.

Une seconde question démographique tient aux inégalités d'espérance de vie et de mortalité entre hommes et femmes. En 2005, l'espérance de vie à la naissance des femmes dépassait celle des hommes de 5.7 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE. La recherche sur les liens entre santé et éducation montre qu'il existe une forte corrélation entre niveau d'éducation supérieure et espérance de vie, aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur des pays : des études l'ont montré pour les États-Unis, le Canada, Israël, l'Europe occidentale et l'Europe de l'Est (Cutler et Lleras-Muney, 2006; Kunst et Mackenbach, 1994; Mackenbach et

autres, 2007). Le rendement de l'enseignement supérieur en termes de gain d'espérance de vie supplémentaire semble d'ailleurs avoir augmenté aussi bien en Europe qu'aux États-Unis (Mackenbach et autres, 2007; Pappas et autres, 1993; Preston et Elo, 1995). Plusieurs études montrent que l'augmentation de l'espérance de vie durant la dernière décennie se concentre chez les populations ayant une formation supérieure, et a en fait diminué pour les groupes ayant un diplôme du secondaire ou moins (Meara, Richards et Cutler, 2008; Goesling, 2007; Dobson, 2006).

On pourrait dès lors penser que l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes pourrait accentuer l'écart d'espérance de vie en faveur des femmes. En réalité, il est difficile de conclure, faute d'études comparant le gain relatif d'espérance de vie des hommes et des femmes ayant un diplôme du supérieur (ainsi que les effets de composition liés à l'évolution de l'écart de formation). De nombreuses études nationales montrent que les inégalités sociales de mortalité liées au niveau d'éducation sont plus marquées entre les hommes qu'entre les femmes (Mustard et Etches, 2003). La prime d'allongement de l'espérance de vie associée à l'éducation supérieure semble ainsi plus grande pour les hommes que pour les femmes (par rapport aux hommes et aux femmes avec peu d'éducation, respectivement) (Preston et Elo, 1995; Mackenbach et autres, 2007; Meara, Richards et Cutler, 2008). Ces résultats ne permettent ni d'infirmer ni de confirmer l'idée que le creusement de l'écart de formation supérieure entre hommes et femmes pourrait accentuer les inégalités d'espérance de vie entre les sexes. La diminution de l'écart d'espérance de vie en faveur des femmes dans les pays industrialisés durant les deux dernières décennies apporte également peu de réponses à cette question : ces raisons sont encore débattues et l'on ne sait pas quel est l'impact de l'éducation par rapport à d'autres facteurs (Glei et Horiuchi, 2007).

L'inversion des inégalités éducatives entre les sexes pourrait-elle avoir des conséquences sociales négatives? En particulier, va-t-elle conduire à une inversion des inégalités entre les sexes sur le marché du travail, notamment en termes de salaires et d'accès aux positions sociales les plus élevées dans les décennies à venir? L'examen approfondi de cette question dépasse l'objectif de ce chapitre. On se limitera donc à quelques réflexions.

Combinée à d'autres facteurs, la hausse du niveau de formation des femmes par rapport à celui des hommes a contribué à la baisse systématique des inégalités de salaires en défaveur des femmes durant les dernières décennies dans tous les pays de l'OCDE (OCDE, 2002). Faciliter l'augmentation du niveau de formation des femmes fait d'ailleurs partie de l'éventail d'instruments des politiques de réduction des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail, aux côtés d'autres politiques sociales, par exemple liées à la petite enfance. Cependant, l'inversion actuelle des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur et la poursuite de cette tendance ne seraient sans doute pas suffisantes pour mener à une égalisation des conditions des hommes et des femmes sur le marché du travail à moyen terme.

En effet, le niveau de formation des femmes ne suffit pas à lui seul à expliquer ces inégalités. Les inégalités entre les sexes liées directement au marché du travail peuvent être plus importantes que les différences éducatives pour expliquer les différences de salaires entre jeunes diplômés des deux sexes, comme c'est par exemple le cas aux États-Unis (Bobitt-Zeher, 2007). Pour le comprendre, il suffit de rappeler quelques-uns des facteurs expliquant les inégalités salariales en défaveur des femmes : les femmes

travaillent en moyenne moins d'années que les hommes (et gagnent donc moins, y compris dans un même secteur), travaillent plus souvent à temps partiel, accèdent plus difficilement aux plus hauts postes de décision, travaillent souvent dans des secteurs ou des professions qui payent moins que celles où les hommes sont majoritaires, aspirent en moyenne moins que les hommes à travailler dans les secteurs ou les professions les plus lucratives (Chevalier, 2007; Correll, 2001), diminuent leur temps de travail lorsqu'elles ont des enfants alors que les hommes, à l'inverse, l'augmentent dans la même situation, et, malgré le plus grand égalitarisme social, les femmes continuent de s'investir davantage que les hommes dans les activités domestiques et liées aux enfants, que ce soit par préférence ou lié à une plus grande pression sociale (Alwin, Braun et Scott, 1992). La baisse des inégalités salariales entre sexes a ainsi été attribuée à la hausse du niveau de formation des femmes, mais aussi à la féminisation (ou à « l'intégration ») de secteurs ou professions traditionnellement masculins, à la baisse du salaire des hommes les moins bien formés, à l'émergence de normes sociales plus égalitaires suite au féminisme, ainsi qu'aux politiques sociales, tant au niveau des entreprises que des gouvernements, qui ont permis aux femmes et, dans une moindre mesure, aux hommes, de mieux concilier vie de famille et vie professionnelle (OCDE, 2007d). Une récente étude de l'OCDE propose une analyse internationale détaillée de ces questions (OCDE, 2002), tandis que Blau et Kahn (2000) et Reskin et Bielby (2005) présentent une synthèse des résultats de la recherche économique et sociologique, en pointant les difficultés techniques de mesure et de compréhension de ces inégalités.

Néanmoins, la hausse du niveau de formation des femmes explique bien *en partie* la baisse des inégalités salariales entre hommes et femmes durant les dernières décennies et l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes devrait continuer de contribuer à cette baisse. La différence entre hommes et femmes dans leurs choix de domaines d'études explique dans une plus large mesure les différences salariales que les différences de niveau de formation. Ainsi, des études montrent que l'on peut attendre davantage pour la baisse des inégalités salariales d'une égalisation des choix d'études que des changements du niveau de formation (Bobbitt-Zeher, 2007; Christie et Shannon, 2001; Shannon et Kidd, 2001; Blau et Kahn, 2000). Malgré la hausse du niveau de formation des femmes dans les plus jeunes générations (et l'inversion de l'écart entre hommes et femmes), il n'est ainsi pas sûr qu'une pure logique générationnelle suffise à supprimer les inégalités salariales entre hommes et femmes dans un horizon de trente ans (Chauvel, 2004), même si le départ à la retraite des cohortes où les inégalités étaient les plus marquées va aussi automatiquement entraîner une diminution de ces inégalités (au niveau macro).

Bien qu'il soit probable qu'il faille plus de deux décennies pour que les inégalités salariales en défaveur des femmes disparaissent en moyenne, l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur pourrait en changer la structure. Les moyennes salariales pourraient en effet cacher des différences importantes de distribution salariale entre hommes et femmes. Les hommes pourraient avoir une condition sociale beaucoup plus hétérogène que les femmes, leur avantage salarial ou social moyen étant imputable à la très grande réussite d'une petite proportion des hommes. Autrement dit, comme pour les résultats des garçons aux tests de mathématiques, il n'est pas impossible que les hommes aient, en moyenne, des salaires supérieurs aux femmes mais que la majorité (ou un grand nombre) d'hommes réussissent moins bien que les femmes. On pourrait trouver les hommes surreprésentés dans les strates supérieures et inférieures de la société, aussi bien en termes économique que de statut social. Si c'était le cas, cela

pourrait conduire à une reconfiguration des liens et des stéréotypes sociaux. Peut-être une proportion non négligeable d'hommes deviendraient-ils plus dépendants des femmes et plus impliqués dans les affaires domestiques. Peut-être davantage d'hommes se trouveraient-ils en situation d'exclusion sociale. En fait, les conséquences politiques et sociales d'une nouvelle division sociale du travail et répartition du pouvoir entre les sexes restent à imaginer, et le destin des hommes et des femmes qui n'obtiennent pas de diplômes du supérieur, à étudier. Il n'est cependant pas impossible que l'inversion des inégalités éducatives entre les sexes ait des conséquences sociales problématiques.

#### 10.4. Résumé et conclusion

L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur semble aujourd'hui bien établie dans les pays de l'OCDE. Les femmes étudient davantage que les hommes et obtiennent davantage de diplômes d'enseignement supérieur, quels que soient leur âge et le type d'enseignement supérieur. C'est seulement au niveau doctoral qu'elles n'ont pas encore rattrapé les hommes, mais les tendances actuelles laissent à penser que ce sera le cas dans quelques années. Tous les domaines d'études se sont ainsi féminisés, même si la ségrégation sexuelle disciplinaire reste très marquée. La science reste le domaine qui se féminise le plus lentement et reste largement masculin, notamment l'informatique et les mathématiques. Cette ségrégation importe dans la mesure où elle explique les différences salariales entre hommes et femmes sur le marché du travail. Les populations masculines et féminines en âge de travailler possèdent aujourd'hui le même niveau de formation, mais les générations de femmes les plus jeunes sont mieux formées que les hommes.

Cette inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur découle de différents facteurs démographique, économique, sociologique, et éducatif. Aucun des facteurs qui permettent de la comprendre ne semblent devoir disparaître ou se retourner dans les prochaines décennies. Au contraire, certains d'entre eux pointent vers une croissance plus rapide du niveau de formation des femmes par rapport à celui des hommes (qui continue cependant d'augmenter). Les inégalités éducatives en défaveur des hommes ont ainsi toutes les chances de perdurer et de se creuser. La logique de remplacement des générations implique que la population féminine sera de toute façon durablement mieux formée que la population masculine.

Cependant, des inégalités éducatives durables en défaveur des hommes conduiraient-elles à une crise sociale ou démographique – voire même à l'inversion des inégalités de salaires entre hommes et femmes sur le marché du travail? C'est difficile à établir, voire peu probable. Dès lors, ne pourrait-on pas ignorer les inégalités éducatives en défaveur des hommes? Ce ne serait en fait ni prudent ni équitable.

Dans les démocraties, la lutte contre les inégalités n'est pas seulement subordonnée à l'égalité sur le marché du travail : c'est une question de principe. L'équité consiste à s'assurer que chacun a les conditions de réaliser son potentiel, mais comment être sûr que la moins bonne réussite scolaire des garçons ne vient pas de discriminations envers eux? Ensuite, la diversité (ou, ici, mixité) importe dans la mesure où elle représente un enrichissement social pour tous. Par exemple, les universités d'élite américaines commencent à favoriser les garçons dans leurs procédures d'admission parce qu'elles pensent que la mixité de leurs effectifs étudiants est importante pour tous. Enfin, les inégalités éducatives en faveur des femmes peuvent aussi les desservir sur le marché du

travail si elles sont associées à une plus forte ségrégation sexuelle disciplinaire. La recherche montre que l'inégalité salariale en défaveur des femmes est davantage associée au pourcentage de filles qui étudient dans une discipline qu'à la discipline elle-même. Si nombre de pays encouragent les femmes à faire de la science, pour favoriser la mixité et promouvoir l'égalité salariale entre les sexes, trop peu encouragent les hommes à améliorer leurs performances en langues et à travailler dans des secteurs féminisés. S'il faut continuer d'encourager les filles à étudier les disciplines dominées par les garçons, les nouvelles politiques d'égalité des sexes devraient s'intéresser davantage aux garçons pour les aider à augmenter leurs performances et leur participation dans les matières dominées par les filles (les langues), mais aussi dans celles où la performance moyenne des garçons cache la faiblesse d'une majorité de garçons et l'excellence d'une minorité (mathématiques et sciences). L'évolution des performances scolaires et des choix d'études des femmes durant les dernières décennies montre que ceux-ci ne sont pas intangibles. Et de telles politiques pourraient être bénéfiques aux hommes (du point de vue éducatif) et aux femmes (du point de vue salarial).

Une autre raison de se soucier de l'inversion des inégalités tient à l'ignorance actuelle de ses possibles conséquences sociales. De l'installation durable de ces nouvelles inégalités pourraient par exemple naître d'indésirables stéréotypes sociaux, selon lesquels les études supérieures seraient une affaire de filles. S'ils ont peu de chances de s'établir dans les milieux sociaux les plus favorisés, ils pourraient être adoptés par les milieux les plus défavorisés où, dans plusieurs pays, les inégalités en défaveur des garçons sont déjà les plus marquées, et renforcer les inégalités sociales. En outre, il n'est pas rare que des stéréotypes sociaux entraînent de nouvelles normes sociales et une discrimination passive (cette fois envers les garçons). Enfin, dans la mesure où la pesanteur démographique implique qu'il faudra des décennies pour rétablir une plus grande égalité éducative entre hommes et femmes, est-il prudent d'attendre que les conséquences sociales de ces nouvelles inégalités contre les hommes se manifestent pour essayer d'y remédier ?

Au minimum, il faut aujourd'hui revoir les politiques d'équité éducative entre les sexes en prenant acte du fait que ce ne sont plus forcément les femmes qui se trouvent en position de désavantage, et en s'intéressant aussi à la réussite des garçons.

Les sociétés se sont accommodées pendant des siècles des inégalités en défaveur des femmes; elles pourraient sans doute tout autant s'accommoder d'inégalités en défaveur des hommes. Mais l'idéal d'égalité n'en reste pas moins préférable.

## Notes

1. L'analyse se base sur des données par cohortes de 5 ans jusqu'à l'âge de 39 ans (15-19, 20-24, 25-29, etc.), et une cohorte agrégée des plus de 40 ans. Les données sont également disponibles par âge simple.
2. On distingue trois types de niveaux d'enseignement supérieur dans la classification internationale type de l'éducation : les formations tertiaires de type A (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un haut niveau de compétences, telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. La durée de ces formations est théoriquement d'au moins trois ans en équivalent plein-temps mais elle est généralement de quatre ans ou plus. Les formations tertiaires de type B (CITE 5B) sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'une entrée directe sur le marché du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans en équivalent plein-temps. Les programmes de recherche de haut niveau



(CITE 6) désignent les formations du supérieur qui sont sanctionnées directement par la délivrance d'un diplôme de recherche de haut niveau, un doctorat par exemple.

3. Cet indice de ségrégation, dit indice de Duncan, est égal à  $\frac{1}{2} \sum_{i=1}^N |m_i - f_i|$   
où  $m_i$  est la part de tous les hommes diplômés du supérieur obtenant un diplôme dans la discipline  $i$  et  $f_i$  la part de toutes les femmes diplômées du supérieur obtenant un diplôme dans la discipline  $i$ , et  $N$  le nombre de catégories disciplinaires.
4. Le taux de rendement privé est estimé sur la base de l'augmentation des revenus professionnels après impôts suivant l'élévation du niveau de formation, déduction faite des coûts privés que ces études ont occasionnés (manques à gagner et dépenses personnelles, à l'exclusion des coûts privés indirects comme les frais de logement, de subsistance, d'habillement, de loisirs, etc.).
5. Diplôme de fin d'études secondaires permettant l'entrée dans l'enseignement supérieur.
6. Menées par l'IEA (International Association for the Evaluation for Educational Achievement), les études FISS (First International Science Study), SISS (Second International Science Study) et TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) testent, respectivement, les élèves de 18, 23 et 42 pays (dont 22 pays de l'OCDE) en mathématiques et en sciences et collectent des informations contextuelles.

## Références

- Akerlof, G.A. et R.E. Kranton (2002), « Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education », *Journal of Economic Literature*, vol. 40(4), pp. 1167-1201.
- Alwin, D.F., M. Braun et J. Scott (1992), « The Separation of Work and the Family: Attitudes towards Women's Labour-Force Participation in Germany, Great Britain, and the United States », *European Sociological Review*, vol. 8(1), pp. 13-37.
- Averett, S. et M.L. Burton (1996), « College Attendance and the College Wage Premium: Differences by Gender », *Economics of Education Review*, vol. 15(1), pp. 37-49.
- Bailey, M.J. (2006), « More Power to the Pill: The Impact of Contraceptive Freedom on Women's Life Cycle and Labor Supply », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 121(1), pp. 289-320.
- Bailey, T. et V. Smith-Morest (éd.) (2006), *Defending the Community College Equity Agenda*, Johns Hopkins, Baltimore.
- Bensusán, G. et I. Ahumada Lobo (2006), « Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico », ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV(2), n° 138, pp. 7-35.
- Bettinger, E.P. et B.T. Long (2005), « Do Faculty Serve as Role Models? The Impact of Instructor Gender on Female Students », *American Economic Review*, vol. 95(2), pp. 152-157.
- Blau, F.D. et L.M. Kahn (2000), « Gender Differences in Pay », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 14(4), pp. 75-99.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005), *Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983-2004*, Bonn, Berlin.
- Bobbitt-Zeher, D. (2007), « The Gender Income Gap and the Role of Education », *Sociology of Education*, vol. 80(1), pp. 1-22.
- Brinbaum, Y. et A. Kieffer (2007), « Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmissions et rupture entre générations », *Communication aux 3<sup>e</sup> rencontres jeunes et sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*, Marseille.
- Buchmann, C. et T.A. DiPrete (2006), « The Growing Female Advantage in College Completion: the Role of Family Background and Academic Achievement », *American Sociological Review*, vol. 71, pp. 515-541.
- Buchmann, C., T.A. DiPrete et A. McDaniel (2007), « Gender Inequalities in Education », manuscrit à paraître dans *Annual Review of Sociology*, vol. 34.
- Burgess, S., B. McConnell, C. Propper et D. Wilson (2004), « Girls Rock, Boys Roll: An Analysis of the Age 14-16 Gender Gap in English Schools », *Scottish Journal of Political Economy*, vol. 51(2), pp. 209-229.
- Card, D. et T. Lemieux (2001), « Going to College to Avoid the Draft: The Unintended Legacy of the Vietnam War », *American Economic Review*, vol. 91(2), pp. 97-102.

- Charles, K. et M.-C. Luoh (2003), « Gender Differences in Completed Schooling », *Review of Economics and Statistics*, vol. 85(3), pp. 559-577.
- Chauvel, L. (2004), « Vers l'égalité de genre : les tendances générationnelles sont-elles irréversibles ? », *Revue de l'OFCE*, vol. 90, pp. 69-84.
- Chevalier, A. (2007), « Education, Occupation and Career Expectations: Determinants of the Gender Pay Gap for UK Graduates », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 69(6), pp. 819-842.
- Cho, D. (2007), « The Role of High School Performance in Explaining Women's Rising College Enrolment », *Economics of Education Review*, vol. 26, pp. 450-462.
- Christie, P. et M. Shannon (2001), « Educational Attainment and the Gender Wage Gap : Evidence from the 1986 and 1991 Canadian Censuses », *Economics of Education Review*, vol. 20, pp. 165-180.
- Coleman, J.S. (1961), *The Adolescent Society: The Social Life of Teenagers and Its Impact on Education*, New York, Free Press of Glencoe.
- Correll, S.J. (2001), « Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments », *American Journal of Sociology*, vol. 106, pp. 1691-1730.
- Cutler, D.M. et A. Lleras-Muney (2006), « Education and Health: Evaluating Theories and Evidence », NBER Working Paper n° W12352.
- Dee, T.S. (2004), « Teachers, Race and Student Achievement in a Randomized Experiment », *Review of Economics and Statistics*, vol. 86(1), pp. 195-210.
- Dee, T.S. (2005), « A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity and Gender Matter? », *American Economic Review*, vol. 95(2), pp. 158-165.
- Dee, T.S. (2007), « Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement », *Journal of Human Resources*, vol. 42(3), pp. 528-554.
- Deleuze, G. et F. Guattari (1980), *Mille Plateaux*, Éditions de Minuit, Paris.
- DiPrete, T.A. et C. Buchmann (2006), « Gender-specific Trends in the Value of Education and the Emerging Gender Gap in College Completion », *Demography*, vol. 43(1), pp. 1-24.
- Dobson, R. (2006), « Health Gap between Educated and Less Educated Russians Widens », *British Medical Journal*, vol. 332(7554), p. 1350.
- Dornbusch, S.M. (1989), « The Sociology of Adolescence », *Annual Review of Sociology*, vol. 15, pp. 233-259.
- Dougherty, C. (2005), « Why are the Returns to Schooling Higher for Women than for Men? », *Journal of Human Resources*, vol. 40(4), pp. 969-988.
- Dryler, H. (1998), « Parental Role Models, Gender and Educational Choice », *British Journal of Sociology*, vol. 49(3), pp. 375-398.
- Eccles, J.S., T.F. Adler et J.L. Meece (1984), « Sex Differences in Achievement: A Test of Alternate Theories », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46(1), pp. 26-43.
- Edwards, L.N. et Margaret P. Pasquale (2003), « Women's Higher Education in Japan: Family Background, Economic Factors and the Equal Employment Opportunity Law », *Journal of the Japanese and International Economies*, vol. 17(1), pp. 1-32.
- Eurydice (2007), « Gender Inequality in Performance and Attainment », Enquête n° 1592.
- Frank, K.A., C. Muller, K. Schiller, C. Riegle-Crumb, A. Strassmann Mueller, R. Crosnoe et J. Pearson (à paraître), « The Social Dynamics of Mathematics Course Taking in High School », *American Journal of Sociology*.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press, MA.
- Givord, P. et D. Goux (2007), « France: Mass and Class – Persisting Inequalities in Postsecondary Education in France », dans Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (ed.), *Stratification in Higher Education*, Stanford University Press, Stanford, CA, États-Unis.
- Glei, D.A. et S. Horiuchi (2007), « The Narrowing Sex Differential in Life Expectancy in High-income Populations: Effects of Differences in the Age Pattern of Mortality », *Population Studies*, vol. 61(2), pp. 141-159.
- Goesling, B. (2007), « The Rising Significance of Education for Health? », *Social Forces*, vol. 85(4), pp. 1621-1644.

- Goldin, C. (2004), « The Long Road to the Fast Track: Career and Family », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 596, pp. 20-35.
- Goldin, C. et L.F. Katz (2002), « The Power of the Pill: Oral Contraceptives and Women's Career and Marriage Decisions », *Journal of Political Economy*, vol. 110(4), pp. 730-770.
- Goldin, C., L. Katz et I. Kuziemko (2006), « The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20(4), pp. 133-156.
- Goldstein, J.R. et C.T. Kenney (2001), « Marriage Delayed or Marriage Forgone? New Cohort Forecasts of First Marriage for US Women », *American Sociological Review*, vol. 66, pp. 506-519.
- Gorard, S., G. Rees et J. Salisbury (2001), « Investigating the Patterns of Differential Attainment of Boys and Girls at School », *British Educational Research Journal*, vol. 27(2), pp. 125-139.
- Gradstein, M. et M. Kaganovich (2004), « Aging Population and Education Finance », *Journal of Public Economics*, vol. 88, pp. 2469-2485.
- Grob, U. et S. Wolter (2007), « Demographic Change and Public Education Spending: A Conflict between Young and Old? », [www.ingentaconnect.com/content/routledg/cede;jsessionid=2phcebpu015c3.alexandra](http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cede;jsessionid=2phcebpu015c3.alexandra) \o "Education Economics, vol. 15(3), pp. 277-292.
- Haberte, S. et M. Burton (1996), « Collage Attendance and the Collage Wage Premium: Differences by Gender », *Economic of Education Review*, vol. 15(1), pp. 37-49.
- Harris, A.R., W.N. Evans et R.M. Schwab (2001), « Education Spending in an Aging America », *Journal of Public Economics*, vol. 81, pp. 449-472.
- Holmlund, H. et K. Sund (2007), « Is the Gender Gap in School Performance Affected by the Sex of the Teacher? », *Labour Economics*.
- Ishida, H. (2007), « Japan: Educational Expansion and Inequality in Access to Higher Education », dans Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher education*, Stanford University Press, Stanford, CA, États-Unis.
- Jacob, B. (2002), « Where the Boys Aren't: Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education », *Economics of Education Review*, vol. 21, pp. 589-598.
- Kunst, A.E. et J.P. Mackenbach (1994), « The Size of Mortality Differences Associated with Educational Level in Nine Industrialized Countries », *American Journal of Public Health*, vol. 84(6), pp. 932-1037.
- Lavy, V. (2004), « Do Gender Stereotypes Reduce Girls' Human Capital Outcomes? Evidence from a Natural Experiment », NBER, Working Paper 10678.
- Le Doeuff, M. (1998), *Le sexe du savoir*, Aubier, Paris.
- Long, B.T. (2007), « The Reversal of the College Gender Gap: the Role of Alternatives and College Supply », Harvard et NBER, manuscrit non publié.
- Loury, L.D. (2004), « Siblings and Gender Differences in African-American College Attendance », *Economics of Education Review*, vol. 23, pp. 213-219.
- Machin, S. et S. McNally (2006), « Gender and Student Achievement in English Schools », Document de travail, Centre for the Economics of Education, LSE.
- Mackenbach, J.P., I. Stirbu, A.-J. Roskam, M.M. Schaap, G. Menvielle, M. Leinsalu et A.E. Kunst (2007), « Socioeconomic Inequalities in Health in 22 European Countries », *New England Journal of Medicine*, vol. 358(23), pp. 2468-2481.
- Maurin, E. et T. Xenogiani (2007), « Demand for Education and Labor Market Outcomes. Lessons from the Abolition of Compulsory Conscriptioin in France », *Journal of Human Resources*, vol. 42(4), pp. 795-819.
- McDaniel, A. (2007), « The Gender Gap in Educational Expectations, 1970-2003 », Ohio State University, manuscrit non publié.
- Meara, E.R., S. Richards et D.M. Cutler (2008), « The Gap Gets Bigger: Changes in Mortality and Life Expectancy, by Education, 1981-2000 », *Health Affairs*, vol. 27(2), pp. 350-361.
- Murphy, K.M. et F. Welch (1992), « The Structure of Wages », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, pp. 215-236.
- Mustard, C.A. et J. Etches (2003), « Gender Differences in Socioeconomic Inequality in Mortality », *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 57(12), pp. 974-980.

- OCDE (2002), « Les femmes au travail : qui sont-elles et quelle est leur situation? », dans *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2002 – Maintenir le bon cap pour l'emploi*, Éditions de l'OCDE, Paris, [www.oecd.org/dataoecd/28/60/18982236.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/28/60/18982236.pdf).
- OCDE (2007a), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007c), *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007d), « En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable », *Synthèses de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007e), *Bébés et employeurs – Comment réconcilier travail et vie de famille : Synthèse des résultats dans les pays de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Ono, H. (2004), « Are Sons and Daughters Substitutable? Allocation of Family Resources in Contemporary Japan », *Journal of the Japanese and International Economics*, vol. 18, pp. 143-160.
- Pappas, G., S. Queen, W. Hadden et G. Fisher (1993), « The Increasing Disparity in Mortality Between Socioeconomic Groups in the United States, 1960 and 1986 », *The New England Journal of Medicine*, vol. 329, pp. 103-109.
- Poterba, J.M. (1997), « Demographic Structure and the Political Economy of Public Education », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 16(1), pp. 48-66.
- Poterba, J.M. (1998), « Demographic Change, Intergenerational Linkages, and Public Education », *American Economic Review*, vol. 88(2), pp. 315-320.
- Preston, S.H. et I.T. Elo (1995), « Are Educational Differentials in Adult Mortality Increasing in the United States », *Journal of Aging and Health*, vol. 7(4), pp. 476-496.
- Qian, Z. et S.H. Preston (1993), « Changes in American Marriage, 1972 to 1987: Availability and Forces of Attraction by Age and Education », *American Sociological Review*, vol. 58, pp. 482-495.
- Raymo, J.M. et M. Iwasawa (2005), « Marriage Market Mismatches in Japan : An Alternative View of the Relationship between Women's Education and Marriage », *American Sociological Review*, vol. 70(5), pp. 801-822.
- Reskin, B.F. et D.D. Bielby (2005), « A Sociological Perspective on Gender and Career Outcomes », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 19(1), pp. 71-86.
- Ridgeway, C. et S. Correll (2004), « Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations », *Gender and Society*, vol. 18(4), pp. 510-531.
- Rose, E. (2006), *Education, Hypergamy and the Success Gap*, University of Washington, manuscrit non publié.
- Rosenwald, F. (2006), « Les filles et les garçons dans le système éducatif », Note d'information 06.06, [www.education.gouv.fr/stateval](http://www.education.gouv.fr/stateval).
- Schwartz, C. et R.D. Mare (2005), « Trends in Educational Assortative Marriage from 1940 to 2003 », *Demography*, vol. 42(4), pp. 621-646.
- Scott, J. (2006), « Family and Gender Roles: How Attitudes Are Changing », GeNet Working Paper, n° 21.
- Shannon, M. et M.P. Kidd (2001), « Projecting the Trend in the Canadian Gender Wage Gap 2001-2031: Will an Increase in Female Education Acquisition and Commitment Be Enough? », *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, vol. 27(4), pp. 447-467.
- Shavit, Y., H. Ayalon, S. Chachasvili-Bolotin et G. Menahem (2007), « Israel: Diversification, Expansion, and Inequality in Higher Education », dans Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (éd.), *Stratification in Higher Education*, Stanford University Press, Stanford, CA, États-Unis.
- Tansel, A. (2002), « Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors », *Economics of Education Review*, vol. 21, pp. 455-470.
- Tarde, G. (1890), *Les lois de l'imitation*, Éditions Kimé, Paris.
- Wissenschaftsrat (2006), *Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems*, Cologne.
- Yonezawa, A. et T. Kim (2008), « L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens », *Enseignement supérieur à l'horizon 2030 – vol. 1 : Démographie*, Éditions de l'OCDE, Paris.

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	13
<b>Chapitre 1. Les prévisions démographiques de long terme sont-elles possibles ? Points de retournement et tendances</b>	
<i>par Hervé Le Bras</i> .....	19
1.1. Migrations externes : des points de retournement fréquents liés au politique ...	20
1.2. Fécondité : des points de retournement rares et durables .....	23
1.3. Mortalité : un point de retournement caché .....	32
1.4. Conclusions .....	39
Références .....	39
<b>Chapitre 2. Quel est l'impact de la démographie sur les systèmes d'enseignement supérieur ? Une approche prospective pour les pays de l'OCDE</b>	
<i>par Stéphan Vincent-Lancrin</i> .....	41
2.1. L'impact de la démographie sur les effectifs étudiants .....	42
2.2. Impact sur le budget de l'enseignement supérieur .....	53
2.3. Impact sur le taux d'encadrement (étudiants/enseignant) .....	60
2.4. Impact sur les besoins de recrutement d'enseignants .....	63
2.5. Impact sur le pourcentage de diplômés du supérieur dans la population .....	65
2.6. Quel avenir pour les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ? ...	72
2.7. Les politiques d'enseignement supérieur face à la croissance ou à la réduction des effectifs étudiants .....	77
2.8. Résumé .....	91
Notes .....	92
Références .....	92
Annexe 2.A1. Projeter des effectifs étudiants : un modèle paramétrique .....	96
Annexe 2.A2. Tableaux supplémentaires .....	99
<b>Chapitre 3. Démographie et enseignement supérieur : impact sur la pyramide des âges du personnel et sur la formation de capital humain</b>	
<i>par Frans Willekens</i> .....	107
3.1. Introduction .....	108
3.2. Grandes tendances démographiques dans la zone de l'OCDE .....	108
3.3. Le vieillissement dans le secteur de l'enseignement supérieur .....	111
3.4. Évolution du capital humain et de l'enseignement supérieur dans la zone de l'OCDE, en Chine et en Inde .....	117
3.5. Conclusion .....	123

Notes .....	125
Références .....	125
Annexe 3.A1. Méthodologie .....	127
<b>Chapitre 4. Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI<sup>e</sup> siècle</b>	
<i>par</i> Jürgen Enders et Christine Musselin .....	131
4.1. Introduction .....	132
4.2. Les mutations de la profession universitaire .....	134
4.3. Conclusions et perspectives .....	153
Notes .....	155
Références .....	157
<b>Chapitre 5. Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE : quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales ?</b>	
<i>par</i> Ulrich Teichler et Sandra Bürger .....	161
5.1. Introduction .....	162
5.2. Évolution des effectifs .....	164
5.3. La composition du corps étudiant .....	170
5.4. Les extraits de l'enseignement tertiaire .....	176
5.5. Au-delà de l'enseignement tertiaire : résultats .....	179
5.6. Conclusion .....	182
Note .....	184
Références .....	185
<b>Chapitre 6. L'accès à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis : situation passée et présente, perspectives futures</b>	
<i>par</i> Eugene Anderson et Bryan Cook .....	187
6.1. Introduction .....	188
6.2. Le processus d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur .....	188
6.3. Élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur au-delà de la démographie ..	195
6.4. Les perspectives futures de l'enseignement supérieur aux États-Unis .....	201
6.5. Les défis du futur .....	206
6.6. Conclusion .....	211
Notes .....	212
Références .....	214
<b>Chapitre 7. L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens</b>	
<i>par</i> Akiyoshi Yonezawa et Terri Kim .....	217
7.1. Introduction .....	218
7.2. La voie vers un accès universel à l'enseignement supérieur .....	219
7.3. Déclin d'une population vieillissante et saturation des marchés étudiants traditionnels .....	222
7.4. Lier l'offre d'enseignement supérieur à la demande du marché du travail .....	224
7.5. L'avenir de l'enseignement supérieur : stratégies structurelles et défis .....	228
7.6. Coordonner un marché de l'enseignement supérieur en décroissance .....	232

7.7. Conclusion et implications pour les autres pays de l'OCDE . . . . .	236
Notes . . . . .	237
Références . . . . .	239
<b>Chapitre 8. L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives</b>	
<i>par Serge Ebersold . . . . .</i>	241
8.1. Devenir une organisation apprenante en s'ouvrant au handicap . . . . .	243
8.2. Une ouverture à la diversité confrontée à plusieurs conceptions de l'inclusion . . . . .	252
8.3. Conclusion . . . . .	259
Notes . . . . .	260
Références . . . . .	261
<b>Chapitre 9. Immigration et accès à l'enseignement supérieur : intégration ou marginalisation ?</b>	
<i>par Francisco Marmolejo, Sean Manley-Casimir     et Stéphan Vincent-Lancrin . . . . .</i>	263
9.1. Introduction . . . . .	264
9.2. Courants migratoires et niveaux de formation . . . . .	265
9.3. Accès des migrants à l'enseignement supérieur : le cas des États-Unis et de la France . . . . .	274
9.4. Conclusion . . . . .	284
Notes . . . . .	286
Références . . . . .	286
<b>Chapitre 10. L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir</b>	
<i>par Stéphan Vincent-Lancrin . . . . .</i>	291
10.1. Inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : l'évolution internationale . . . . .	292
10.2. Comment expliquer l'inversion des inégalités entre les sexes ? . . . . .	305
10.3. Quel avenir et quelle importance ont les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur ? . . . . .	315
10.4. Résumé et conclusion . . . . .	321
Notes . . . . .	322
Références . . . . .	323
<b>Liste des graphiques</b>	
1.1. Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 dans quelques pays développés . . . . .	21
1.2. Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 pour quelques grands pays en développement . . . . .	22
1.3. Reconstruction du solde migratoire des Pays-Bas à l'aide de régressions multiples utilisant des variables exogènes économiques ou politiques . . . . .	23
1.4. Indice conjoncturel de fécondité et âge moyen à la maternité des mères de moins de 30 ans (proxy de l'âge à la première maternité) de 1900 à 2000 en France . . . . .	24
1.5. Proportion de naissances hors mariage de 1900 à 2000 en France . . . . .	24

1.6. Proportion de naissances gémellaires en France de 1900 à 2000 . . . . .	25
1.7. Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité dans quelques pays développés de 1950 à 2002 . . . . .	26
1.8. Comparaison de la fécondité de 23 pays de l'Union européenne (chacun est un point) en 1955-60 et 2000-05 (UE24 excepté Chypre) . . . . .	26
1.9. Variabilité de l'indice de fécondité de 23 pays de l'Union européenne de 1950 à 2002 (UE24 excepté Chypre) . . . . .	27
1.10. Indice conjoncturel de fécondité en 1955-60 et en 2000-05 dans les pays de l'Union européenne . . . . .	27
1.11. Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité pour des groupes de pays voisins . . . . .	28
1.12. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Allemagne de l'Est et de l'Ouest entre 1950 et 2000 . . . . .	30
1.13. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Roumanie et en Bulgarie entre 1950 et 2000 . . . . .	31
1.14. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Norvège, en Suède et au Danemark entre 1950 et 2000 . . . . .	32
1.15. Évolution de l'espérance de vie à la naissance en France de 1806 à 2000 . . . . .	33
1.16. Évolution de l'espérance de vie à 60 ans de 1806 à 2000 en France . . . . .	34
1.17. Évolution du risque de mortalité des femmes à différents âges (table de mortalité) sur différentes années entre 1806 et 1996 en France . . . . .	35
1.18. Ajustement des risques de mortalité par âge des femmes françaises en 1960 par une exponentielle . . . . .	36
1.19. Ajustements des tables de mortalité par des droites de Gompertz avant et après 1976 . . . . .	37
1.20. Évolution des deux paramètres des lois de Gompertz ajustant les risques de mortalité par âge . . . . .	38
2.1. Projections de la population de 18 à 24 ans en 2015 et 2025 . . . . .	43
2.2. Évolution des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 selon les scénarios 1 et 2 . . . . .	48
2.3. Taille des cohortes des jeunes de 17 ans et effectifs étudiants selon les deux scénarios : évolution et projections par pays . . . . .	49
2.4. Croissance comparée du budget et des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 dans le scénario 2 . . . . .	59
2.5. Taux d'encadrement en 2005 et taux d'encadrement de 2025 dans les deux scénarios si le nombre d'enseignants (EPT) restait au niveau de 2005 . . . . .	62
2.6. Âge moyen des enseignants dans l'enseignement supérieur . . . . .	64
2.7. Pourcentage de la population de 25 à 64 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années . . . . .	68
2.8. Pourcentage de la population de 25 à 44 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années . . . . .	69
2.9. Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 64 ans . . . . .	70
2.10. Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 44 ans . . . . .	70
2.11. Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 64 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025 . . . . .	71



2.12. Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 44 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025 . . . . .	71
2.13. Évolution de la sur- ou sous-représentation des étudiants appartenant aux différents quartiles de revenus aux États-Unis. . . . .	74
2.14. Expansion de l'enseignement supérieur et réduction des inégalités des chances : 3 exemples . . . . .	75
2.15. Évolution des rapports de chances de participer à l'enseignement supérieur entre personnes dont le père a un niveau élevé et celles dont le père a un niveau bas d'éducation . . . . .	77
2.16. Évolution des effectifs étudiants dans les secteurs public et privé . . . . .	81
2.17. Expansion et diversification des systèmes . . . . .	83
2.A1.1. Fonctions de distribution par âge du modèle . . . . .	97
3.1. Taux de fécondité global, sélection de régions du monde . . . . .	109
3.2. Espérance de vie à la naissance, sélection de régions du monde . . . . .	110
3.3. Population totale, sélection de régions du monde . . . . .	111
3.4. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif constant . . . . .	112
3.5. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en déclin. . . . .	113
3.6. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en progression . . . . .	114
3.7. Nombre prédit de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge . . . . .	116
3.8. Nombre observé de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge . . . . .	117
3.9. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, OCDE . . . . .	120
3.10. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, Chine-Inde . . . . .	121
3.A1.1. Double distribution exponentielle . . . . .	128
3.A1.2. Taux de transition, zone de l'OCDE . . . . .	129
3.A1.3. Taux de transition, Chine . . . . .	129
4.1. Évolution des effectifs du personnel universitaire . . . . .	135
4.2. Pourcentage de femmes parmi le personnel universitaire total . . . . .	136
4.3. Répartition des professeurs par groupe d'âge. . . . .	137
6.1. Taux de croissance des groupes raciaux/ethniques aux États-Unis, 1980-2004. . . . .	189
6.2. Proportion des groupes sociaux/ethniques dans la population américaine, 2004 . . . . .	190
6.3. Étudiants de 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle aux États-Unis, par origine raciale/ethnique et nationalité, automne 2006. . . . .	193
6.4. Évolution en pourcentage de la population américaine âgée de moins de 15 ans, par race/origine ethnique, 1980-2004 . . . . .	202
6.5. Estimations et projections de la population américaine âgée de 18 à 25 ans. . . . .	203
6.6. Estimations et projections de la population américaine. . . . .	204
6.7. Répartition effective et projection de la répartition des effectifs de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/groupe ethnique . . . . .	204
6.8. Crédits à l'enseignement par étudiant équivalent plein-temps (EPT). . . . .	207
6.9. Variations annuelles des montants affectés à l'éducation par EPT et des droits et des frais de scolarité dans les établissements de cycle long (États-Unis), 1982-2007 . . . . .	207

7.1. Estimation de tendances pour la population des 18-23 ans . . . . .	223
7.2. Ventilation des effectifs par sexe dans les universités d'enseignement sur quatre ans et les collèges préuniversitaires, Japon, 1955-2004 . . . . .	228
9.1. Pays comptabilisant le plus grand nombre de migrants étrangers . . . . .	266
9.2. Population immigrée . . . . .	266
9.3. Liste des 30 pays ayant reçu les transferts de fonds les plus importants. . . . .	269
10.1. Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur . . . . .	295
10.2. Pourcentage de femmes dans les programmes de recherche avancée (CITE 6). . . . .	295
10.3. Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections . . . . .	298
10.4. Écart entre la proportion féminine et masculine de diplômés du supérieur dans la population par cohorte . . . . .	300
10.5. Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (8 catégories disciplinaires). . . . .	305
10.6. Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (23 catégories disciplinaires). . . . .	305

### Liste des tableaux

2.1. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1) . . . . .	46
2.2. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient? (scénario 2) . . . . .	47
2.3. Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 ( <i>statu quo</i> ) . . . . .	54
2.4. Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendanciel) . . . . .	56
2.5. Évolution des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2. . . . .	57
2.6. Quelle serait l'évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants ? . . . . .	58
2.7. Évolution du taux d'encadrement (étudiants/enseignant) dans les scénarios 1 et 2 (CITE 5/6) . . . . .	61
2.8. Proportion de titulaires d'un diplôme du supérieur dans la population, 2005 et projections . . . . .	67
2.A2.1. Évolution de la population de 18 à 24 ans d'ici 2025 . . . . .	99
2.A2.2. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1) . . . . .	100
2.A2.3. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient ? (scénario 2) . . . . .	101
2.A2.4. Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 ( <i>statu quo</i> ) . . . . .	102
2.A2.5. Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendanciel). . . . .	103
2.A2.6. Autres projections des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2, en pourcentage de toutes les dépenses publiques . . . . .	104

2.A2.7. Évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants . . . . .	105
3.1. Effectifs étudiants et personnel enseignant dans les universités japonaises . . . . .	115
3.2. Contribution future en termes de capital humain à niveau d'éducation tertiaire de la cohorte née entre 2000 et 2004 . . . . .	122
3.A1.1. Paramètres de la double distribution exponentielle . . . . .	128
3.A1.2. Paramètres de la double distribution exponentielle, OCDE . . . . .	128
3.A1.3. Paramètres de la double distribution exponentielle, Chine . . . . .	129
5.1. Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans le monde, 1980-2006 . . . . .	166
5.2. Taux de croissance des effectifs à temps plein de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1985, 1996 et 2006. . . . .	167
5.3. Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005. . . . .	169
5.4. Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005 . . . . .	173
5.5. Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'ensemble de la population étudiante de certains pays de l'OCDE, 1998 et 2005. . . . .	175
5.6. Pourcentage d'étudiants étrangers et d'étudiants mobiles en Allemagne, Suisse et Royaume-Uni, 2003. . . . .	175
5.7. Taux d'obtention de diplôme dans certains pays de l'OCDE, 1994 et 2005 . . . . .	177
5.8. Pourcentage de la population âgée de 25-64 ans diplômée de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005 . . . . .	178
5.9. Taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005. . . . .	180
5.10. Rémunération relative des diplômés par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005. . . . .	181
6.1. Population des 18-25 ans par race/ethnicité aux États-Unis, pour une sélection d'années sur la période 1980-2004 . . . . .	191
6.2. Inscriptions à la rentrée d'automne dans les établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/origine ethnique, sélection d'années sur la période 1980-2006 et projections jusqu'en 2015 . . . . .	191
6.3. Inscriptions des « undergraduate » dans les établissements d'enseignement postsecondaire américains par race/origine ethnique et par secteur, 2006 . . . . .	194
6.4. Effectifs d'étudiants de 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle par type d'établissement, niveau de revenu et origine raciale/ethnique, 2003. . . . .	195
6.5. Pourcentage de diplômés de l'enseignement secondaire entrés dans l'enseignement postsecondaire, selon la date de fin d'étude de la cohorte . . . . .	195
7.1. Tendances démographiques en Corée et au Japon . . . . .	222
7.2. Taux annuel moyen de changement démographique, Corée et Japon. . . . .	223
7.3. Changements de la structure par âge de la population, Corée et Japon. . . . .	223
7.4. Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, par âge, Corée . . . . .	225
7.5. Nombre et proportion d'administrations scolaires privées au Japon dans l'incapacité de couvrir leurs coûts de fonctionnement par leurs revenus annuels . . . . .	234

7.6. Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB et part des dépenses des ménages au titre de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. . . . .	235
9.1. Effectifs d'immigrés en situation irrégulière dans certains pays de l'OCDE, estimations. . . . .	267
9.2. Taille et composition de la population née à l'étranger dans les pays de l'OCDE, par niveau de formation, 2003-04 . . . . .	271
9.3. Taux de chômage et d'emploi des étrangers rapportés à ceux des autochtones, par niveau de formation, 2003-04 . . . . .	272
9.4. États-Unis : taux d'abandon de l'enseignement scolaire des jeunes de 15 à 17 ans, nés à l'étranger, en 2000 . . . . .	279
9.5. Analyse intergénérationnelle du niveau de formation des Américains d'origine mexicaine aux États-Unis (1989-90). . . . .	280
10.1. Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur . . . . .	294
10.2. Pourcentage de femmes dans les différents secteurs d'enseignement supérieur et taille des secteurs . . . . .	296
10.3. Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections . . . . .	298
10.4. Différence entre le pourcentage de la population féminine et masculine ayant un diplôme d'enseignement supérieur, par groupe d'âge . . . . .	299
10.5. Répartition des hommes et des femmes diplômés entre les différentes disciplines et indice de ségrégation sexuelle disciplinaire . . . . .	302
10.6. Pourcentage de diplômés décernés à des femmes par discipline en 2005 (%F) et évolution des tendances entre 1998 et 2005 (%Δ). . . . .	304
10.7. Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le sexe (2003) . . . . .	313
10.8. Pourcentage d'élèves comptant exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2003) . . . . .	314

### Liste des encadrés

2.1. Effet de retard des changements démographiques sur le nombre d'étudiants . . . . .	45
4.1. Un exemple inhabituel d'évolution d'un modèle de permanence vers un autre : l'Allemagne . . . . .	143
4.2. Le passage progressif à l'évaluation obligatoire en France. . . . .	149
7.1. Le système coréen d'enseignement supérieur . . . . .	220
9.1. Quelques définitions. . . . .	265
10.1. Changements dans la préparation scolaire et compétences non cognitives des filles aux États-Unis . . . . .	312