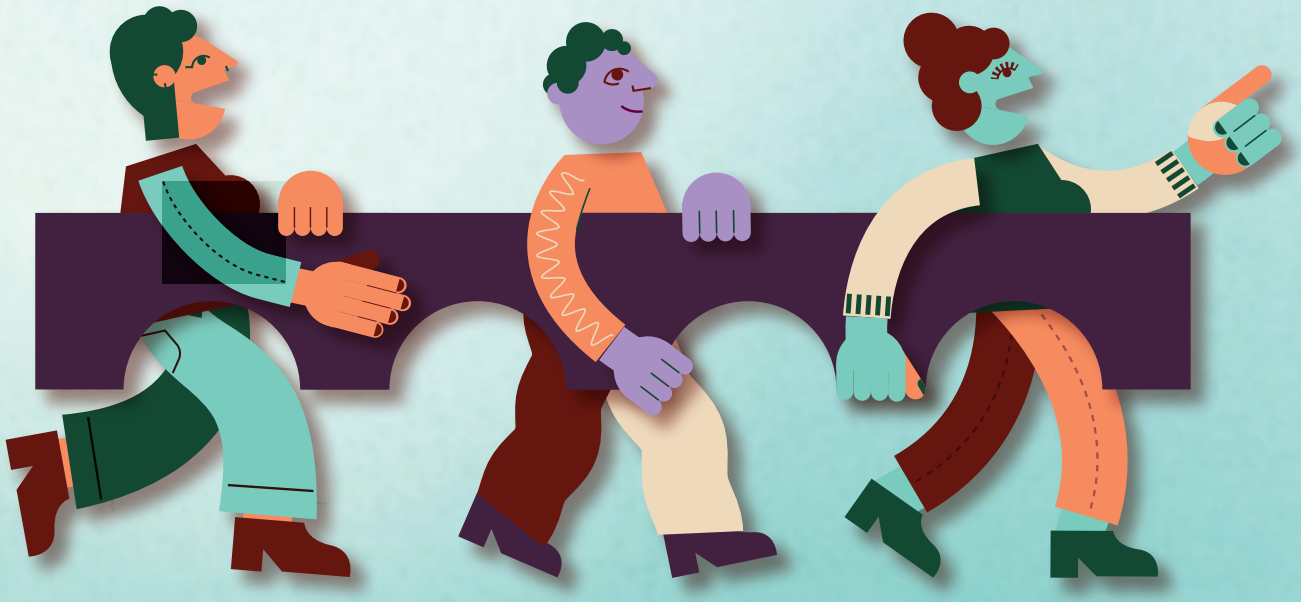
LES ÉCARTS ENTRE FILLES ET GARÇONS DANS L'ENSEIGNEMENT

De la petite enfance à l'enseignement supérieur : constats, facteurs explicatifs et pistes d'action



Fondation Roi Baudouin

LES ÉCARTS ENTRE FILLES ET GARÇONS DANS L'ENSEIGNEMENT.

De la petite enfance à l'enseignement supérieur : constats, facteurs explicatifs et pistes d'action.

2026

Fondation Roi Baudouin

Une publication de la Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21, 1000 Bruxelles

Deze publicatie bestaat ook in het Nederlands onder de titel: De kloof tussen meisjes en jongens in het onderwijs.

AUTORAT INITIAL DE LA PUBLICATION

Imane Benchaou, asbl Sophia

Pr. Mathieu de Wasseige, IHECS et ULB

ÉDITION

Dr. Marie Antoine, IDEA Consult

COORDINATION POUR LA FONDATION ROI BAUDOUIN

Farah Ridane, cheffe de programme, Éducation et développement des talents

Flora Bellour, coordinatrice de projets senior, Éducation et développement des talents

Annelore Vriens, gestionnaire de projets, Éducation et développement des talents

AVEC NOS REMERCIEMENTS AU COMITÉ DE LECTURE

Mieke Van Houtte, professeure ordinaire en sociologie, Université de Gand

Nathalie De Bleeckere, directrice adjointe, ministère flamand de l'Enseignement et de la Formation, service Obligation scolaire

Maria Moreno, référente genre en enseignement supérieur à l'ARES

Julie Crombois, chargée de projets et de recherches, Institut pour l'égalité des femmes et des hommes

Houdhaifa Aarab, Boost Coach, Auteur d'un mémoire sur les discriminations perçues, la victimisation historique collective et l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration (UCL - Fopes)

Johann Dizant, directeur de l'Institut des filles de Marie, Saint-Gilles

Sophie Geraerts, directrice adjointe de l'Institut Saint-Joseph, Etterbeek

Nina Plateau, responsable pédagogique d'une maison de quartier et enseignante de psychopédagogie dans un institut de promotion sociale

Youssef Faraj, sociologue, Boost coach, membre du comité de gestion du Fonds Reine Mathilde

Hugo Mega, cofondateur de l'asbl Liminal

Nadine Plateau, co-fondatrice de Sophia, réseau de coordination des études de genre

Représentante de RoSa vzw, Kenniscentrum voor Gender en Feminisme (Centre de Connaissances sur le Genre et le Féminisme)

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE

Buro Knal

RELECTURE FINALE

Tine Swaenepoel
Muriel Weiss

Dépôt légal D/2848/2026/12 • Numéro de référence 4039
Avec le soutien de la Loterie Nationale
Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site www.kbs-frb.be

Avant-propos

Depuis plusieurs décennies, en Belgique comme en Europe, les politiques éducatives ont permis des avancées importantes en matière d'égalité entre les filles et les garçons. Ces progrès ont notamment contribué à renforcer l'accès à l'enseignement des filles et à améliorer leur réussite scolaire. Parallèlement, une autre dynamique est progressivement apparue dans les systèmes éducatifs européens, y compris en Belgique : les garçons sont aujourd'hui, en moyenne, plus exposés que les filles au retard scolaire, au redoublement et au décrochage. Ces constats, abondamment documentés, incitent à s'interroger sur les mécanismes à l'œuvre et à s'y intéresser de plus près pour mieux comprendre ces déséquilibres qui traversent le système éducatif dans son ensemble.

La Fondation Roi Baudouin a souhaité qu'une attention spécifique soit accordée, dans cette étude, à la situation des garçons, et ce, pour plusieurs raisons convergentes. D'une part, la sous-performance scolaire de certains garçons, en particulier ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés, entraîne une perte de talents importante et durable. D'autre part, les conséquences de ces parcours scolaires interrompus ou fragilisés dépassent largement le cadre de l'école : difficultés d'insertion professionnelle, vulnérabilités accrues en matière de santé mentale, exposition plus forte aux violences et à la judiciarisation. Soutenir la réussite scolaire des garçons les plus vulnérables constitue donc non seulement un enjeu éducatif majeur, mais aussi un enjeu social et sociétal de long terme.

Cependant, si les filles réussissent globalement mieux à l'école, elles restent encore nettement sous-représentées dans certaines filières scientifiques et techniques et surreprésentées dans les filières du *care*[1] , et elles continuent de rencontrer, au-delà de l'école, des obstacles importants en matière d'insertion professionnelle et de rémunération. Ces écarts persistants entre filles et garçons rappellent que la réussite scolaire ne se traduit pas mécaniquement par une égalité réelle dans les parcours de vie.

La Fondation Roi Baudouin est convaincue que ces deux états de choses sont étroitement liés, que les écarts observés entre filles et garçons s'inscrivent dans des mécanismes communs de stéréotypes, d'attentes différenciées et de normes scolaires et sociales, qui affectent différemment les trajectoires des unes et des autres.

Travailler sur les difficultés rencontrées par certains garçons ne signifie en aucun cas relativiser les défis auxquels les filles demeurent confrontées. Il s'agit au contraire de reconnaître que les enjeux d'égalité et de réussite scolaire nécessitent une approche globale et systémique, prenant en compte l'ensemble des élèves tout en étant attentive à la diversité des situations et des trajectoires.

L'ambition de cette étude est de dresser un état des lieux synthétique des connaissances sur ces questions, d'analyser les facteurs qui sous-tendent ces écarts et d'identifier des pistes d'action pour soutenir la réussite de chaque élève.

En contribuant à objectiver les constats et à éclairer les débats, la Fondation Roi Baudouin espère nourrir une réflexion collective au service de la réussite de toutes et tous. Promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons à l'école implique de reconnaître la diversité des trajectoires, de prévenir les mécanismes d'exclusion et de créer les conditions permettant à chaque jeune de développer pleinement son potentiel et de trouver sa place dans la société.

Fondation Roi Baudouin

1 Les filières du soin, de l'éducation et de l'aide à la personne.

Table des matières

INTRODUCTION 5

1 **NOTIONS ET RÉFLEXIONS CROISÉES SUR LE GENRE, LE SEXE ET L'INTERSECTIONNALITÉ** 7

1.1 Concepts et définitions 8
1.2 Au-delà du sexe et du genre, la variabilité intra-groupe 9
1.3 Le genre dans l'enseignement 10

2 **LES ÉCARTS ENTRE LES GARÇONS ET FILLES : L'ÉCLAIRAGE DES DONNÉES** 11

2.1 Résultats différents : le poids déterminant du contexte social et l'éclairage international 12
2.2 Redoublement scolaire, abandon et comportement dans l'enseignement 13
2.3 Participation des hommes et des femmes en milieu scolaire 14
2.4 Orientations différentes : des écarts marqués et structurels 16
2.5 Enseignement supérieur : orientations genrées et « tuyau percé » 17

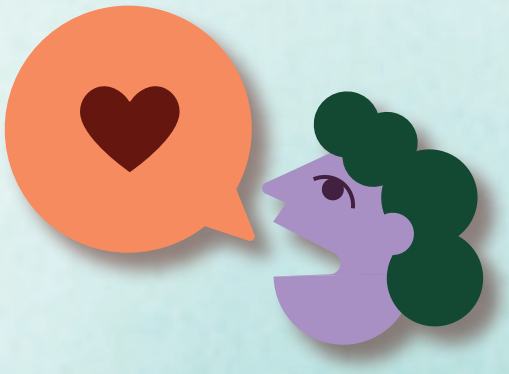
3 **FACTEURS ET MÉCANISMES EXPLICATIFS DES ÉCARTS FILLES-GARÇONS** 19

3.1 Socialisation de genre et normes dès la petite enfance 20
3.2 Interactions scolaires et construction des écarts dans l'enseignement primaire 21
3.3 Dynamiques adolescentes et rapport à l'école dans l'enseignement secondaire 22
3.4 Facteurs transversaux influençant les trajectoires scolaires 24
3.5 Prolongements des mécanismes dans les trajectoires d'orientation et d'insertion 27

4 **AGIR À DIFFÉRENTS NIVEAUX POUR RÉDUIRE LES ÉCARTS FILLES-GARÇONS : PISTES D'ACTION POUR LA RÉUSSITE DE TOUTES ET TOUS** 28

4.1 Agir dès la petite enfance 30
4.2 Réduire les biais et attentes différenciées à l'école 30
4.3 Agir sur le rapport à l'école à l'adolescence 31
4.4 Renforcer l'engagement et le bien-être 31
4.5 Reconnaître la diversité des situations de vulnérabilité 31
4.6 Agir sur les représentations et les choix d'orientation 32
4.7 Reconnaître le rôle de l'extrascolaire et cibler les publics les plus vulnérables 32

CONCLUSION 33
BIBLIOGRAPHIE 35



INTRODUCTION

La question des différences entre les hommes et les femmes ainsi qu'entre les garçons et les filles a longtemps été étudiée dans l'idée de corriger les écarts dont sont victimes les femmes et les filles. Aujourd'hui, si les écarts entre hommes et femmes persistent, on constate aussi des inégalités défavorables aux garçons, particulièrement dans le milieu scolaire. En effet, dans de nombreux pays, les filles obtiennent aujourd'hui, en moyenne, de meilleurs résultats scolaires et poursuivent davantage leurs études que les garçons. Ces constats interpellants invitent à réinterroger les dynamiques contemporaines à l'œuvre dans les parcours éducatifs.

En Belgique, les données disponibles montrent que, en moyenne, les garçons accusent davantage de retard dans leur parcours scolaire, de l'enseignement obligatoire à l'enseignement supérieur, et qu'ils sont surreprésentés dans l'enseignement spécialisé. Ils obtiennent en moyenne des résultats scolaires plus faibles que les filles à tous les niveaux d'enseignement. Ils redoublent également plus souvent et sont plus sujets à une image de soi scolaire fragile (Van Canegem et al., 2021), ce qui peut freiner l'engagement dans les apprentissages. Ces trajectoires se traduisent en outre par un risque plus élevé de sortie précoce du système éducatif. Ces risques sont par ailleurs renforcés par d'autres facteurs, tels que l'origine ou le milieu socio-économique.

Ces situations ne sont toutefois pas spécifiques à la Belgique. Depuis les années 1990, des tendances similaires ont été observées dans la plupart des pays à revenu élevé ou intermédiaire supérieur (Van Houtte, 2024b). Plus récemment, des évolutions comparables ont également été constatées dans plusieurs pays à revenu faible ou intermédiaire inférieur (UNESCO, 2022). Cette convergence internationale a contribué à alimenter, dans certains débats publics et académiques, l'idée d'une possible « crise des garçons » à l'école (Kimmel, 2010).

Dans ce contexte, cette étude vise à contribuer à une meilleure compréhension des écarts observés entre filles et garçons dans l'enseignement, ainsi qu'aux dynamiques sociales qui les sous-tendent.

La présente étude s'intéresse plus spécialement aux effets des processus de socialisation de genre sur les parcours scolaires des garçons et des filles, replacés dans une analyse plus large des dynamiques de genre à l'œuvre dans le système éducatif. Il ne s'agit pas d'adopter une lecture homogénéisante des difficultés rencontrées par les garçons, mais bien de comprendre comment certaines normes masculines socialement valorisées peuvent entrer en tension avec les attentes et les modes de fonctionnement scolaires et produire, dans certains contextes, des effets différenciés sur l'engagement, les comportements et la réussite éducative. Cette focale n'implique pas de minimiser les inégalités persistantes subies par les filles et les femmes, ni de perdre de vue les effets à long terme des différences filles-garçons sur l'ensemble des trajectoires scolaires et professionnelles.

En outre, lorsque les données le permettent, un intérêt est porté à l'articulation entre le genre et d'autres dimensions sociales structurantes, notamment le milieu socio-économique. En adoptant cette perspective intersectionnelle[2], la présente étude tentera de rendre compte de la diversité des trajectoires scolaires sans les réduire à des caractéristiques individuelles ou de genre.

L'objectif de cette étude est triple. Premièrement, il s'agit de dresser un état des lieux des différences observées entre filles et garçons dans le système éducatif, à partir des données statistiques disponibles et des travaux de recherche récents. Dans un deuxième temps, elle vise à identifier les facteurs susceptibles d'influencer ces écarts, qu'ils relèvent de la socialisation de genre, du fonctionnement des institutions scolaires ou de dynamiques plus larges liées aux représentations sociales et aux normes culturelles. Enfin, cette étude a pour objectif d'élaborer des pistes d'action pertinentes.

Le volet analyse repose principalement sur une revue de la littérature scientifique et institutionnelle, complétée par l'examen de données statistiques relatives au contexte belge et, lorsque cela s'avère pertinent, par des comparaisons internationales. Le but n'est pas de proposer une explication unique des écarts observés, mais de mettre en évidence la diversité des mécanismes susceptibles d'influencer les trajectoires scolaires.

L'objectif de cette étude est triple. Premièrement, il s'agit de dresser un état des lieux des différences observées entre filles et garçons dans le système éducatif, à partir des données statistiques disponibles et des travaux de recherche récents. Dans un deuxième temps, elle vise à identifier les facteurs susceptibles d'influencer ces écarts, qu'ils relèvent de la socialisation de genre, du fonctionnement des institutions scolaires ou de dynamiques plus larges liées aux représentations sociales et aux normes culturelles. Enfin, cette étude a pour objectif d'élaborer des pistes d'action pertinentes.

En rapprochant les connaissances scientifiques et les données relatives au contexte belge, cette étude espère ainsi éclairer les débats contemporains sur les écarts entre filles et garçons dans l'enseignement et nourrir la réflexion de la communauté éducative, des autorités publiques et de la société civile sur les moyens de favoriser la réussite et l'émancipation de l'ensemble des jeunes.

2 Le concept d'intersectionnalité, introduit par la juriste Kimberlé Crenshaw, désigne le fait que différentes formes d'inégalités (liées par exemple au genre, à l'origine sociale, à l'origine ethnique ou au territoire) ne s'additionnent pas simplement, mais se combinent et se renforcent mutuellement, produisant des expériences spécifiques de discriminations ou de privilèges.

1

NOTIONS ET RÉFLEXIONS CROISÉES SUR LE GENRE, LE SEXE ET L'INTERSECTIONNALITÉ

Ce chapitre précise les principaux concepts mobilisés dans la présente étude pour éclairer l'analyse des écarts observés entre filles et garçons dans le système éducatif. Les notions de sexe, de genre et d'intersectionnalité constituent des clés de lecture essentielles pour comprendre les mécanismes sociaux à l'origine des écarts scolaires.

En s'appuyant sur les apports de la littérature scientifique, ce chapitre propose un cadre conceptuel axé sur les processus de socialisation de genre envisagés dans leurs interactions avec d'autres dimensions sociales. Ce cadre vise à aider à interpréter les éléments présentés dans les chapitres suivants en évitant de considérer ces différences comme naturelles ou immuables.

1.1 CONCEPTS ET DÉFINITIONS

Depuis plusieurs décennies, les recherches en sciences sociales opèrent une distinction claire entre le sexe et le genre. Le sexe renvoie aux caractéristiques biologiques[3], tandis que le genre (parfois appelé sexe social) désigne l'ensemble des rôles, normes, attentes et attributs socialement construits et associés au fait d'être une femme ou un homme.

L'Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes (EIGE) définit le genre comme « les attributs sociaux et les opportunités associés au fait d'être une femme ou un homme, aux relations entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, ainsi qu'aux relations entre les femmes et entre les hommes » (EIGE, 2025). Cette définition rejoint celles formulées antérieurement par la Commission européenne et par différentes autorités nationales, qui insistent sur le caractère acquis, évolutif et contextuel des normes de genre. Le genre constitue dès lors une construction sociale, historiquement et culturellement située, susceptible de varier selon les contextes socioculturels et socio-économiques.

Le genre en tant que construction sociale est souvent au cœur de rapports de pouvoir et de hiérarchisation, où les caractéristiques associées au masculin tendent à être davantage valorisées que celles associées au féminin. Ces mécanismes influencent les trajectoires individuelles dès l'enfance, notamment à travers les processus de socialisation. La socialisation peut être définie comme « l'influence exercée par l'environnement social afin qu'une personne s'approprie les normes, les valeurs et les modèles de comportement de la société » (van der Wal et de Wilde, 2017, p. 227). La socialisation de genre façonne ainsi, souvent de manière implicite et inconsciente, la manière de parler, de se comporter, de se vêtir, et bien d'autres comportements et pratiques jugés comme légitimes ou appropriés selon qu'on soit fille ou garçon.

Les processus de socialisation de genre permettent d'analyser les écarts observés non comme le produit de différences biologiques, mais comme le résultat de processus sociaux différenciés, c'est-à-dire la transmission d'une part et l'intériorisation d'autre part de normes, attentes et représentations associées au masculin et au féminin. Cette approche est particulièrement pertinente dans le champ de l'enseignement, où les normes de genre peuvent influencer les interactions pédagogiques, les attentes des équipes éducatives, les comportements scolaires et, à terme, les parcours éducatifs des élèves. Par ailleurs, ces mécanismes de socialisation ne s'exercent pas de manière uniforme, mais s'articulent à d'autres dimensions sociales, telles que le milieu socio-économique, l'origine ou la langue, ce qui justifie, lorsque les données le permettent, le recours à une perspective intersectionnelle.

Enfin, les recherches, travaux et projets récents, tels que le *Toolkit Gender op School*[4] , convergent vers une compréhension du genre comme une réalité qui ne se limite pas à deux catégories et ne se réduit pas à une opposition stricte entre masculin et féminin. Bereni et al. (2020) décrivent ainsi le genre « comme propriété identitaire individuelle qui se caractérise, dans ses usages, par sa pluralité et parfois sa fluidité » (p. 35). Dans cette perspective, certaines personnes peuvent s'identifier en dehors des catégories exclusivement féminine ou masculine, ce que recouvre notamment la notion de non-binarité.

Il est important de noter toutefois que, dans la mesure où les données disponibles dans le champ de l'enseignement reposent le plus souvent sur une catégorisation binaire, le présent rapport analyse principalement les écarts observés entre filles et garçons, tout en reconnaissant que ces catégories ne rendent pas compte de l'ensemble des identités et expériences de genre.

3 Ce n'est pas le sujet de cette étude, mais s'il est vrai que, pour la majorité des êtres humains, une distinction biologique paraît relativement évidente, ce n'est pas le cas de tout le monde. Il existe des personnes intersexes et des personnes présentant des configurations chromosomiques variées (X0, XXX, XXY) sans pour autant être intersexes, de même qu'une grande diversité interindividuelle sur le plan anatomique, par exemple. Depuis les travaux de la biologiste Anne Fausto-Sterling (Les cinq sexes : Pourquoi mâle et femelle ne suffisent pas (2013 [1993 pour l'édition anglaise]), de nombreuses questions continuent d'être explorées dans des domaines tels que l'anatomie, la biologie, l'endocrinologie, ou encore la neurologie. Par ailleurs, même les différences hormonales entre femmes et hommes ne s'avèrent pas toujours aussi marquées ou aussi nettes qu'on pourrait le penser (voir Thierry Hoquet, Des sexes innombrables, 2016).

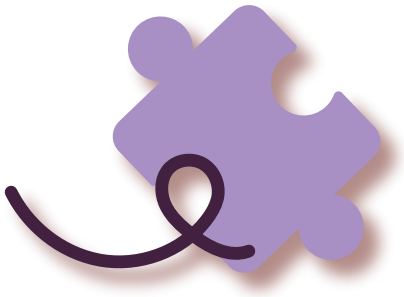
4 En français, "boîte à outils sur le genre à l'école". L'équipe du projet interuniversitaire flamand Procrustes: gender op school a mené de 2012 à 2015 des recherches sur les causes de l'écart entre les sexes dans l'enseignement secondaire et sur les stratégies possibles pour le réduire. Cette boîte à outils a été réalisée dans le but d'inspirer et d'aider les écoles secondaires et les conseillers et conseillères scolaires dans la manière d'aborder les normes de genre et de prévenir ainsi la sous-performance chez les garçons comme les filles.

1.2 AU-DELÀ DU SEXE ET DU GENRE, LA VARIABILITÉ INTRA-GROUPE

Si certaines différences moyennes entre garçons et filles peuvent être observées sur le plan biologique ou développemental (Negriff et Susman, 2011), elles demeurent modestes au regard de l'importante variabilité interindividuelle.

De nombreuses recherches montrent en effet que les similarités entre individus de sexes différents sont plus nombreuses que les différences moyennes observées entre groupes sexués, et que les variations au sein d'un même groupe peuvent être particulièrement importantes (Cossette, 2012 ; Vidal, 2015 ; Hoquet, 2016 ; de Waal, 2022). Les caractéristiques humaines résultent ainsi de l'interaction constante entre facteurs biologiques et environnementaux, les processus de socialisation jouant un rôle déterminant dans l'activation, la modulation ou la valorisation de certaines dispositions.

Dans le champ de l'éducation, cette variabilité intra-groupe revêt une importance particulière. Il est aujourd'hui largement admis que l'intelligence moyenne ne diffère pas entre les sexes, et que les écarts observés en matière de réussite scolaire ne peuvent être expliqués par des différences cognitives intrinsèques (Vantieghem et al., 2013). Ces écarts trouvent plutôt leur origine dans des facteurs non cognitifs, tels que les attentes sociales, les normes de comportement, les rapports à l'autorité scolaire ou encore les modes de valorisation des performances, qui sont étroitement liés aux processus de socialisation de genre. Autrement dit, ce ne sont pas les différences biologiques qui structurent principalement les écarts entre filles et garçons, mais bien les contextes sociaux dans lesquels ces différences sont interprétées. Ce n'est pas tant la nature qui explique les différences intersexes en termes de résultats scolaires que la culture dans laquelle la socialisation a eu lieu[5].



5 Cette interaction culture-nature permet de comprendre que certaines différences biologiques sont amplifiées culturellement : si les garçons développent plus certaines capacités physiques, c'est parce qu'on les y entraîne plus. Par ailleurs, cette imbrication du culturel et du biologique justifie les nombreuses approches plus intégratives, mettant moins l'accent sur les différences entre les sexes et entre les genres.

1.3 LE GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT

Le système éducatif, du maternel à l'enseignement supérieur, est influencé par des processus de socialisation de genre qui peuvent limiter l'égalité entre individus, indépendamment de leurs origines, de leur orientation sexuelle, de leurs convictions philosophiques, culturelles ou religieuses. En effet, de nombreuses recherches mettent en évidence la persistance de stéréotypes de genre dans les pratiques éducatives (Paechter, 2007 ; Laevers et al., 2024).

Comme le souligne Swain (2006), le cadre scolaire est « l'un des principaux lieux où se forment les masculinités » (p. 331). La socialisation de genre à l'école ne s'exerce toutefois pas de manière uniforme ni isolément. Elle s'articule à d'autres instances de socialisation (par exemple les lieux de loisirs, de rencontres entre jeunes, etc.), en particulier dans les espaces publics et contextes sociaux marqués par des rapports de pouvoir persistants entre les sexes (par exemple, les espaces médiatiques). Comme le souligne Ayral (2010), les normes virilistes, le sexisme et l'homophobie continuent de structurer, à des degrés divers, les rapports sociaux de sexe au sein de nombreuses sphères sociales, y compris l'école. Le cadre scolaire en est même un témoin privilégié.

Dans ce contexte, l'enseignement peut jouer un rôle ambivalent : il peut soit atténuer les écarts entre garçons et filles en favorisant des pratiques pédagogiques inclusives et réflexives, soit, au contraire, contribuer à leur reproduction lorsque les stéréotypes demeurent implicites et non questionnés. La reconnaissance du caractère socialement construit du genre et des mécanismes de socialisation qui en découlent constitue dès lors un préalable essentiel à toute action visant à réduire les écarts observés dans les parcours scolaires. Comme le soulignent Martino et al. (2004), l'absence de prise en compte de ces dimensions limite l'efficacité des programmes éducatifs et des politiques scolaires.

Ce cadre analytique constitue le socle conceptuel sur lequel s'appuie l'analyse des données présentées dans le chapitre suivant. Il permet d'interroger de manière cohérente les résultats issus de la littérature scientifique et des données disponibles, en reliant les écarts observés dans les parcours scolaires à des processus sociaux plus larges, et en préparant l'analyse des leviers d'action susceptibles d'être mobilisés au sein du système éducatif.

2

LES ÉCARTS ENTRE LES GARÇONS ET FILLES : L'ÉCLAIRAGE DES DONNÉES

Ce chapitre rassemble des indicateurs statistiques et quelques éléments d'interprétation visant à contextualiser les écarts observés entre filles et garçons dans l'enseignement en Belgique. Ces données permettent de dégager des repères pour mieux situer les tendances structurelles et comportementales susceptibles d'influencer les écarts scolaires observés chez les garçons, ainsi que les différences de comportement dans le cadre scolaire. Dans la mesure du possible, nous présentons les données de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Communauté flamande[6]. Lorsque des données utiles sont disponibles au niveau fédéral, nous y faisons également référence. Enfin, nous adoptons une perspective intersectionnelle lorsque les données disponibles permettent de croiser le genre avec d'autres facteurs.

6 Il est important de noter que ces données sont rarement comparables en raison de choix méthodologiques différents en ce qui concerne la mesure ou la conceptualisation.

2.1 RÉSULTATS DIFFÉRENTS : LE POIDS DÉTERMINANT DU CONTEXTE SOCIAL ET L'ÉCLAIRAGE INTERNATIONAL

Cette première section explore les résultats scolaires au niveau des matières et des filières.

Un éclairage intéressant est apporté par les comparaisons internationales issues des enquêtes PISA. Selon les résultats les plus récents (OCDE, 2025a), les garçons obtiennent en moyenne, dans les pays de l'OCDE, des scores supérieurs de 13 points (pour une moyenne de 463 points) à ceux des filles en mathématiques, tandis que les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons, de 30 points en moyenne (pour une moyenne de 461 points), en compréhension de l'écrit. En sciences, aucune différence significative n'apparaît dans les résultats entre filles et garçons.

Les résultats des enquêtes PISA en Belgique sont assez proches de la moyenne OCDE. En mathématiques, les garçons obtiennent 16 points de plus que les filles. En compréhension de l'écrit, par contre, les filles ont 33 points de plus que les garçons, ce qui témoigne d'un écart dans la maîtrise de la lecture plus marqué que la moyenne des pays de l'OCDE. En sciences, l'écart est insignifiant, comme pour la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2025a).

Les résultats PISA 2025 montrent, en outre, que les écarts entre filles et garçons en mathématiques et en compréhension de l'écrit se sont creusés depuis 2022, tant en Belgique que pour la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2025b). En Belgique, en 2022, les garçons obtenaient 8 points PISA de plus que les filles en mathématiques, et les filles 28 points PISA de plus que les garçons en compréhension de l'écrit. Pour la moyenne des pays de l'OCDE, les écarts allaient dans le même sens : 9 points de plus pour les garçons en mathématiques, et 24 points de plus en compréhension de l'écrit pour les filles (OCDE, 2025b). Entre 2022 et 2025, l'écart entre filles et garçons s'est donc encore creusé. En mathématiques, il a doublé en Belgique, passant de 8 à 16 points PISA (+8 points). En compréhension de l'écrit, l'écart est passé de 28 à 33 points PISA (+5 points), en faveur des filles.

Les données de PISA soulignent, par ailleurs, le rôle déterminant du contexte socio-économique dans les performances scolaires. En Belgique, le lien entre origine sociale et résultats figure parmi les plus marqués des pays de l'OCDE (OCDE, 2025a). Ainsi, près de 15,7 % de la variance des résultats en mathématiques est expliquée par le statut socio-économique des élèves, un niveau particulièrement élevé à l'échelle internationale. L'écart de performance entre les élèves les plus favorisés et les plus défavorisés atteint entre 84 et 98 points selon les disciplines, témoignant du poids important du contexte socio-économique sur les performances scolaires en Belgique.

Ces inégalités interagissent avec les différences de genre. Au sein de l'OCDE, les garçons issus de milieux défavorisés apparaissent particulièrement exposés aux faibles performances, notamment en lecture (OCDE, 2015). Cette vulnérabilité s'explique en partie par des différences de comportements et de rapports aux apprentissages : les garçons lisent moins fréquemment pour le plaisir, consacrent moins de temps aux devoirs et sont plus susceptibles de se désengager du travail scolaire. Le manque de pratiques de lecture dans le cadre familial joue également un rôle important, les garçons ayant tendance à avoir besoin de davantage d'encouragements pour développer leurs compétences en lecture. L'étude de l'OCDE (2015) observait, par ailleurs, que l'écart entre garçons et filles concernant le plaisir lié à la lecture s'était creusé entre 2000 et 2009, les garçons se distanciant plus rapidement de ce loisir. L'OCDE n'a pas refait d'étude similaire depuis 2015, mais une enquête menée en Angleterre en 2025 semble confirmer ces observations (Clark, Picton et Cole, 2025).

À l'inverse, les écarts entre filles et garçons tendent à se réduire dans les milieux plus favorisés, où les ressources familiales, scolaires et culturelles permettent de compenser plus efficacement ces différences de comportements et d'engagement.

Dans l'ensemble, les résultats des enquêtes PISA mettent en évidence des dynamiques différenciées selon les disciplines, mais aussi l'importance des interactions entre genre et milieu social dans la compréhension des inégalités scolaires.

2.2 REDOUBLEMENT SCOLAIRE, ABANDON ET COMPORTEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT

Dans cette section, certains aspects liés aux résultats scolaires évoqués plus haut sont présentés, notamment le redoublement, l'abandon et les comportements scolaires.

REDOUBLEMENT SCOLAIRE : DES ÉCARTS DÈS LE PRIMAIRE

Dès l'enseignement primaire, on observe des différences entre garçons et filles. C'est notamment le cas pour le redoublement, qui constitue un marqueur clé dans la différenciation des trajectoires scolaires. En Communauté flamande, les données révèlent une évolution intéressante au fil de la scolarité. Alors qu'au début de l'école primaire, les filles présentent un taux de redoublement légèrement supérieur à celui des garçons (2,2 % contre 2,0 % pour l'année 2024-2025), cette tendance s'inverse par la suite, surtout à partir du secondaire, où les différences entre filles et garçons s'accentuent progressivement, au désavantage de ces derniers. C'est ainsi que, pour l'ensemble du secondaire et pour l'année scolaire 2024-2025, 5,8 % des garçons ont redoublé, contre 3,6 % des filles (Onderwijs Vlaanderen, 2025).

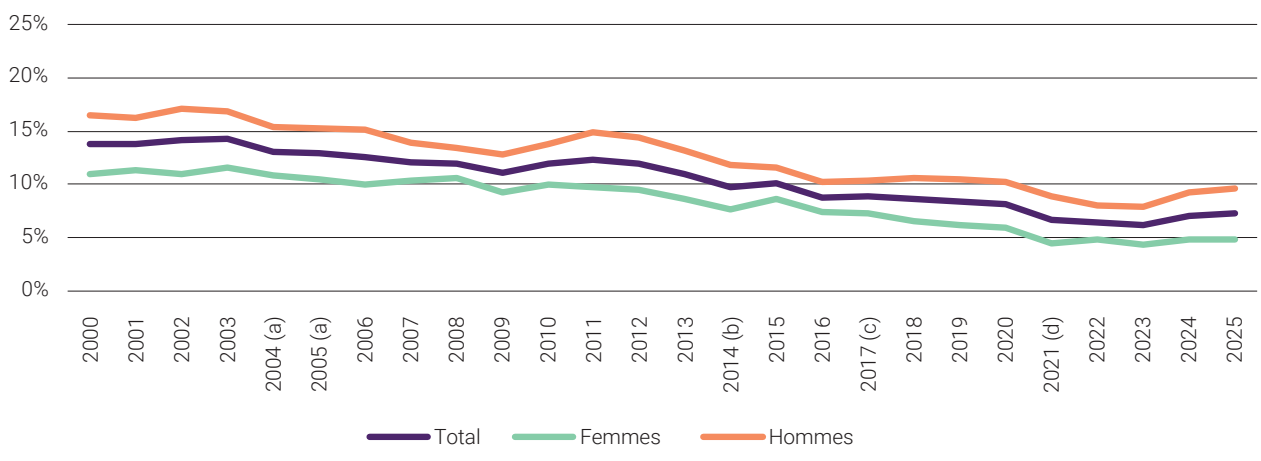
En Fédération Wallonie-Bruxelles, le constat est comparable. Alors que le taux de redoublement est plutôt faible en primaire (2,9 % chez les garçons, et 2,7 % chez les filles), il augmente à partir du secondaire, et la différence entre les garçons et les filles se marque davantage. En 2022-2023, en secondaire, alors que 13,3 % des garçons sont redoublants, le taux est de 10,2 % pour les filles (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025e). Il est par ailleurs interpellant d'observer que le taux de redoublement est plus élevé chez les garçons, quels que soient le niveau d'étude et la forme d'enseignement (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025a).

ABANDON SCOLAIRE ET SORTIES SANS DIPLÔME : CONVERGENCE DES CONSTATS COMMUNAUTAIRES

On constate également des écarts entre garçons et filles en ce qui concerne l'abandon scolaire et les sorties sans diplôme. En Fédération Wallonie-Bruxelles, en 2023-2024, 60,2 % des élèves quittant l'enseignement secondaire sans diplôme étaient des garçons (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025a). En Communauté flamande, les chiffres sont quasi identiques : en 2022-2023, 60,3 % des élèves quittant l'enseignement secondaire sans diplôme étaient des garçons (Onderwijs Vlaanderen, 2025). Ces résultats confirment que le décrochage sans certification affecte davantage les garçons, et qu'il s'agit d'un phénomène structurel observé dans les deux grandes communautés. Dès l'enseignement secondaire, les garçons sont donc globalement moins diplômés que les filles, ce qui freine leur accès à l'enseignement supérieur et peut expliquer en partie le nombre plus important d'élèves féminines dans l'enseignement supérieur.

La figure ci-dessous illustre comment, en Belgique fédérale, le taux de jeunes ayant quitté prématurément l'enseignement et la formation reste systématiquement plus élevé parmi les hommes que parmi les femmes. Il est toutefois possible d'observer que ce taux a diminué depuis les années 2000, et ce, tant pour les hommes que pour les femmes.

Figure 1 : Taux de jeunes ayant quitté prématurément l'enseignement et la formation, de 2000 à 2024 *Statbel, 2025b*



COMPORTEMENTS SCOLAIRES ET SANCTIONS DISCIPLINAIRES

Les différences de comportement scolaire et de sanctions disciplinaires sont fréquemment invoquées pour expliquer certains écarts de parcours. Si les données belges sont lacunaires, certaines études menées en Flandre mais également en France permettent de se pencher sur ces aspects.

En Flandre, une étude de 2013 montrait de moins bons comportements scolaires de la part des garçons en général que des filles (Demanet et al., 2013). L'écart était toutefois modéré (un peu plus de 28 % des filles avaient de mauvaises notes en conduite, pour près de 32 % des garçons) et l'indicateur utilisé pour monitorer les comportements scolaires agrégeait des dimensions hétérogènes[7]. Il convient donc de rester prudent et de ne pas faire de généralisation hâtive à partir de ces résultats.

Une autre étude, menée en 2009 dans des collèges[8] en France, mettait quant à elle en évidence une surreprésentation très importante des garçons dans les punitions et sanctions, indépendamment du profil des établissements, mais avec des variations selon leur composition sociale (Ayral, 2009). Les collèges accueillant moins d'élèves issus d'une classe sociale défavorisée semblaient appliquer moins de sanctions que les autres établissements. À l'inverse, les établissements accueillant davantage d'élèves issus de milieux défavorisés enregistrent plus de sanctions. Ces résultats suggèrent que le fait d'être un garçon et d'être issu d'un milieu socio-économique défavorisé augmente la probabilité de sanctions.

7 Une part limitée de dimensions était liée à la violence et aux sanctions. Par ailleurs, les variables incluaient le fait d'arriver en retard à l'école, ce qui est influencé par de multiples facteurs indépendants du sexe des élèves.
8 Le collège correspond environ aux premières années du secondaire, soit l'enseignement de 11 à 15 ans.

2.3 PARTICIPATION DES HOMMES ET DES FEMMES EN MILIEU SCOLAIRE

Le secteur de l'enseignement est traditionnellement associé aux femmes, comme en témoignent les données sur le personnel enseignant. Aussi bien en Fédération Wallonie-Bruxelles qu'en Communauté flamande, le personnel enseignant est fortement féminisé, en particulier dans l'enseignement primaire.

Comme l'indiquent les tableaux ci-dessous, en Communauté flamande, les femmes représentent 87,3 % du corps enseignant dans le fondamental et 64 % en secondaire, tandis qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, ces proportions s'élèvent respectivement à 87,4 % et 63,6 % (Onderwijs Vlaanderen, 2023 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025b). Les configurations sont donc très similaires dans les deux systèmes éducatifs.

Cette prépondérance du personnel féminin est encore plus importante dans le secteur de l'accueil de la petite enfance[9]. En effet, la profession de puériculteurs et de puéricultrices de la petite enfance est presque exclusivement féminine avec 97,2 % de femmes dans ce métier en 2024 (Statbel, 2025a).

Tableau 1 : Enseignantes et enseignants en Communauté flamande, en 2021-2022 (en équivalent temps plein) *Onderwijs Vlaanderen, 2023*

NIVEAU	FEMMES	HOMMES	% FEMMES	% HOMMES
FONDAMENTAL	62.733	9.115	87,3 %	12,7 %
SECONDAIRE	46.840	26.300	64 %	36 %
SUPÉRIEUR [10]	5.872	3.945	59,8 %	41,2 %

Tableau 2 : Enseignantes et enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (en équivalent temps plein, en 2022) *Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025b*

NIVEAU	FEMMES	HOMMES	% FEMMES	% HOMMES
FONDAMENTAL	32.205	4.663	87,4 %	12,6 %
SECONDAIRE[11]	26.331	15.070	63,6 %	36,4 %
SUPÉRIEUR[12]	3.449	1.957	63,8 %	36,2 %

Or, plusieurs recherches ont démontré, depuis une vingtaine d'années, l'importance du rôle des hommes et des pères dans le développement des jeunes enfants[13] (Le Camus, 2000 ; Lamb, 2004). Dès 1996, le Réseau de la Commission européenne sur l'accueil des enfants s'était fixé l'objectif d'atteindre une proportion de 20 % d'hommes dans ce secteur en 2006 (cité dans Peeters, 2007). Toutefois, cet objectif n'a toujours pas été atteint, comme en témoignent les chiffres cités dans cette section, ni au niveau de la petite enfance, ni dans l'enseignement en général.

Cette forte féminisation ne peut toutefois être interprétée de manière mécanique comme un facteur explicatif des écarts de réussite entre filles et garçons. Elle constitue davantage un élément de contexte. Néanmoins, elle pose la question de la représentation et des possibilités d'identification, en particulier pour les garçons, qui évoluent tout au long de leur scolarité dans des environnements majoritairement féminins.

9 L'accueil de la petite enfance couvre les services de prise en charge des enfants depuis la fin du congé de maternité jusqu'à leur entrée à l'école.
10 Ces statistiques concernent le personnel enseignant dans les hautes écoles.
11 En Fédération Wallonie-Bruxelles, les statistiques concernant l'enseignement fondamental et secondaire ont trait à l'enseignement ordinaire. Les statistiques portant sur l'enseignement spécialisé ne faisant pas de distinctions par niveau, il n'en est pas tenu compte ici.
12 Même remarque que pour la note 10.
13 Dans son ouvrage, Le Camus indiquait que, malgré le consensus professionnel sur l'importance de la coparentalité, au tournant du siècle, 60 % des hommes ne participaient ni aux tâches domestiques, ni aux tâches éducatives.

Cette configuration peut influencer la manière dont certains élèves se projettent, se construisent et investissent l'école, sans pour autant qu'on puisse établir un lien causal avec leurs performances. Elle invite surtout à interroger plus largement les normes, les attentes et la diversité des modèles présents dans l'environnement scolaire.

2.4 ORIENTATIONS DIFFÉRENTES : DES ÉCARTS MARQUÉS ET STRUCTURELS

Les différences entre filles et garçons sont nettement plus prononcées lorsqu'on analyse les choix d'orientation scolaire[14] et de filières. La figure ci-dessous illustre comment, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la parité[15] entre filles et garçons varie en fonction des filières et du type d'enseignement. Alors que, pour le 1er degré commun, l'indice de parité (de 0,97[16]) révèle une quasi-parité stable dans le temps, les données montrent que ce n'est pas nécessairement le cas dans les autres filières.

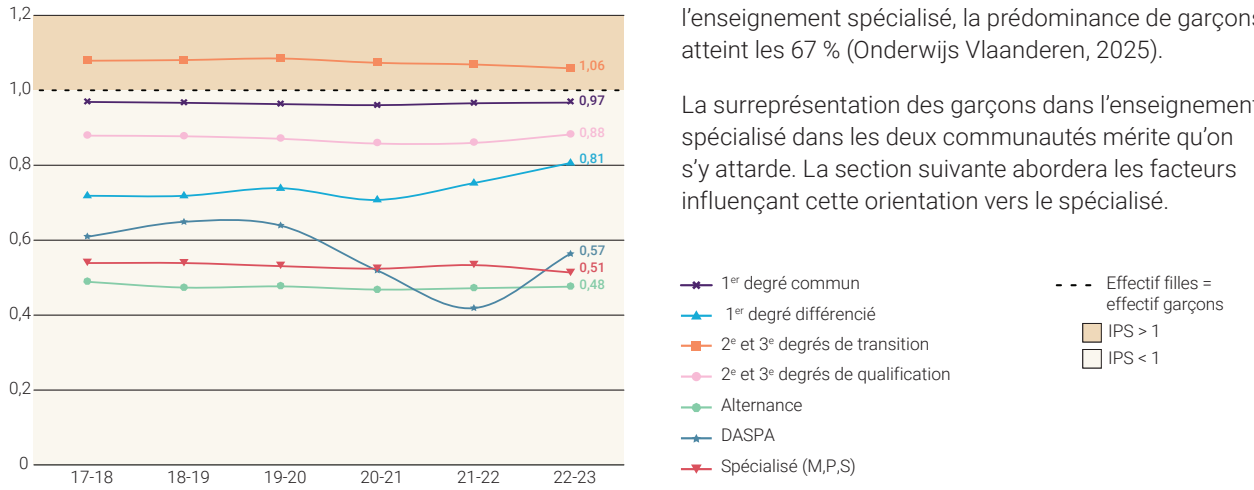
L'indice de parité est particulièrement bas dans les filières suivantes : les 2e et 3e degrés de qualification, l'enseignement en alternance, l'enseignement spécialisé et les classes DASPA[17]. Cela signifie donc une présence masculine plus forte dans ces filières. Dans l'enseignement en alternance et l'enseignement spécialisé, l'indice de parité oscille entre 0,4 et 0,6 tout au long de la période mesurée, ce qui indique que les garçons y sont généralement deux fois plus représentés que les filles.

De manière plus précise, pour l'année 2022-2023, dans l'enseignement secondaire, les garçons représentaient 47,1 % des élèves des 2e et 3e degrés de l'enseignement général[18] contre 52,8 % pour ces mêmes degrés dans l'enseignement technique, et 56,5 % dans l'enseignement professionnel. Dans l'enseignement spécialisé, la prédominance des garçons atteint les 64,6 % (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025f).

Du côté néerlandophone, le constat est similaire : dans l'enseignement secondaire général, les garçons représentent 44,3 % des élèves en 3e et 4e années, et 42,5 % en 5e et 6e années, contre 58,1 % et 57,2 % pour ces mêmes années dans l'enseignement technique, et 57,8 % et 56 % dans l'enseignement professionnel. Dans l'enseignement spécialisé, la prédominance de garçons atteint les 67 % (Onderwijs Vlaanderen, 2025).

La surreprésentation des garçons dans l'enseignement spécialisé dans les deux communautés mérite qu'on s'y attarde. La section suivante abordera les facteurs influençant cette orientation vers le spécialisé.

Figure 2 : Évolution de l'indice de parité entre les sexes (IPS)



14 L'orientation scolaire correspond aux décisions et processus qui déterminent le parcours d'un élève au sein du système éducatif (choix de filières, options, transitions entre niveaux).
15 La parité désigne une situation d'équilibre entre deux groupes, le plus souvent entre femmes et hommes, se traduisant par une représentation ou une répartition proche de 50/50.
16 Un indice de parité de 0,97 indique la présence de 97 filles pour 100 garçons.
17 Le DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et assimilés) est une structure en Belgique francophone facilitant l'intégration scolaire, linguistique et sociale des élèves primo-arrivants (moins de 18 ans).
18 Les statistiques disponibles en Fédération Wallonie-Bruxelles ne permettent pas une comparaison par année.

2.5 ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : ORIENTATIONS GENRÉES ET « TUYAU PERCÉ »

Les tendances observées dans l'enseignement obligatoire (moindre tendance des filles au redoublement scolaire et à la sortie sans diplôme, et présence plus importante dans l'enseignement général) se prolongent en toute logique dans l'enseignement supérieur.

En Belgique, la progression de la diplomation dans le supérieur s'accompagne d'un écart de genre croissant : en 2024, 56,9 % des femmes de 25-34 ans sont diplômées de l'enseignement supérieur contre 44,4 % des hommes, soit un différentiel de 12,5 points de pourcentage (Statbel, 2025b). Cette présence féminine prédominante dans l'enseignement supérieur se retrouve de part et d'autre de la frontière linguistique dans des proportions comparables (Onderwijs Vlaanderen, 2023 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025c), comme l'illustrent les deux tableaux ci-dessous.

Figure 3 : Évolution de la population étudiante dans l'enseignement

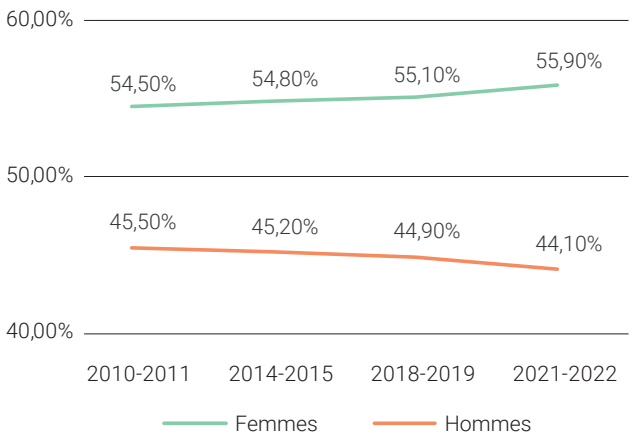
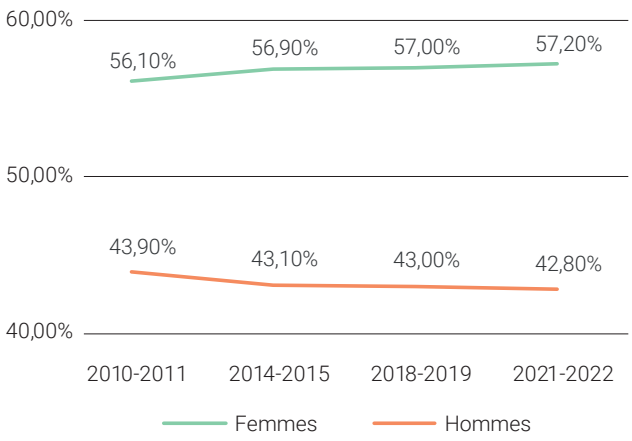


Figure 4 : Population étudiante dans l'enseignement supérieur francophone *Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025c*



Cette majorité féminine dans l'enseignement supérieur ne signifie toutefois ni homogénéité des trajectoires ni disparition des inégalités. D'abord, une exception structurelle fréquemment relevée concerne les bacheliers professionnalisants (ou de type court), plus directement alimentés par les parcours de qualification. En conséquence, ces filières tendent à accueillir une proportion plus importante de garçons. En revanche, pour l'ensemble des autres cycles, du bachelier de transition au master, les femmes demeurent majoritaires dans les inscriptions.

SÉGRÉGATION VERTICALE ET PHÉNOMÈNE DU « TUYAU PERCÉ »

La tendance s'inverse néanmoins au niveau du doctorat. En effet, en Belgique fédérale, les hommes constituent une légère majorité des titulaires d'un doctorat : 54,6 % en 2021 (Commission européenne, 2024). Ce phénomène illustre ce que la littérature qualifie de « syndrome du tuyau percé », ou « leaky pipeline », selon lequel la proportion de femmes tend à diminuer à mesure qu'on progresse dans les échelons de la hiérarchie (Bureau international du Travail, 2019). C'est aussi une manifestation de ce qu'on appelle la ségrégation verticale[19], certes limitée, mais qui était toujours présente il y a une dizaine d'années, tel qu'observé par Duru-Bellat (2014).

SÉGRÉGATION HORIZONTALE DANS LES CHOIX D'ÉTUDES

Enfin, des écarts notables apparaissent lorsqu'on observe la répartition par domaine d'études. Du côté de la Communauté flamande, dans les formations à vocation universitaire, les hommes demeurent largement majoritaires dans plusieurs filières : en 2023-2024, ils représentent 84 % des élèves en sciences industrielles et en technologie, 76 % en sciences appliquées, 61 % en sciences, et 60 % en sciences économiques et sciences économiques appliquées. À l'inverse, les femmes prédominent dans d'autres domaines : elles représentent 87 % des inscriptions en psychologie et sciences de l'éducation, 86 % en sciences sociales de la santé et 84 % en sciences vétérinaires (Onderwijs Vlaanderen, 2023).

Du côté francophone, des tendances similaires se dégagent tant dans les hautes écoles que dans les universités. Les hommes demeurent largement majoritaires dans le domaine des sciences, représentant entre 91,1 % (type court) et 97,6 % (type long) dans les hautes écoles, et 64,5 % dans les universités. En sciences économiques et de gestion, leur proportion varie entre 50,7 % et 58 % selon le cursus. En revanche, leur présence diminue nettement dans les filières à dominante sociale : les hommes y représentent seulement 18,5 % (type court), 25,2 % (type long) et 41,1 % (université) des inscriptions en sciences politiques et sociales. Les disparités sont encore plus marquées dans les sciences psychologiques, où ils constituent 30,8 % des effectifs en type court et 18 % à l'université. Enfin, dans les universités, les hommes ne constituent qu'environ un quart des effectifs dans des disciplines telles que les sciences vétérinaires, la criminologie, les sciences de l'éducation, les langues et lettres ou encore les arts (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025d).

Ces différences sont révélatrices d'une ségrégation horizontale persistante, c'est-à-dire d'une répartition genrée des choix d'études entre filières à forte et à faible valorisation économique, ces dernières étant majoritairement investies par les femmes (Duru-Bellat, 2014 ; Van Houtte, 2024b).

En conclusion, les données présentées dans ce chapitre mettent en évidence des tendances convergentes en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Communauté flamande : les garçons sont davantage concernés par le redoublement scolaire, la sortie sans diplôme et certains types d'enseignement (notamment spécialisé) et de filières (notamment l'alternance), tandis que les filles affichent globalement des trajectoires plus continues et une présence plus élevée dans l'enseignement supérieur. Les écarts moyens de performance par matière, tels que mis en évidence par les enquêtes PISA, sont par ailleurs doublés des effets de facteurs socio-économiques. L'enjeu analytique principal consiste dès lors à mettre ces constats en relation avec des mécanismes explicatifs. Ce cadrage statistique prépare ainsi l'examen, dans le chapitre suivant, des facteurs conduisant aux traitements différenciés des filles et des garçons.

19 La ségrégation verticale désigne la sous-représentation des femmes par rapport aux hommes aux niveaux hiérarchiques supérieurs (postes de direction, postes décisionnels) et leur concentration dans des postes subalternes.

3

FACTEURS ET MÉCANISMES EXPLICATIFS DES ÉCARTS FILLES-GARÇONS

Ce chapitre met en évidence, sur la base de la littérature, le rôle des stéréotypes, des attentes sociales et de certaines pratiques éducatives dans la construction des trajectoires scolaires, en tenant compte, lorsque les données le permettent, de l'articulation entre genre, milieu socio-économique et origines.

3.1 SOCIALISATION DE GENRE ET NORMES DÈS LA PETITE ENFANCE

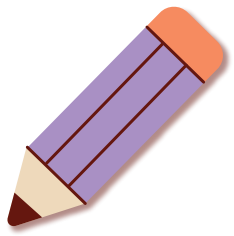
Les écarts observés entre filles et garçons à l'école s'inscrivent dans des dynamiques de socialisation plus larges, qui débutent dès la petite enfance et influencent progressivement les comportements, les attitudes et les rapports au savoir.

L'identité genrée se construit en effet dès la petite enfance, dans l'environnement familial et dans les premiers milieux d'accueil et d'éducation (Bergonnier-Dupuy et Mosconi, 2000). Les écarts observés entre filles et garçons relèvent souvent moins de différences « naturelles » que de différences de traitement et d'attentes, parfois implicites, de la part des adultes (Mosconi, 2004). Cette socialisation de genre passe aussi par des éléments du quotidien (division des tâches, jouets offerts, activités proposées), qui installent progressivement des normes autour de la féminité et de la masculinité.

La littérature souligne l'existence de traitements différenciés très précoces, observables dès les premières années de vie[20], et démontre comment les institutions d'accueil, l'école et les équipes éducatives peuvent contribuer à une lecture binaire des comportements attendus (MacNaughton, 2000 ; Blaise, 2005 ; Martin et Ruble, 2010). Dans ses observations, Browne (2004) montre par exemple que les garçons sont plus souvent décrits comme rudes, turbulents, physiques, compétitifs ou attirés par l'exploration, tandis que les filles sont davantage qualifiées de calmes, bavardes, désireuses de plaire et attentives.

Les interactions éducatives elles-mêmes peuvent différer selon le genre de l'enfant, par exemple à travers des formes distinctes de soutien ou d'attention. Dès le plus jeune âge, les garçons seraient moins fréquemment touchés ou traités avec affection en public (Cekaite et Berghner, 2018 ; Keränen et Ylitapio-Mäntylä, 2024). On instillerait ainsi, dès l'accueil, des attentes implicites de retenue émotionnelle et d'absence de démonstrations affectives en dehors de l'espace privé, tandis que les filles bénéficieraient d'une affection publique plus marquée.

Par ailleurs, certains travaux décrivent comment, dès l'enseignement maternel, certains garçons apprennent progressivement que l'adhésion à des normes de masculinité peut accroître leur acceptation par les pairs, au prix d'un retrait public de comportements jugés « non conformes », tels que l'expression émotionnelle, la participation aux activités associées au féminin, ou encore le fait de demander de l'aide (Chu, 2022). Les garçons apprennent donc, très tôt, à afficher une forme de masculinité, par une attitude plus dure, stoïque et indépendante. En résulte un risque accru de déconnexion vis-à-vis des autres et de soi-même, le « prix à payer » pour appartenir au groupe masculin — ce que Chu appelle le « club des garçons » — étant la mise à distance de leur sensibilité. Selon l'autrice, ce type d'apprentissage social, lorsqu'il se consolide, entraîne une instabilité émotionnelle et comportementale, freinant les interactions sociales, notamment avec le corps enseignant. Cela peut notamment mener à une moindre sollicitation de soutien en classe ou à une résistance à certains codes scolaires.



20 Dans les 24h suivant la naissance de leur enfant, la plupart des parents ont déjà adopté des attentes stéréotypées liées au genre et commencent ainsi à donner l'exemple et à encourager des activités et comportements différents (Martin et Ruble, 2010, p.17).

3.2 INTERACTIONS SCOLAIRES ET CONSTRUCTION DES ÉCARTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Concernant le début de l'enseignement primaire, les recherches convergent largement : les filles et les garçons présentent des capacités initiales comparables dans plusieurs domaines, notamment en compétences numériques et spatiales (Hyde et al., 2008 ; Kersey et al., 2018 ; Hutchison et al., 2019 ; Lauer et al., 2019). Pourtant, ces similarités de départ n'empêchent pas la persistance de stéréotypes genrés qui influencent les attentes des adultes et les représentations que les enfants construisent à propos de leurs compétences.

À cet égard, l'étude de Sneyers et al. (2020) met en évidence des biais d'évaluation et de perception de la part des enseignantes et enseignants. D'une part, ils auraient tendance à surestimer les capacités des garçons par rapport à celles des filles. D'autre part, ils seraient enclins à des attentes plus élevées vis-à-vis des filles concernant la motivation face aux apprentissages et la capacité à planifier le travail.

Ces mécanismes ne sont pas anodins. Ils participent de logiques de prophéties autoréalisatrices[21] : les attentes, explicites ou implicites, influencent l'investissement scolaire, la confiance en soi et les comportements des élèves. Cela peut contribuer à expliquer pourquoi les garçons estiment parfois devoir fournir moins d'efforts pour réussir, tandis que les filles ont tendance à considérer qu'un travail soutenu est nécessaire pour réussir.

LECTURE ET CONSTRUCTION DES ÉCARTS

Ces mêmes mécanismes sont également perceptibles dans l'apprentissage de la lecture. Muntoni et Retelsdorf (2019) montrent que, lorsque les parents adhèrent à l'idée que la lecture constitue un domaine « plutôt féminin », les garçons développent une perception plus négative de leurs compétences en la matière et une moindre motivation à lire. Les attentes du corps enseignant jouent, ici aussi, un rôle : leurs attentes plus élevées envers les filles en matière de lecture expliquent une partie des écarts de performance observés (Muntoni et Retelsdorf, 2018). Les prophéties autoréalisatrices se construisent donc à l'intersection des attentes parentales et scolaires.

À cela s'ajoute la question des modèles. Un rapport de l'UNESCO (2018) souligne la moindre fréquence de figures masculines valorisant la lecture, par exemple de pères lisant des histoires à leurs enfants, un phénomène particulièrement marqué dans les milieux socio-économiques précaires ou marginalisés.

PERCEPTIONS BIAISÉES ET EFFETS CUMULATIFS

Plus largement, les interactions en classe contribuent elles aussi à la construction de ces écarts. Les enseignants et enseignantes perçoivent plus fréquemment les garçons comme agités, immatures, peu motivés ou dotés d'un « moins bon » comportement (Jones et Myhill, 2004). Ces perceptions peuvent conduire à adapter les activités pour capter l'attention des garçons ou éviter les perturbations, au risque de renforcer la binarité de genre.

Dans le même ordre d'idées, Skelton (2001) souligne que les garçons jugés « difficiles » occupent parfois davantage l'espace oral en classe, jusqu'à dominer les échanges, ce qui peut contribuer à une participation moindre des filles et à une forme de validation indirecte des comportements perturbateurs.

Des études sur les biais scolaires ont démontré que le fait que le sexe de l'élève soit connu ou, au contraire, que l'évaluation soit anonyme a une influence sur les différences de résultats entre garçons et filles (Lavy et Sand, 2015). Des travaux plus récents menés en France vont dans le même sens et montrent qu'à compétences égales, les résultats des garçons et des filles sont qualifiés différemment (IPP, 2023).

Les effets de ces biais se cumulent tout au long de la scolarité primaire. Des analyses longitudinales montrent ainsi que les écarts se creusent au fil du temps, alors même qu'ils ne sont pas présents au moment de l'entrée à l'école (Fryer et Levitt, 2010).

MENACE DU STÉRÉOTYPE ET ANXIÉTÉ MATHÉMATIQUE

Enfin, ces dynamiques s'articulent également à des phénomènes tels que la menace du stéréotype et l'anxiété face aux mathématiques. Dans les contextes les plus égalitaires, l'écart de performance en mathématiques tend à être plus faible. Or, les filles témoignent plus souvent d'une auto-évaluation défavorable et d'une anxiété élevée face aux mathématiques, ce qui peut entretenir, réactiver

21 Concept des sciences sociales selon lequel une attente ou prédiction modifie un comportement et cette modification a pour conséquence de mener à ce qui était attendu ou a été prédit.

ou déclencher d'autres écarts, notamment dans les choix d'orientation et la persévérance dans les filières scientifiques (Dowker et al., 2016).

Il est intéressant de noter que, chez les filles, l'anxiété mathématique apparaît surtout à l'adolescence, tandis que les garçons tendent à s'auto-évaluer plus favorablement en mathématiques dès l'enseignement primaire (Collet, 2021).

Néanmoins, les garçons peuvent également subir des effets négatifs liés aux stéréotypes. Appel et al. (2011) montrent que les stéréotypes défavorables aux garçons peuvent nuire à leurs activités préparatoires (prise de note, réalisation des devoirs, organisation du travail) et, par conséquent, à leurs performances scolaires, en particulier dans les domaines non liés aux STEM, c'est-à-dire où ils ne bénéficient pas de stéréotypes positifs.

En somme, dans le primaire, l'enjeu est d'identifier comment les attentes, cadres d'évaluation et normes de genre produisent des effets cumulatifs sur les trajectoires. Ces mécanismes, souvent subtils et précoces, influencent progressivement la confiance scolaire, les performances et, à terme, les choix d'options et d'orientation.

3.3 DYNAMIQUES ADOLESCENTES ET RAPPORT À L'ÉCOLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'adolescence constitue une période où les normes de genre s'intensifient, en lien avec les transformations corporelles de la puberté et avec un travail identitaire[22] plus visible. Kornienko et al. (2016) montrent que cette période correspond à un moment d'accentuation du processus d'identification au genre. L'identité sexuée et les attitudes associées aux rôles de genre deviennent alors des éléments centraux de la construction de soi.

Dans ce processus, l'école occupe une place déterminante. Chez les garçons en particulier, le développement des attitudes liées aux rôles de genre est plus influencé, à l'adolescence, par le milieu scolaire que par le milieu familial. Ullrich et al. (2022) montrent ainsi que les représentations du corps enseignant jouent un rôle structurant chez les garçons, tandis que les attitudes des filles sont peu calquées sur celles de leurs enseignants et enseignantes. Lorsque les équipes éducatives expriment des représentations genrées plus traditionnelles, les garçons tendent à adopter eux aussi des conceptions plus conservatrices. L'école n'est donc pas un espace neutre ; elle peut contribuer, parfois malgré elle, à renforcer certaines normes de genre.

PRESSION DES PAIRS ET RENFORCEMENT DES NORMES DE MASCULINITÉ

L'influence scolaire s'exerce également à travers les pairs. Halimi et al. (2021) montrent que la pression de groupe, si elle s'accroît chez les individus des deux sexes, produit des effets plus marqués chez les garçons. Ceux-ci apparaissent plus influençables et développent plus tardivement que les filles une résistance à la pression des pairs (Sumter et al., 2009 ; Rihtarić et Kamenov, 2013). Lorsqu'ils sont soumis à cette pression, ils tendent non seulement à y être plus sensibles, mais également à en subir les effets plus durablement, ce qui contribue au développement de comportements associés à une masculinité traditionnelle (Vantieghem et Van Houtte, 2015). Van Houtte (2021) ajoute que la composition sexuée des établissements module ces dynamiques : les garçons scolarisés dans des écoles comptant davantage de filles ressentent initialement moins de pression liée à la conformité de genre, mais cette pression tend à augmenter au fil du temps, notamment chez ceux présentant déjà des attitudes plus traditionnelles. L'école constitue ainsi un espace qui structure la socialisation de genre à travers les interactions quotidiennes.

22 Le travail identitaire désigne le processus par lequel les individus construisent, ajustent et expriment leur identité en fonction des normes sociales, des interactions et des contextes dans lesquels ils évoluent.

« MASCULINITÉ COOL » ET DISTANCE AU TRAVAIL SCOLAIRE

Ces dynamiques identitaires et relationnelles se traduisent concrètement dans le rapport au travail scolaire. De manière générale, les garçons s'investissent moins dans le travail scolaire, tant en classe qu'en dehors. Ils sont également plus facilement distraits que les filles (Heyder et Kessels, 2017a), et apparaissent également moins impliqués à l'école (Cooper, 2014 ; Lietaert et al., 2015). Heyder et Kessels (2017a) soulignent que ne pas faire d'efforts à l'école peut être perçu positivement par les autres. Autrement dit, l'absence d'investissement visible peut renforcer une image de masculinité valorisée par les pairs. C'est la « masculinité cool » décrite par Jackson et Dempster (2009), qui se caractérise par une réussite affichée comme naturelle et obtenue sans effort apparent. À l'inverse, manifester un engagement explicite peut être perçu comme un manque de masculinité, à un âge où l'identité de genre est en consolidation. Les garçons sont ainsi plus susceptibles de rejeter les valeurs scolaires, d'enfreindre les règles et de se désengager (Demanet et al., 2013). Par ailleurs, les autrices ont également noté que la pression subie par les garçons avait également un impact sur leurs centres d'intérêt scolaires, se marquant notamment par un moindre intérêt que les filles pour les arts et la littérature. Ce désintérêt, doublé de la tendance à l'inconduite scolaire, participe à la construction de l'identité masculine, tout en influençant les choix d'options et d'orientation (en particulier en limitant l'intérêt pour certaines filières).

Comme le rappelle Van Houtte (2024b), pour les adolescents, l'appartenance au groupe et la popularité sont d'une importance vitale. Or les stratégies permettant d'atteindre cet objectif sont fortement genrées. Ayral (2010) décrit à cet égard une tension centrale : les garçons se trouvent pris entre deux contraintes normatives. D'un côté, le cadre scolaire exige respect, travail et obéissance ; de l'autre, les valeurs de virilité, exacerbées à la puberté et relayées par les pairs, valorisent transgression, mise en scène de soi et distance à l'effort — le tout sous le regard des filles. Ce double système d'injonctions peut conduire à des comportements transgressifs perçus comme des preuves de « virilité en devenir ». Les sanctions scolaires, plus fréquemment attribuées aux garçons, peuvent alors contribuer involontairement à renforcer cette identité masculine traditionnelle.

TRANSGRESSION ET ORIENTATION VERS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Ces comportements perturbateurs ne sont pas sans lien avec la surreprésentation des jeunes garçons dans l'enseignement spécialisé, déjà mentionnée au chapitre précédent. En effet, d'après la Ligue des Droits de l'Enfant (2024), des élèves sans handicap sont parfois orientés de manière abusive vers l'enseignement spécialisé, surtout dans le secondaire, souvent en raison de difficultés sociales plutôt que physiques ou mentales. On comprend donc mieux le nombre plus élevé de garçons que de filles dans l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, alors que la socialisation des filles leur permet généralement de verbaliser leurs besoins et difficultés, ce qui facilite une prise en charge rapide avant toute orientation vers l'enseignement spécialisé, « l'émotionnalité restrictive » plus typique des garçons rend la verbalisation et l'identification de leurs difficultés plus compliquée (Horton et al., 2026). Il serait donc pertinent d'étudier, dans le cadre d'une recherche ciblée, dans quelle mesure l'orientation plus massive des garçons vers l'enseignement spécialisé s'explique par les effets de la socialisation genrée, en articulation avec d'autres facteurs sociaux et intersectionnels, tels que le milieu socio-économique, l'origine ou encore les conditions de scolarisation.

RÉSISTANCES AUX NORMES MASCULINES ET INFLUENCES EXTÉRIEURES

Les travaux de Way (2011) apportent toutefois une nuance importante. Ils montrent que, malgré la pression à se conformer à des normes de dureté et d'indépendance, les besoins de proximité émotionnelle et d'amitiés profondes persistent chez les garçons. Ces besoins tendent cependant à être progressivement étouffés à mesure que les normes masculines s'imposent, ce qui peut générer frustration et mal-être. Les garçons résistent et adhèrent dans le même temps à ces normes. L'autrice montre, par ailleurs, que le refus des garçons de se conformer aux idéaux masculins traditionnels peut être bénéfique pour leur santé mentale à long terme, tandis que l'adhésion à ces normes implique souvent une mise à distance progressive de leur sensibilité et de leur vulnérabilité.

Enfin, ces dynamiques sont aujourd'hui amplifiées par des discours extérieurs à l'école. Des travaux récents, notamment ceux de Gottzén et Areschoug (2025), analysent les discours masculinistes qui sont diffusés dans la manosphère, qui valorisent des formes d'hypermasculinité, des postures antisystèmes et la défiance à l'égard des institutions, y compris scolaires. Ces discours peuvent renforcer, chez certains adolescents, l'idée que la réussite scolaire ou la conformité aux normes institutionnelles ne constituent pas des voies légitimes d'affirmation masculine, ce qui complique encore davantage le rapport des garçons à l'école.

3.4 FACTEURS TRANSVERSAUX INFLUENÇANT LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES

Outre les dynamiques liées à la socialisation et aux interactions scolaires, plusieurs facteurs transversaux contribuent à expliquer les écarts observés entre filles et garçons. Ces facteurs, souvent imbriqués, sont notamment la motivation scolaire, la santé mentale, les biais de diagnostic et les représentations sociales.

MOTIVATION, ENGAGEMENT SCOLAIRE ET CULTURE MOTIVATIONNELLE

Pour bien comprendre l'origine des écarts entre garçons et filles, il est opportun de ne pas limiter l'analyse aux « comportements perturbateurs » au sens strict, mais de l'étendre aux questions de l'investissement scolaire et de la motivation, qui apparaissent comme des facteurs transversaux majeurs. Van Houtte (2024a) rappelle ainsi l'existence, dans le monde occidental, d'un consensus croissant autour de l'idée que l'écart de performances scolaires entre les sexes s'explique en grande partie par un moindre investissement des garçons dans leur scolarité. Son étude, menée auprès d'élèves âgés de 14 ans, met en évidence une profonde différence de motivation, motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque, entre garçons et filles. L'autrice introduit également la notion de « culture de la motivation[23] », et souligne que la motivation ne relève pas uniquement de dispositions individuelles, mais aussi de dynamiques collectives propres à l'établissement et aux groupes de pairs et de croyances partagées. Ces résultats viennent corroborer ceux d'autres travaux, qui montrent également que les garçons manifestent davantage de comportements disruptifs (Heyder et al., 2021), tandis que les filles s'investissent plus activement en classe (Brass et al., 2019 ; Kessels et Van Houtte, 2022).

Il ressort en outre des analyses de Van Houtte (2024a) que l'attitude vis-à-vis de la culture motivationnelle varie selon le genre. Les filles semblent relativement peu affectées par la présence ou l'absence d'une culture motivationnelle, en raison d'une motivation intrinsèque plus élevée en moyenne. Les garçons y sont davantage sensibles : lorsqu'une culture de la motivation est présente, leurs comportements perturbateurs diminuent et leur motivation intrinsèque augmente. L'autrice en conclut que les directions et équipes éducatives devraient considérer la motivation comme une dynamique partagée, susceptible d'influencer particulièrement les élèves les plus sensibles à la pression du groupe, en l'occurrence les garçons (Van Houtte, 2024a), et invite à approfondir le rôle de la culture enseignante et des relations équipes éducatives-élèves.

DIAGNOSTICS, DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE ET SANTÉ MENTALE

Les différences de comportements et de socialisation peuvent également influencer les diagnostics des troubles du comportement et, par voie de conséquence, l'orientation scolaire. Dans une étude menée en Flandre et au Québec, Degroote et al. (2024) montrent que les diagnostics sont influencés par le genre : les symptômes d'hyperactivité et d'inattention sont plus souvent repérés chez les garçons que chez les filles. Ces biais genrés ont des effets négatifs sur les individus des deux sexes.

La sur-identification des garçons peut induire des étiquetages scolaires, des parcours plus compliqués et, potentiellement, augmenter le risque de redoublement ou d'abandon. À l'inverse, la sous-identification des filles peut retarder l'accès à un diagnostic et à un accompagnement, avec pour corollaire un coût psychologique et scolaire important (Tighe, 2021). De manière générale, à comportements comparables, les filles présentant des symptômes associés au TDAH sont moins souvent diagnostiquées que les garçons. La manifestation de leurs symptômes est en effet jugée moins intense ou problématique par le corps enseignant, les parents ou les experts et expertes de la santé physique et mentale. Il en résulte des scores plus faibles dans les évaluations de l'hyperactivité, de l'inattention, de l'impulsivité et des comportements externalisés, de sorte que certains profils sont invisibilisés (Gershon et Gershon, 2002).

La littérature montre clairement que ces biais ne sont pas imputables à une seule partie prenante : ils s'inscrivent dans un écosystème. Selon Anastopoulos et al. (2018), le sexe des informateurs ou informatrices (les personnes qui font le signalement) influence aussi la perception : les mères et les enseignantes identifient plus fréquemment les garçons comme « à risque » que leurs homologues masculins. Dans une expérience réalisée par Fresson et al. (2018) au moyen d'un dispositif masquant le genre, des étudiantes et étudiants en psychologie évaluent plus négativement un comportement lorsqu'elles et ils pensent qu'il s'agit d'un garçon, ce qui révèle que les biais de genre n'épargnent pas les (futurs) spécialistes de la santé mentale. Enfin, ces représentations sont renforcées

23 Dans le contexte scolaire, la « culture de la motivation » renvoie à la valorisation de l'engagement, du sérieux et de l'effort personnel comme moteurs de la réussite des élèves.

par l'espace public : au Royaume-Uni, par exemple, la représentation médiatique du TDAH demeure largement masculine (Horton-Salway, 2013). Tous ces travaux montrent que les écarts de diagnostic ne relèvent pas seulement d'une différence de prévalence, mais aussi d'un cadre social de reconnaissance, de catégorisation et de prise en charge.

Des disparités filles-garçons s'observent également dans le domaine de la santé mentale. Les comportements scolaires, qu'ils soient perturbateurs ou conformes, s'inscrivent dans des normes de genre, qui influencent à la fois l'exposition aux violences et les modes de réaction. Ainsi, une revue de littérature sur le burn-out scolaire révèle que les filles présentent systématiquement des niveaux plus élevés de stress et d'épuisement scolaires que les garçons (Walburg, 2014). Cette vulnérabilité peut être mise en lien avec des attentes genrées valorisant l'adaptation, le souci des autres et la conformité aux normes scolaires (Van Houtte, 2024b).

En Belgique, Van Droogenbroeck et al. (2018) ont montré que les filles et les jeunes femmes (15-25 ans) présentent des niveaux plus élevés de détresse psychologique, d'anxiété et de dépression que leurs homologues masculins. Fait intéressant, les hommes de 20-25 ans présentent davantage d'états de détresse que les adolescents (15-19 ans). Ces résultats sont confirmés par ceux d'Anderson et al. (2024).

La question du suicide, manifestation extrême de détresse psychologique, met en évidence une configuration plus complexe encore, et toujours traversée par des différences de genre. Chez les jeunes, le taux de risques psychosociaux pouvant entraîner le suicide (détresse psychologique, anxiété, dépression) ne cesse d'augmenter, notamment parmi les jeunes s'identifiant LGBTQ+ (Verlenden et al., 2023 ; Cimpian et McQuillan, 2025). La distinction homme-femme est éclairante pour l'analyse des facteurs sous-jacents des tentatives de suicide (abouties ou non). Du côté des adolescentes et jeunes femmes, les tentatives seraient davantage associées aux troubles du comportement alimentaire, du stress post-traumatique ou bipolaire, ou encore à la violence domestique et à la dépression. Parmi les adolescents et les jeunes hommes, les tentatives de suicide seraient davantage liées à la consommation de drogues, à certains troubles psychiatriques ou encore à des facteurs socio-économiques (Miranda-Mendizabal et al., 2019). Enfin, une autre différence majeure apparaît : alors que les filles sont plus nombreuses à faire une tentative de suicide, les garçons sont plus nombreux à effectivement décéder suite à un suicide. Cette distinction est souvent mise en lien avec les modes de passage à l'acte, mais aussi avec des normes de masculinité valorisant le contrôle émotionnel et la retenue en situation de vulnérabilité, qui sont susceptibles de retarder la demande d'aide et d'augmenter la gravité des situations lorsqu'elles éclatent. Ces dynamiques ont des répercussions majeures pour les familles comme pour les établissements scolaires, pour qui il importe de développer des modes de prévention et de prise en charge des situations de souffrance psychologique que vivent les jeunes garçons, plus en proie à l'isolement.

REPRÉSENTATIONS DANS LES SPHÈRES ÉDUCATIVE, PROFESSIONNELLE ET DES LOISIRS

Les enseignantes et enseignants jouent un rôle central dans la socialisation de genre tout au long de la scolarité. Or, ils et elles ne sont pas non plus exempts de stéréotypes, notamment lorsqu'ils et elles adhèrent, parfois implicitement, à des conceptions traditionnelles des rôles sexués (Van Houtte, 2025). De nombreuses recherches ont ainsi montré que les pratiques pédagogiques peuvent différer selon le sexe des élèves et influencer leur construction identitaire (OCDE, 2015 ; Feyfant, 2016). Comme le souligne Paechter (2007), l'école contribue activement à la construction collective des masculinités et des féminités. Selon Martino et al. (2004), les connaissances en pédagogie des équipes éducatives sont basées sur des hypothèses normalisantes problématiques. Les garçons, en particulier, sont perçus comme naturellement plus agités ou moins scolaires, si bien que les pratiques sont adaptées en fonction d'attentes stéréotypées, ce qui vient renforcer des régimes de genre dans lesquels certaines formes de masculinité (notamment physiques, comme la force physique) sont valorisées.

Par ailleurs, une étude récente a mis en lumière le fait que les équipes éducatives, même lorsqu'elles ne prônent pas le maintien des stéréotypes de genre, voire lorsqu'elles sont en faveur d'une plus grande diversité de genres, estiment en majorité que les questions de genre ne devraient être abordées qu'à l'initiative des enfants (Van Lombergen et al., 2025).

Plus tard dans le parcours scolaire, les attentes différenciées se reflètent également dans la perception des comportements et des performances. Vantieghem et al. (2013) montrent que certaines conduites des garçons perçues comme perturbatrices façonnent d'eux une image scolaire plus négative que celle des filles, qui bénéficient d'anticipations plus favorables. Ces tendances peuvent engendrer un effet Pygmalion[24] à l'avantage des filles et un effet Golem[25] au désavantage des garçons. Les garçons reçoivent davantage d'attention, souvent disciplinaire (Van Houtte, 2025), sans que cela améliore nécessairement leurs résultats scolaires (Vantieghem et al., 2013).

24 L'effet Pygmalion désigne une prophétie autoréalisatrice selon laquelle la croyance en la réussite d'un individu favorise effectivement ses performances. Ce mécanisme agit par l'influence du regard et des attentes d'autrui, qui viennent renforcer la confiance, la motivation et l'engagement de l'individu concerné. En contexte scolaire, l'effet Pygmalion constitue un levier pédagogique majeur de réussite (La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, 2025).

25 L'effet Golem désigne le phénomène inverse de l'effet Pygmalion : des attentes faibles de la part du corps enseignant entraînent une baisse des performances et de la motivation chez l'élève. En contexte scolaire, il montre l'impact négatif des jugements et croyances des adultes sur la réussite des élèves (La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, 2025).

Les aspirations professionnelles sont elles aussi largement influencées par les normes de genre. Mastari et al. (2021) montrent que les préférences professionnelles sont plus stéréotypées chez les garçons et que les attentes normatives qui pèsent sur eux sont plus strictes. Les filles peuvent plus aisément investir des domaines dits masculins que l'inverse, les caractéristiques associées au masculin étant socialement plus valorisées et donc plus facilement intégrées par les filles (Vantieghem et Van Houtte, 2015 ; van der Vleuten et al., 2016). Les garçons, en revanche, subissent une pression plus intense pour se conformer aux rôles masculins (Vantieghem et Van Houtte, 2015 ; van der Vleuten et al., 2016 ; Aoyagi et al., 2018 ; Skinner et al., 2018 ; Hoffman et al., 2019). Ces dynamiques se reflètent dans la répartition professionnelle : on compte 1 % d'hommes dans la puériculture et 12 % de femmes ingénieures civiles (Statbel, 2025a). Cela n'est toutefois pas vrai de toutes les professions, et dans nombre de celles dites « masculines », on ne dépasse pas non plus 1 % de femmes (ex. électricien, mécanicien, plombier).

Les contenus pédagogiques contribuent également à ces disparités. Les manuels scolaires et les supports éducatifs restent en effet marqués par une surreprésentation masculine et une division sexuée des rôles (UFAPEC, 2017 ; Kerger et al., 2023). En outre, ils entretiennent les inégalités historiques en favorisant les figures masculines par rapport aux féminines (UFAPEC, 2017 ; Kerger et al., 2023). À titre d'exemple, une analyse de 2015 met en évidence la sous-représentation des femmes dans les manuels d'histoire en Belgique, que ce soit dans les images utilisées, en tant qu'autrices de documents cités ou reproduits ou sous la forme de chapitres dédiés à l'histoire des femmes (Colard, 2015). Une étude récente portant sur les manuels scolaires en Belgique francophone a par ailleurs montré que 74 % des personnages de fiction sont masculins, et que les métiers sont majoritairement présentés au masculin, avec une hiérarchisation persistante des fonctions (médecin/infirmière, directeur/institutrice) (CEMA, 2025)[26]. Ce déficit de diversité dans les modèles limite les identifications possibles, tant pour les filles que pour les garçons.

Parmi les facteurs transversaux de disparités, il faut enfin mentionner la place du jeu vidéo dans les sociabilités adolescentes. Le jeu vidéo, historiquement perçu comme une pratique masculine (Brown, 2017), demeure plus investi par les garçons que par les filles (Lignon, 2013 ; Leonhardt et Overå, 2021), non seulement en termes de temps de pratique, mais aussi au regard de place symbolique qu'il occupe dans la sociabilité masculine : il peut constituer un espace de reconnaissance entre pairs, de compétition et de mise à l'épreuve de compétences valorisées dans certaines formes de masculinité. Lignon (2013) explique, par ailleurs, que la différence de temps consacré aux jeux vidéo entre filles et garçons tient notamment au fait que les filles respectent davantage les heures d'étude nécessaires à leur réussite scolaire.

Ces pratiques ne sont pas sans effets : la pratique intensive du jeu vidéo, c'est-à-dire au-delà de 3h par jour, est plus fréquente chez les garçons (Lignon, 2013). Or, il a été démontré qu'un tel usage intensif était associé à davantage de comportements problématiques ou antisociaux (Lobel et al., 2017), même si ces effets dépendent fortement du contexte familial et scolaire.

Les préférences de jeux sont également genrées, les jeux de combat ou compétitifs étant davantage pratiqués par les garçons, tandis que d'autres catégories sont plus féminisées. Cette distribution confirme que l'adoption de pratiques considérées comme féminines reste symboliquement plus coûteuse pour les garçons que l'inverse, ce qui reflète une hiérarchie persistante entre les registres associés au masculin et au féminin (Lignon, 2013).

Les médias éducatifs et la littérature jeunesse participent également à la construction des représentations. Dieu (2019) souligne ainsi la domination persistante des figures masculines dans les récits destinés aux enfants, ce qui corrobore les constats antérieurs de Brugeilles et al. (2002). De manière relativement stable dans le temps, les personnages masculins occupent plus souvent le centre de l'action et les rôles valorisés, tandis que les figures féminines sont plus fréquemment secondaires ou associées à des rôles relationnels et domestiques. Si certaines maisons d'édition s'attachent aujourd'hui à diversifier les modèles proposés, la binarité et la hiérarchisation implicite des rôles restent structurelles.

Ces représentations dans les sphères éducative, professionnelle et des loisirs n'imposent pas mécaniquement des trajectoires, mais elles façonnent l'horizon des possibles, les identifications disponibles et les normes de comportement jugées légitimes pour les filles et les garçons.

26 Le Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) a récemment publié une étude portant sur 20 manuels scolaires de la première à la sixième primaire, centrés sur le français, de maisons d'édition belges renommées ayant signé la charte de labellisation des manuels scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3.5 PROLONGEMENTS DES MÉCANISMES DANS LES TRAJECTOIRES D'ORIENTATION ET D'INSERTION

Les mécanismes présentés dans les sections précédentes n'agissent pas de manière isolée. Ils se renforcent mutuellement au fil du temps et se traduisent progressivement dans les trajectoires d'orientation, d'études et d'insertion. Les écarts relevés dans le chapitre précédent ne peuvent être compris qu'à la lumière de ce cumul de facteurs scolaires, sociaux, psychosociaux et culturels.

D'une part, en matière d'orientation, les stéréotypes contribuent à peser sur les choix de filières. En effet, la littérature montre la persistance d'une ségrégation horizontale dans l'accès aux domaines d'études, en particulier entre filières STEM et filières du care[27], avec des effets cumulatifs sur les débouchés professionnels. Ces orientations différenciées ne relèvent pas uniquement de préférences individuelles, mais s'inscrivent dans des processus de socialisation, d'attentes différenciées et de représentations genrées des compétences et des métiers.

D'autre part, en matière d'insertion sur le marché du travail, les difficultés cumulées tout au long du parcours scolaire, en termes d'engagement, de motivation et de comportements, peuvent accroître le risque de redoublement ou de décrochage chez certains garçons. Ces difficultés freinent la poursuite des études et limitent le niveau de qualification final atteint. Or, les données belges montrent que le niveau d'instruction constitue un facteur déterminant d'accès à l'emploi : le taux d'emploi est d'environ 55,8 % pour les personnes ayant au maximum un diplôme du secondaire inférieur, de 76,9 % pour celles ayant au maximum un diplôme du secondaire supérieur et de 87,4 % pour les diplômés du supérieur (Statbel, 2025c). Ces écarts illustrent le rôle structurant du parcours scolaire dans les trajectoires professionnelles.

Plus largement, les données récentes confirment que les hommes restent légèrement plus exposés au chômage que les femmes. En 2025, le taux de chômage en Belgique est estimé à environ 6,7 % chez les hommes contre 6,2 % chez les femmes (Statbel, 2025d). Cet écart est particulièrement marqué chez les jeunes : parmi les 20-29 ans, le taux de chômage atteint 13,2 % chez les hommes contre 8,7 % chez les femmes (GenderStat, 2025). Par ailleurs, le chômage des jeunes dans son ensemble reste élevé, avoisinant les 20 % pendant certaines périodes (Statbel, 2025e), ce qui souligne la vulnérabilité à l'entrée sur le marché du travail.

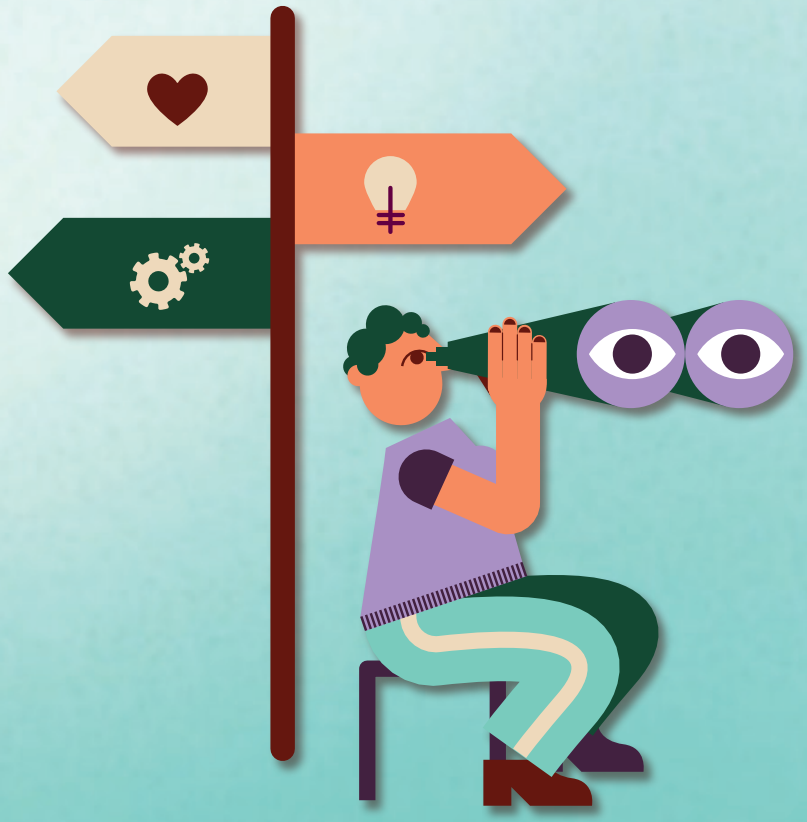
Dans un contexte marqué par la tertiarisation de l'économie et l'automatisation croissante des emplois peu qualifiés, ces dynamiques renforcent les inégalités. Les jeunes hommes ayant au maximum un diplôme du secondaire inférieur apparaissent particulièrement exposés à ces transformations sociétales. Ces éléments confirment que les écarts scolaires n'affectent pas seulement la sphère éducative, mais ont des répercussions sur les trajectoires d'insertion sociale et professionnelle.

27 Les filières du « care » (prendre soin) englobent les métiers du lien, de l'aide et du soin aux personnes vulnérables (enfants, personnes âgées, personnes en situation de handicap) et du maintien du cadre de vie. Très féminisés, ces secteurs incluent la santé, le médico-social, le service à domicile, l'éducation et l'aide à la jeunesse.

4

AGIR À DIFFÉRENTS NIVEAUX POUR RÉDUIRE LES ÉCARTS FILLES-GARÇONS : PISTES D'ACTION POUR LA RÉUSSITE DE TOUTES ET TOUS

Les écarts observés entre filles et garçons dans l'éducation ne peuvent être expliqués par une cause unique. Ils résultent d'un ensemble de mécanismes qui se construisent progressivement, dès la petite enfance, et se renforcent tout au long du parcours scolaire. Les actions visant à réduire ces écarts doivent dès lors s'appuyer sur quelques principes clés.



Tout d'abord, il est essentiel d'éviter une lecture simpliste opposant les filles et les garçons. Les difficultés scolaires ne concernent pas l'ensemble des garçons ni la réussite scolaire l'ensemble des filles. Les données montrent que les situations les plus préoccupantes concernent souvent certains groupes spécifiques, notamment des garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés. Il convient donc d'adopter une approche pertinente qui tienne compte de cette diversité et des effets croisés du genre, du milieu et du contexte, notamment socio-économique.

Ensuite, les actions ne peuvent se limiter aux élèves. Les écarts observés sont aussi le produit d'interactions, d'attentes, de pratiques pédagogiques et de représentations sociales. Il est donc nécessaire d'agir à la fois sur les individus et sur les environnements éducatifs dans lesquels ils évoluent.

Par ailleurs, une attention particulière doit être portée aux effets potentiellement contre-productifs de certaines initiatives. Des actions visant à « aider les garçons » ou à « soutenir les filles » peuvent, si elles ne sont pas pensées avec prudence, renforcer des stéréotypes de genre. L'objectif doit être d'élargir les possibilités pour l'ensemble des élèves, et non de les enfermer dans des catégories.

Enfin, les écarts se construisent dans le temps. Il est donc important d'agir à différents moments du parcours éducatif, en cohérence avec les mécanismes identifiés dans cette étude.

PISTES D'ACTION

- 4.1 AGIR DÈS LA PETITE ENFANCE
- 4.2 RÉDUIRE LES BIAIS ET ATTENTES DIFFÉRENCIÉES À L'ÉCOLE
- 4.3 AGIR SUR LE RAPPORT À L'ÉCOLE DE L'ADOLESCENCE
- 4.4 RENFORCER L'ENGAGEMENT ET LE BIEN-ÊTRE
- 4.5 RECONAÎTRE LA DIVERSITÉ DES SITUATIONS DE VULNÉRABILITÉ
- 4.6 AGIR SUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES CHOIX D'ORIENTATION
- 4.7 RECONNAÎTRE LE RÔLE DE L'EXTRASCOLAIRE ET CIBLER LES PUBLICS LES PLUS VULNÉRABLES

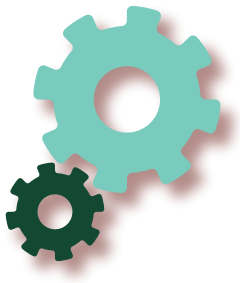
4.1
AGIR DÈS LA PETITE ENFANCE

Les premières années de vie jouent un rôle déterminant dans la construction des comportements, des attitudes et du rapport à l'école. Les interactions avec les adultes, les activités proposées et les attentes implicites contribuent à installer des normes de genre dès le plus jeune âge.

Il est dès lors pertinent de renforcer la sensibilisation, dans le milieu professionnel de la petite enfance, aux effets de la socialisation genrée. Cela passe notamment par une attention aux interactions quotidiennes : encouragements, gestion des émotions, types d'activités proposées ou encore attentes comportementales.

Diversifier les activités et les expériences proposées aux enfants constitue également un levier important. Encourager tous les enfants à explorer des registres variés (cognitifs, relationnels, expressifs ou physiques) permet de limiter les assignations précoces.

Enfin, il est nécessaire d'impliquer les familles dans cette réflexion. Les pratiques éducatives et les représentations de genre se construisent aussi en dehors de l'école. Sensibiliser les parents à ces enjeux peut renforcer la cohérence des messages adressés aux enfants.



4.2
RÉDUIRE LES BIAIS ET ATTENTES DIFFÉRENCIÉES À L'ÉCOLE

Les recherches montrent que les attentes du corps enseignant et les pratiques d'évaluation peuvent influencer les trajectoires des élèves. À compétences égales, les performances et les comportements sont parfois interprétés différemment selon le genre, ce qui contribue à creuser les écarts.

La formation à une pédagogie au service de l'égalité pourrait être un levier structurel. Celle-ci vise à interroger les pratiques ordinaires (prise de parole en classe, appréciations scolaires, conseils d'orientation, valorisation des initiatives) et à corriger les biais de genre. Des moments de réflexion collective, des formations entre pairs et des observations croisées peuvent soutenir cette dynamique au sein des établissements.

On pourrait également travailler sur la diversification des pratiques pédagogiques. Des expériences ont montré que des approches plus interactives en classe (travail en groupe, oral, mise en scène) sont susceptibles de renforcer l'engagement des élèves, en particulier des garçons, dans certains domaines comme la lecture (Tyre, 2006).

Enfin, il conviendrait de porter une attention particulière aux écarts dans certaines disciplines. Par exemple, les stéréotypes associés à la lecture ou aux mathématiques influencent les représentations des élèves, leurs performances et leurs choix d'orientation. Valoriser l'ensemble des matières auprès de tous les élèves, sans présupposer leurs capacités, constitue à cet égard un levier important.

4.3
AGIR SUR LE RAPPORT À L'ÉCOLE À L'ADOLESCENCE

L'adolescence est une période clé, qui se caractérise par une intensification des normes de genre et une influence accrue des pairs. Chez certains garçons, le rapport à l'école peut être affecté par des normes valorisant le non-effort, la transgression ou la distance vis-à-vis des attentes scolaires.

Dans ce contexte, il est important de travailler sur les représentations associées à la réussite scolaire. Valoriser l'investissement personnel, l'effort et la persévérance comme des comportements légitimes pour l'ensemble des élèves peut réduire certaines formes de désengagement.

Les dynamiques de groupe doivent également être prises en compte. Le fait que certains comportements perturbateurs puissent être valorisés entre pairs témoigne de l'importance d'agir à l'échelle du groupe et de l'établissement scolaire.

Par ailleurs, les centres d'intérêt scolaires eux-mêmes peuvent être influencés par les normes de genre. Le moindre intérêt observé en moyenne chez les garçons pour les arts ou la lecture illustre l'incidence des représentations sur les choix d'options. Encourager l'exploration de domaines variés constitue un levier important.

Enfin, les situations difficiles doivent être analysées avec nuance. Comme le souligne cette étude, certaines orientations vers l'enseignement spécialisé sont probablement liées à des difficultés sociales ou comportementales plutôt qu'à des troubles avérés. Une attention particulière à ces situations est nécessaire.

4.4
RENFORCER L'ENGAGEMENT ET LE BIEN-ÊTRE

Les différences de motivation et d'engagement constituent un facteur crucial des écarts observés. Les garçons apparaissent en moyenne plus sensibles aux dynamiques de groupe et au climat scolaire, ce qui peut influencer leur engagement scolaire.

Dans cette perspective, il serait opportun de considérer la motivation non seulement comme une caractéristique individuelle, mais aussi comme une dynamique collective. Instaurer une « culture de la motivation » au sein des établissements peut avoir des effets particulièrement positifs sur les élèves les plus sensibles à la pression de leurs pairs.

Des actions portant sur l'engagement et le bien-être doivent être articulées à une attention accrue aux enjeux de bienêtre, de santé mentale et de prévention du harcèlement et des violences sexistes et sexuelles, qui affectent différemment les élèves selon le genre et peuvent amplifier certaines vulnérabilités.

4.5
RECONNAÎTRE LA DIVERSITÉ DES SITUATIONS DE VULNÉRABILITÉ

Des écarts filles-garçons s'observent également dans le domaine de la santé mentale et du bien-être. Les filles présentent en moyenne davantage de symptômes liés au stress ou à l'anxiété, tandis que les garçons sont moins enclins à exprimer leurs difficultés.

Il est donc important de favoriser la mise en place de dispositifs permettant à l'ensemble des élèves sans distinction de sexe d'exprimer leurs besoins et d'accéder à un soutien adapté.

La question des diagnostics mérite également une attention particulière. Les recherches montrent que certains troubles, comme le TDAH, sont sur-identifiés chez les garçons et sous-identifiés chez les filles. Ces biais ont des conséquences importantes sur les parcours scolaires.

4.6
AGIR SUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES CHOIX D'ORIENTATION

Les choix d'orientation restent fortement influencés par les normes de genre. La persistance d'une ségrégation entre filières, certaines filières étant associées aux filles et d'autres aux garçons, en est une illustration.

Il est important de travailler sur les représentations des métiers et des compétences, notamment à travers les contenus pédagogiques et les modèles proposés aux élèves. En outre, il est utile de veiller à ce que les représentations portant sur les métiers fortement associés à un genre (ex. plombier pour les garçons, puéricultrice pour les filles) soient discutées et travaillées dans leur ensemble. En effet, beaucoup d'initiatives dans ce sens visent à promouvoir auprès des filles les filières et métiers dits « masculins », mais l'inverse est rare.

À cet égard, les interventions de personnes incarnant des rôles modèles pluriels ont prouvé leur efficacité pour élargir les horizons d'orientation des élèves. Il est capital de multiplier de telles actions, qui demandent l'implication à la fois des établissements, des autorités éducatives et des parties prenantes économiques et professionnelles, afin de permettre à chaque élève de bénéficier, à des moments clés de son parcours, de rencontres inspirantes favorisant des choix moins stéréotypés.

Les manuels scolaires, encore imprégnés de représentations genrées, constituent également un levier concret d'action sur lequel travailler.

Enfin, les environnements numériques, tels que les réseaux sociaux, les plate-formes de contenus ou certains espaces en ligne, qui occupent aujourd'hui une place centrale dans la socialisation des jeunes, contribuent à renforcer des stéréotypes de genre ou à fragiliser les constructions identitaires, tant chez les filles que chez les garçons. Il apparaît dès lors nécessaire de sensibiliser et d'outiller les milieux professionnels et les familles pour un meilleur encadrement des usages numériques, d'une part, et de faire de ces environnements des espaces favorisant des représentations plus diversifiées, d'autre part.

4.7
RECONNAÎTRE LE RÔLE DE L'EXTRASCOLAIRE ET CIBLER LES PUBLICS LES PLUS VULNÉRABLES

Il est essentiel, si on veut réduire les écarts entre filles et garçons, d'éviter toute approche uniforme et de tenir compte de la diversité des trajectoires individuelles. Les analyses présentées dans cette étude montrent que les difficultés scolaires touchent plus fortement certains groupes, en particulier les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés, pour lesquels les inégalités scolaires, sociales et territoriales tendent à se cumuler. Les actions doivent dès lors être ciblées et adaptées aux contextes locaux.

Dans cette perspective, il apparaît essentiel de mieux articuler les politiques éducatives et sociales. Les trajectoires scolaires ne peuvent être comprises indépendamment des conditions de vie, des environnements familiaux et des ressources disponibles en dehors de l'école. Une approche intégrée, mobilisant à la fois les acteurs de l'enseignement, du social, de la jeunesse et de la santé, permettra de mieux répondre aux besoins des jeunes les plus vulnérables.

Le rôle des acteurs de l'extrascolaire et de l'éducation non formelle mérite à cet égard une reconnaissance particulière. Associations de jeunesse, structures d'accompagnement, initiatives locales ou dispositifs de mentorat constituent des relais essentiels pour soutenir les jeunes, notamment ceux qui se distancient de l'école. Ces espaces offrent des opportunités complémentaires de socialisation, de développement des compétences socio-émotionnelles, de valorisation de modèles alternatifs et de renforcement du sentiment d'appartenance.

Enfin, étant donné la pluralité des écosystèmes entourant les enfants et les jeunes, il est essentiel de mobiliser l'ensemble des parties prenantes concernées et de renforcer leur collaboration. Équipes éducatives, acteurs de l'extrascolaire, de la santé, mais aussi familles, tous et toutes jouent des rôles complémentaires dans les processus de socialisation et d'accompagnement. L'école n'a pas à supporter seule le poids de ces enjeux, qui nécessitent une approche partagée et coordonnée.

Conclusion

Les analyses présentées dans cette étude mettent en évidence l'existence d'écarts persistants entre filles et garçons dans le système éducatif, observables à différents stades des parcours scolaires. En Belgique comme dans de nombreux autres pays, les garçons sont davantage concernés par le redoublement scolaire, l'orientation vers des filières déterminées et la sortie précoce du système éducatif. À l'inverse, les filles affichent en moyenne des trajectoires scolaires plus continues et sont aujourd'hui plus nombreuses à accéder à l'enseignement supérieur.

Ces constats ne signifient toutefois pas que les inégalités de genre auraient disparu. Les données montrent au contraire qu'elles prennent des formes multiples et parfois paradoxales. Si les filles réussissent mieux à l'école en moyenne, elles restent davantage cantonnées dans certaines filières d'études et certains secteurs professionnels, souvent moins valorisés économiquement. De leur côté, les garçons continuent d'être plus présents dans certaines filières scientifiques ou techniques associées à des perspectives professionnelles plus rémunératrices, tout en rencontrant davantage de difficultés dans leur parcours scolaire global. Il convient toutefois de nuancer ces constats : ces difficultés ne concernent pas l'ensemble des garçons de manière homogène. Les recherches montrent qu'elles touchent plus particulièrement certains groupes, notamment les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés ou de l'immigration, chez lesquels les effets des inégalités sociales et scolaires se cumulent. Cette lecture intersectionnelle invite à dépasser une approche globale des écarts entre filles et garçons pour mieux saisir la diversité des trajectoires.

Dans cette perspective, la littérature internationale souligne que les difficultés scolaires précoces peuvent, dans certains contextes, s'articuler à d'autres formes de vulnérabilité sociale. Les recherches mettent notamment en évidence des liens entre sous-performance scolaire, environnements socio-économiques défavorisés et exposition accrue à des trajectoires à risque, notamment en termes de marginalisation, de violence ou de décrochage durable (Commission européenne, 2021). Ces corrélations sont particulièrement fortes dans les contextes où les inégalités scolaires et territoriales se renforcent mutuellement. Elles rappellent l'importance d'une attention spécifique aux établissements accueillant des publics plus vulnérables, où les enjeux éducatifs, sociaux et relationnels sont étroitement imbriqués.

L'un des principaux enseignements de cette étude réside dans le caractère multifactoriel des écarts observés. Les différences entre filles et garçons ne peuvent être attribuées à un seul facteur, mais résultent de l'articulation de plusieurs dynamiques qui se construisent progressivement au cours du développement et de la scolarité. Les travaux consultés dans le cadre de cette étude montrent notamment que les processus de socialisation de genre interviennent très tôt, dès la petite enfance, à travers les attentes des adultes, les interactions éducatives et les normes sociales associées aux comportements des filles et des garçons.

Au fil de la scolarité, ces facteurs peuvent être accentués par les interactions entre élèves, les représentations du corps enseignant et les cultures propres aux établissements scolaires. À l'adolescence, la pression des pairs et les normes de masculinité contribuent, chez certains garçons, à valoriser la distance à l'effort scolaire ou les comportements transgressifs, ce qui peut affecter leur engagement dans les apprentissages. Ces phénomènes ne sont toutefois ni uniformes ni déterministes : les trajectoires individuelles restent fortement influencées par d'autres dimensions, telles que les caractéristiques individuelles (origine socio-économique, contexte familial, etc.) ou les caractéristiques des établissements scolaires (indice socio-économique, présence ou non d'une culture de la motivation, traditionalisme plus ou moins marqué de l'équipe éducative, etc.).

Les analyses montrent en outre que certaines dimensions transversales, comme la motivation scolaire, le climat de classe ou encore les aspects de santé mentale, jouent également un rôle important dans les parcours éducatifs. Les différences observées dans ces domaines ne renvoient pas uniquement à des comportements individuels, mais s'inscrivent dans des contextes sociaux et institutionnels plus larges. Elles peuvent également avoir des effets au-delà de la sphère scolaire, en influençant l'orientation, les choix professionnels et, plus généralement, les perspectives d'insertion sur le marché du travail.

Dans ce contexte, les écarts observés entre filles et garçons ne doivent pas être interprétés comme l'expression d'une opposition entre deux groupes homogènes, ni comme la manifestation d'une simple « crise des garçons ». Ils invitent plutôt à réfléchir aux transformations des normes de genre, aux attentes sociales associées aux rôles masculins et féminins, ainsi qu'aux réponses que les communautés éducatives apportent, souvent de manière inconsciente, à ces dynamiques.

Par ailleurs, si la présente étude se concentre sur les écarts observés entre filles et garçons, la Fondation Roi Baudouin souhaite rappeler l'importance d'accorder une attention particulière aux élèves dont l'identité de genre ou l'orientation affective et sexuelle ne correspondent pas aux normes majoritaires. Les jeunes LGBTQ+ sont en effet plus fréquemment exposés à des expériences de stigmatisation, de harcèlement et d'invisibilisation à l'école, avec des répercussions documentées sur leur bien-être, leur santé mentale et leurs parcours scolaires. Ces réalités rappellent que les enjeux d'égalité et de réussite scolaire gagnent à être envisagés dans une perspective inclusive, attentive à la diversité des vécus et des identités.

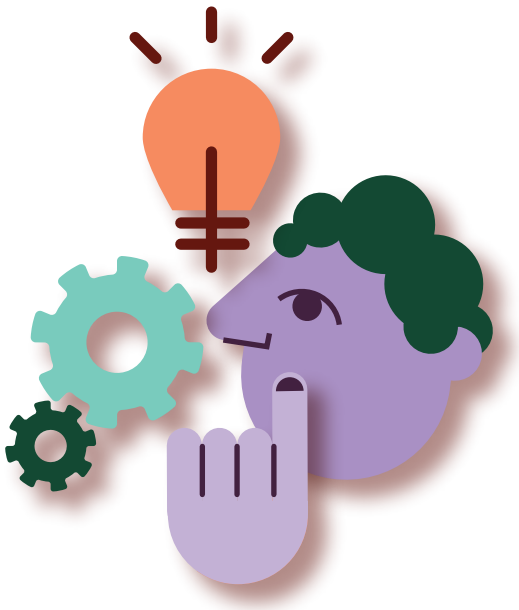
Les analyses développées dans cette étude montrent qu'il existe des marges de manœuvre pour agir sur les mécanismes à l'origine des écarts observés. Les pistes d'action formulées mettent en évidence plusieurs leviers complémentaires, allant d'interventions précoces, dès la petite enfance, à l'adaptation nécessaire des pratiques pédagogiques, des attentes scolaires et des environnements éducatifs.

Elles soulignent en particulier l'importance d'une attention accrue portée aux contextes scolaires les plus vulnérables. Dans ces environnements, les difficultés rencontrées par une partie des élèves, notamment les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés, peuvent s'inscrire dans des trajectoires de vulnérabilité plus larges, où les inégalités scolaires, sociales et territoriales se renforcent mutuellement. Les pistes d'action insistent dès lors sur la nécessité d'approches intégrées, articulant les dimensions éducatives et sociales.

De manière plus générale, les pistes d'action proposées invitent à considérer les écarts filles-garçons non comme des réalités figées, mais comme des phénomènes évolutifs, sur lesquels il est possible d'agir par des pratiques éducatives adaptées, des dynamiques collectives au sein des établissements et des politiques publiques attentives aux effets différenciés du genre.

En soutenant la réalisation de cette étude, la Fondation Roi Baudouin souhaite contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes qui influencent les trajectoires scolaires des filles et des garçons. L'objectif n'est pas seulement de documenter les différences existantes, mais également de nourrir la réflexion collective sur les conditions permettant à chaque jeune de réaliser son plein potentiel.

À l'heure où les systèmes éducatifs sont confrontés à de nombreux défis — inégalités sociales, transformations du marché du travail, évolution des normes de genre —, la compréhension des dynamiques qui sous-tendent les parcours scolaires constitue un enjeu central. En éclairant les écarts observés entre filles et garçons et les mécanismes qui les sous-tendent, cette étude entend contribuer au débat public et soutenir les équipes éducatives dans leur recherche de solutions favorisant la réussite et l'émancipation de l'ensemble des élèves.



Bibliographie

Anastopoulos, A.D., Beal, K.K., Reid, R.J., Reid, R., Power, T.J. et DuPaul, G.J. (2018). Impact of child and informant gender on parent and teacher ratings of attention-deficit/hyperactivity disorder. Psychological Assessment, 30(10), 1390-1394. https://doi.org/10.1037/pas0000627

Anderson, A. S., Siciliano, R. E., Gruhn, M. A., Bettis, A. H., Reising, M. M., Watson, K. H., et al. (2024). Youth coping and symptoms of anxiety and depression: associations with age, gender, and peer stress. Current psychology, 43(14), 12421-12433.

Aoyagi, K., Santos, C. E. et Updegraff, K. A. (2018). Longitudinal associations between gender and ethnic-racial identity felt pressure from family and peers and self-esteem among African American and Latino/a youth. Journal of Youth and Adolescence, 47, 207-221. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0750-0

Appel, M., Kronberger, N., et Aronson, J. (2011). Stereotype threat impedes ability building: Effects on test preparation among women in science and technology. European Journal of Social Psychology, 41, 904-913.

Ayral, S. (2009). La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège. [Thèse de doctorat]. Université Bordeaux II.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2020). Introduction aux études sur le genre. De Boeck Supérieur.

Bergonnier-Dupuy, G. et Mosconi, N. (2000). « La construction de l'identité sexuée et le rôle des relations parents/enfants » in Pourtois, J.P. et Desmet, H. Le Parent éducateur. Presses Universitaires de France.

Blaise, M. (2005). A Feminist Poststructuralist Study of Children « Doing » Gender in an Urban Kindergarten Classroom. Early Childhood Research Quarterly, 20, 85-108. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002

Brass, N., McKellar, S. E., North, E. A., et Ryan, A. M. (2019). Early adolescents' adjustment at school: A fresh look at grade and gender differences. The Journal of Early Adolescence, 39(5), 689-716.

Brown, A. (2017). Younger Men Play Video Games, but So Do a Diverse Group of Other Americans. Consulté le 18 octobre 2025 sur http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/11/younger-men-play-video-games-but-so-do-a-diverse-group-of-other-americans

Browne, N. (2004) Gender Equity in the Early Years. Open University Press.

Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. Population, 57(2), 261-292. https://doi.org/10.3917/popu.202.0261

Bureau international du Travail. (2019). Consulté le 7 juillet 2025 sur https://webapps.ilo.org/infostories/fr-FR/Stories/Employment/beyond-the-glass-ceiling.html#beyond

Cekaite, A. et D. Berghner. (2018). Affectionate Touch and Care: Embodied Intimacy, Compassion and Control in Early Childhood Education. » European Early Childhood Education Research Journal, 26 (6), pp. 940-955. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710

CEMEA. (2025). Manuels scolaires, stéréotypes et assignations de genre. Étude exploratoire 2024-2025. Consulté le 4 novembre 2025 sur https://prof.cfwb.be/article/les-manuels-scolaires-sont-ils-sexistes

Chu, J. (2022). Quand les garçons rejoignent le club des garçons. First Editions.

Cimpian, J. R. et McQuillan, M. T. (2025). An Overlooked Explanation for Increasing Suicidality: LGBQ Stressors Felt by More Students. Educational Researcher, 54, 56-60. https://doi.org/10.3102/0013189X241305329

Clark, C., Picton, I., et Cole, A. (2025). Children and Young People's Reading in 2025. National Literacy Trust.

Colard, F. (2015). La place des femmes dans les manuels scolaires d'Histoire : le cas de la Belgique. Consulté le 14 août 2025 sur https://www.soralia.be/wp-content/uploads/2017/02/Analyse2015-La-place-des-femmes-dans-les-manuels-dHistoire.pdf

Collet, Isabelle. (2021). Introduire le genre dans l'ESNU: une question de justice et d'excellence. Conférence Sophia « ESNU en tous genres ». 25 mars 2021.

Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. American Educational Research Journal, 51, 363-402. https://doi:10.3102/0002831213507973

Cossette, L. (dir.) (2012). Cerveau, hormones et sexe : des différences en question. Les éditions du remue-ménage.

de Waal, F. (2022). Différents. Le genre vu par un primatologue. Éditions LLL (Les liens qui libèrent).

Degroote, E., Brault, M.-C., et Van Houtte, M. (2024). Suspicion of ADHD by teachers in relation to their perception of students' cognitive capacities: do cognitively strong students escape verdict? International Journal of Inclusive Education, 28 (9), 1740-1754. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2029962

Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H. et Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. Gender and Education, 25(4), 466-485. https://doi.org/10.1080/09540253.2013.772567

Dieu, C. (2019). Les stéréotypes de genre dans la littérature dédiée aux enfants de six à neuf ans en Belgique francophone. [Mémoire de fin d'études de Master]. IHECS (Institut des Hautes Études des Communications Sociales).

Dowker, A., Sarkar, A. et Looi, C.Y. (2016). Mathematics Anxiety: What Have We Learned in 60 Years? Frontiers in Psychology, 7, art. 508. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508

Duru-Bellat, M. (2014). L'école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ? Regards croisés sur l'économie, 15(2), 85-98. https://doi.org/10.3917/rce.015.0085

Fausto-Sterling, A. (2013). Les cinq sexes : Pourquoi mâle et femelle ne suffisent pas. Payot.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020) Les indicateurs de l'enseignement 2020. Consulté le 8 juillet 2025 sur http://www.enseignement.be/index.php?page=28344etnavi=4706

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025a). Les indicateurs de l'enseignement 2024. Consulté le 7 juillet 2025 sur https://www.enseignement.be/fileadmin/portail_age/uploads/Systeme_educatif/Chiffres-cles/Indicateurs/CC_Indicateurs_2024.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025b). Chiffres clés. Enseignants et personnels de l'enseignement. Consulté le 7 juillet 2025 sur https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025c). Chiffres clé. Population des étudiants dans l'enseignement supérieur. Consulté le 30 septembre 2025 sur https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/population-des-etudiants-dans-lenseignement-superieur/

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025d). Chiffres clé. Proportions de femmes étudiantes dans l'enseignement supérieur par domaine. Consulté le 30 septembre 2025 sur https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/genre/proportions-de-femmes-etudiantes-dans-lenseignement-superieur-par-domaine/

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025e). Chiffres clé. Redoublants. Consulté le 18 mars 2026 sur https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/redoublants/

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025f). Chiffres clé. Population scolaire du fondamental et du secondaire (ordinaire et spécialisé). Consulté le 9 avril 2026 sur https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-du-fondamental-et-du-secondaire-ordinaire-et-specialise/

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ, 113. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueiletdossier=113etlang=fr

Fresson, M., Meulemans, T., Dardenne, B., et Geurten, M. (2018). Overdiagnosis of ADHD in boys: Stereotype impact on neuropsychological assessment. Applied Neuropsychology: Child, 8(3), 231–245. https://doi.org/10.1080/21622965.2018.1430576

Fryer, R. G. et Levitt, S. D. (2010). An empirical analysis of the gender gap in mathematics. American Economic Journal. Applied Economics, 2(2), 210-240. https://doi.org/10.1257/app.2.2.210

GenderStat. (2025). Taux de chômage. Consulté le 7 avril 2026 sur https://www.genderstat.be/fr/themes/travail-remunere/taux-chomage

Gershon, J., et Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. Journal of attention disorders, 5(3), 143-154.

Halimi, M., Davis, S. N. et Consuegra, E. (2021). The Power of Peers? Early Adolescent Gender Typicality, Peer Relations, and Gender Role Attitudes in Belgium. Gender Issues, 38(2), 210-237. https://doi.org/10.1007/s12147-020-09262-3

Heyder, A. et Kessels, U. (2017a). Boys Don't Work? On the Psychological Benefits of Showing Low Effort in High School. Sex Roles, 77(1-2), 72-85. https://doi.org/10.1007/s11199-016-0683-1

Heyder, A., van Hek, M. et Van Houtte, M. (2021). When Gender Stereotypes Get Male Adolescents into Trouble: A Longitudinal Study on Gender Conformity Pressure as a Predictor of School Misconduct. Sex Roles, 84, 61-75. https://doi.org/10.1007/s11199-020-01147-9

Hoffman, A. J., Dumas, F., Loose, F., Smeding, A., Kurtz-Costes, B. et Régner, I. (2019). Development of gender typicality and felt pressure in European French and north African French adolescents. Child Development, 90, e306–e321. https://doi.org/10.1111/cdev.12959

Hoquet, T. (2016). Des sexes innombrables. Le genre à l'épreuve de la biologie. Coll. 'Science ouverte'. Seuil.

Horton, E. K. J., Schermerhorn, N. E. C. et Hanel, P. H. P. (2026). The impact of toxic masculinity on restrictive emotionality and mental health seeking support. Personality and Individual Differences, 248, Article 113459. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113459

Horton-Salway, M. (2013). Gendering attention deficit hyperactivity disorder: A discursive analysis of UK newspaper stories. Journal of Health Psychology, 18, 1085–1099. https://doi.org/10.1177/1359105312456326

Hutchison, J. E., Lyons, I. M. et Ansari, D. (2019). More similar than different: gender differences in children's basic numerical skills are the exception not the rule. Child Development, 90, e66–e79.

Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B. et Williams, C.C. (2008). Gender similarities characterize math performance. Science, 321, 494-495.

Institut des politiques publiques. (2023). À niveau égal, appréciation égale ? Comment les appréciations scolaires varient en fonction du sexe des élèves. https://www.ipp.eu/actualites/a-niveau-egal-appreciation-egale-comment-les-appreciations-scolaires-varient-en-fonction-du-sexe-des-eleves/

Jackson, C. (2003). « Motives for 'Laddishness' at School: Fear of Failure and Fear of the 'Feminine.'. » British Educational Research Journal, 29(4), 583-598. https://doi.org/10.1080/01411920301847

Jackson, C., et Dempster, S. (2009). « I sat back on my computer ... with a bottle of whisky next to me »: constructing « cool » masculinity through « effortless » achievement in secondary and higher education. Journal of Gender Studies, 18(4), 341-356. https://doi.org/10.1080/09589230903260019

Jones, S. et Myhill, D. (2004). Troublesome boys and compliant girls: gender identity and perceptions of achievement and underachievement. British Journal of Socioloy of Education, 25(5), 547-561. https://doi.org/10.1080/0142569042000252044

Keränen, V. et Ylitapio-Mäntylä, O. (2024). Big and small, girls and boys: intersecting gendered touch practices in early childhood educators' discourses. Gender and Education, 36(2), 135-147. https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2282985

Kerger, S., Pianaro, E. et Schadeck, C. (2023). Les représentations du genre dans les manuels scolaires - Une étude à l'école secondaire luxembourgeoise. Université du Luxembourg.

Kersey, A. J., Braham, E. J., Csumitta, K. D., Libertus, M. E. et Cantlon, J. F. (2018). No intrinsic gender differences in children's earliest numerical abilities. NPJ Science of Learning, 3, 12. https://doi.org/10.1038/s41539-018-0028-7

Kessels, U. et Van Houtte, M. (2022). « Side Effects of Academic Engagement? How Boys' and Girls' Well-Being is Related to their Engagement and Motivational Regulation. » Gender and Education, 34(6), 627-642. https://doi.org/10.1080/09540253.2021.2011840

Kimmel, M. (2010). Boys and School: A Background Paper on the « Boy Crisis. » Swedish Government Offical Reports. Consulté le 15 mai 2025 sur https://www.government.se/legal-documents/2010/07/sou-201053/

Kornienko, O., Santos, C.E., Martin, C.L. et Granger, K.L. (2016). Peer Influence on Gender Identity Development in Adolescence. Developmental Psychology, 52(10), 1578-1592. https://doi.org/10.1037/dev0000200

Laevers, F., Engels, N., Lombaerts, K. et Van Houtte, M. (2024). Toolbox gender op school. Procrustes - Gender op school. Consulté le 27 juin 2025 sur Toolkit Gender op School | Steunpunt Diversiteit en Leren

Lamb, M. E. (2004). The Role of the Father in Child Development. John Wiley and Sons.

Lauer, J. E., Yhang, E. et Lourenco, S. F. (2019). The development of gender differences in spatial reasoning: a meta-analytic review. Psychol. Bulletin, 145, 537-565.

Lavy, V. et Sand, E. (2015). On the origins of gender human capital gaps: Short- and long-term consequences of teachers' stereotypical biases. Working paper 20909. National Bureau of Economic Research. http://www.nber.org/papers/w20909

Le Camus, J. et Eizenberg, M. (2022). Le père et la nouvelle paternité. Editions Odile Jacob.

Le Camus, J. (2000). Le vrai rôle du père. Éditions Odile Jacob.

Leonhardt, M., et Overå, S. (2021). Are There Differences in Video Gaming and Use of Social Media among Boys and Girls? A Mixed Methods Approach. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(11), 6085. https://doi.org/10.3390/ijerph18116085

Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K. et De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. British Journal of Educational Psychology, 85, 498-518. https://doi.org/10.1111/bjep.12095

Lignon, F. (2013). Des jeux vidéo et des adolescents : À quoi jouent les jeunes garçons et filles des collèges et lycées ? Le temps des médias, 21(2), 143-160. https://doi.org/10.3917/tdm.021.0143

Ligue des droits de l'enfant. (30 décembre 2024). Les orientations abusives vers l'enseignement spécialisé d'élèves ne présentant aucun handicap. Consulté le 14 août 2025 sur https://www.liguedroitsenfant.be/orientations-abusives-vers-lenseignement-specialise-deleves-ne-presentant-aucun-handicap

Lobel, A., Engels, R.C.M.E., Stone, L.L., Burk, W.L., Granic, I. (2017). Video Gaming and Children's Psychological Wellbeing: A Longitudinal Study. Journal of Youth and Adolescence, 46, 884-897. DOI 10.1007/s 10964-017-0646-z

MacNaughton, G. (2000). Rethinking Gender in Early Childhood Education. Crows Nest, NSW: Allen et Unwin.

Martin, C. L., and Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. Annual Review of Psychology, 61, 353-381. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511

Martino, W., Lingard, B. et Mills, M. (2004). Issues in boys' education: a question of teacher threshold knowledge. Gender and Education, 16(4), 435-454.

Mastari, L., Spruyt, B. et Siongers, J. (2021). Preadolescents' stereotypical occupational preferences: a matter of competence or culture? Child Indicators Research, 14(3), 1199-1225. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09802-7

Meland, A. T. et E. H. Kaltvedt. (2019). Tracking Gender in Kindergarten. » Early Child Development and Care, 189(1), 94-103. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945

Miranda-Mendizabal, A., Castellví, P., Parés-Badell, O., Alayo, I., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M.J., Cebrià, A., Gabilondo, A., Gili, M., Lagares, C., Piqueras, J.A., Rodríguez-Jiménez, T., Rodríguez-Marín, J., Roca, M., Soto-Sanz, V., Vilagut, G., Alonso, J. (2019). Gender differences in suicidal behavior in adolescents and young adults: systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. International Journal of Public Health, 64(2), 265-283. https://doi.org/10.1007/s00038-018-1196-1

Mosconi, N. (2004). « De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. » Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? Ville, École, Intégration, Diversité, n°138, CNDP-CRDP, 15-22. https://doi.org/10.3406/diver.2004.2298

Muntoni, F. et Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. Contemporary Educational Psychology, 54, 212-220. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012

Muntoni, F. et Retelsdorf, J. (2019). At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes. Learning and Instruction, 60, 95-103. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.002

Negriff, S. et Susman, E. J. (2011). Pubertal timing, depression, and externalizing problems: A framework, review, and examination of gender differences. Journal of Research on Adolescence, 21, 717-746. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00708.x

OCDE. (2015). The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, behaviour, confidence. PISA, OECD Publishing. Consulté le 18 juillet 2025 sur https://www.oecd.org/en/publications/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en.html

OCDE. (2025a). Education GPS — Belgium — Student performance (PISA 2025). https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=BEL&treshold=10&topic=PI

OCDE (2025b), Résultats du PISA 2022 (Volume I) : Apprentissage et équité dans l'éducation, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr

Onderwijs Vlaanderen. (2023). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022. https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/regelgeving-data-en-onderzoek/data-en-onderzoek/kennisplatform-onderwijs/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022

Onderwijs Vlaanderen. (2025). Dataloep. Consulté en juillet 2025 sur https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/dataloep-aan-de-slag-met-cijfers-over-onderwijs

Paechter, C. (2007) Being Boys, Being Girls. Learning Masculinities and Femininities. McGraw Hill et Open University Press.

Peeters, J. (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. NZ Research in Early Childhood Education, 10, 15-24.

Rihtarić, M. L. et Kamenov, Ž. (2013). Susceptibility to peer pressure and attachment to friends. Psihologija, 45(2), 111–126. https://doi.org/10.2298/PSI1302111L

RoSa. (2025a). Horizontale onderwijssegregatie. Consulté le 21 octobre 2025 sur https://rosavzw.be/nl/themas/onderwijs-en-opvoeding/onderwijsparticipatie/horizontale-onderwijssegregatie

RoSa. (2025c). Toolkit Gender in de kleuterklas. Consulté le 30 octobre 2025 sur https://rosavzw.be/assets/files/general/RoSa_Toolkit-kleuterklas.pdf#asset

Santos, C. E., Galligan, K., Pahlke, E. et Fabes, R. A. (2013). Gender-Typed Behaviors, Achievement, and Adjustment Among Racially and Ethnically Diverse Boys During Early Adolescence. American Journal of Orthopsychiatry, 83(2–3), 252–264. https://doi.org/10.1111/ajop.12036

Skelton, C. et Francis, B. (2003) Introduction: Boys and girls in the primary classroom in C. Skelton et B. Francis (ed.), Boys and Girls in the Primary Classroom. Open University Press.

Skelton, C. (2001). Schooling the Boys: Masculinities and primary education. Open University Press.

Skinner, O. D., Kurtz-Costes, B., Wood, D et Rowley, S. J. (2018). Gender typicality felt pressure for gender conformity, racial centrality, and self-esteem in African American adolescents. Journal of Black Psychology, 44, 195-218. https://doi.org/10.1177/0095798418764244

Sneyers, E., Vanhoof, J. et Mahieu, P. (2020). Bias in Primary School Teachers' Expectations of Students? A Study of General and Specific Bias Towards SES, Ethnicity and Gender. Studia Paedagogica (Brno), 25(2), 71-96. https://doi.org/10.5817/SP2020-2-4

Statbel. (2025a). Les professions en Belgique. Consulté le 7 juillet 2025 sur https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/les-professions-en-belgique#figures

Statbel. (2025b). Décrochage scolaire en hausse. Consulté le 4 mars 2026 sur https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/decrochage-scolaire-en-hausse

Statbel. (2025c). Situation sur le marché du travail : emploi et chômage. Consulté le 7 avril 2026 sur https://statbel.fgov.be/fr/themes/census/marche-du-travail/situation-sur-le-marche-du-travail-emploi-et-chomage

Statbel. (2025d). Le pourcentage de travailleurs de 55 à 64 ans a plus que doublé entre 2000 et 2025. Consulté le 7 avril 2026 sur https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/emploi-et-chomage

Statbel. (2025e). Le taux de chômage des jeunes s'élève à près de 20 % au troisième trimestre 2024. Consulté le 7 avril 2026 sur https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/le-taux-de-chomage-des-jeunes-seleve-pres-de-20-au-troisieme-trimestre-2024

Sumter, S. R., Bokhorst, C. L., Steinberg, L. et Westenberg, P. M. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? Journal of Adolescence, 32(4), 1009–1021. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.010

Swain, J. (2006). Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings. Men and Masculinities, 8(3), 331-349. https://doi.org/10.1177/1097184X05282203

Tighe, A. (2021). A Neglected and Untreated Population: Addressing the Systemic Underdiagnosis of Females with ADHD. [Mémoire de fin d'études de Master] Northwest University. https://archives.northwestu.edu/handle/nu/58747

Traore, B. (2024). 2,2 % des lycéens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée. Note d'information. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. 14. https://doi.org/10.48464/ni-24-26

Tyre, P. (29 janvier 2006). Education - Boys Falling Behind Girls in Many Areas. Newsweek.

UFAPEC. (2017). Les stéréotypes des manuels scolaires par rapport aux genres sont-ils encore présents à l'école ? Consulté le 6 août sur https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2017/0117-Stereotypes-manuels-scolaires.pdf

Ullrich, R., Becker, M., et Scharf, J. (2022). The development of gender role attitudes during adolescence: Effects of sex, socioeconomic background, and cognitive abilities. Journal of Youth and Adolescence, 51, 2114-2129. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01651-z

UNESCO. (2018). Achieving gender equality in education: Don't forget the boys. Consulté le 17 août sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262714

UNESCO. (2022). Leave no child behind. Global report on boys' disengagement from education. https://doi.org/10.54675/BDLL3314

Van Canegem, T., Van Houtte, M. et Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: a multilevel analysis towards the effects of schools' retention-composition. Actes de conférences. Consulté le 10 octobre 2025 sur https://backoffice.biblio.ugent.be/download/8703916/8725110

van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I. et van der Lippe, T. (2016). Boys' and girls' educational choices in secondary education. The role of gender ideology. Educational Studies, 42(2), pp. 181-200. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821

van der Wal, J. et de Wilde, J. (2017). Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding. Uitgeverij Coutinho.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. et Keppens, G. (2018). Gender differences in mental health problems among adolescents and the role of social support: results from the Belgian health interview surveys 2008 and 2013. BMC Psychiatry, 18, 6. https://doi.org/10.1186/s12888-018-1591-4

Van Eycken, L. et Van Houtte, M. (2022) Boys can be managed: Schools' student composition and teacher efficacy, a multilevel approach. Teacher Development, 26(4), 531-549. https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2092203

Van Houtte, M. (2004a). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. Educational Studies, 30(2), 159-173. https://doi.org/10.1080/0305569032000159804

Van Houtte, M. (2021). Boys keep swinging? Sex-composition of the school and pressure for gender-conformity. Gender and Education, 33(3), 355-371.

Van Houtte, M. (2024a). Gender differences in class engagement and disruptive school behaviour: boys' susceptibility to peers' motivation culture. Gender and Education, 36(5), 393-412, https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2345061

Van Houtte, M. (2024b). Understanding gender gaps in education. The role of stereotypes and the intersection with social class. Chap. 15, 246-259. Dans Downes, P., Li, G., Van Praag, L. et Lamb., S. (Eds). The Routledge International Handbook of Equity and Inclusion in Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003282921

Van Houtte, M. (2025). School's sex-composition, teachers' accuracy and gender stereotypes: explanations for teachers' different teachability perceptions of boys and girls. Social Psychology of Education, 28(1). https://doi.org/10.1007/s11218-025-10044-6

Van Lombergen, L., Devlieghere, J., Vanrobaeys, H., Roets, G. et Van Houtte, M. (2025). Preschool teachers' beliefs and perspectives on gender in education: a qualitative study in Flanders. Gender and Education, 37(2), 244-260. https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2442934

Vantieghem, W., et Van Houtte, M. (2015). Are girls more resilient to gender-conformity pressure? The association between genderconformity pressure and academic self-efficacy. Sex Roles, 73, 1-15. https://doi.org/10.1007/s11199-015-0509-6

Vantieghem, W., De Groof, M., Van Maele, D., Govaerts, E. et Van Houtte, M. (2013). De Genderkloof: jongens op de rand?! Welwijs, 24(1), 20-23.

Verlenden, J.V., Fodeman, A., Wilkins, N., et al. (2023). Mental Health and Suicide Risk Among High School Students and Protective Factors — Youth Risk Behavior Survey, United States. Morbidity and Mortality Weekly Report, 73, 79-86. http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.su7304a9

Vidal, C. (2015). Nos cerveaux, tous pareils, tous différents ! Éditions Belin.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. Children and Youth Services Review, 42, 28-33. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020

Way, N. (2011). Deep secrets: Boys' friendships and the crisis of connection. Harvard University Press.

Fondation
Roi Baudouin
Ensemble pour une société meilleure

La Fondation Roi Baudouin est une fondation d'utilité publique qui a pour mission de contribuer à une société meilleure en Belgique, en Europe et ailleurs dans le monde.

La Fondation est un acteur de changement et d'innovation au service de l'intérêt général et de la cohésion sociale. Afin de maximiser son impact, elle renforce les capacités des organisations et des individus. Elle encourage une philanthropie efficace auprès des particuliers et des entreprises.

À travers son programme **« Éducation & Développement des talents »**, la Fondation Roi Baudouin souhaite contribuer à un enseignement de qualité dans lequel tous les enfants et les jeunes peuvent développer pleinement leurs talents. C'est pourquoi le programme soutient le développement de pratiques éducatives inclusives et de qualité pour permettre à tous les talents, (futurs) acteurs de changement, de déployer pleinement leur potentiel au service d'une société meilleure.

Vous souhaitez en savoir plus sur nos actions dans le domaine de l'éducation ? Consultez notre site web ! Merci à la Loterie Nationale et à ses joueurs, ainsi qu'à nos nombreux donateurs, pour leur engagement.

Suivez-nous sur : **Facebook** | **YouTube** | **LinkedIn** | **Instagram**

Plus d'informations sur : **www.kbs-frb.be** | **because.eu**

ABONNEZ-VOUS À NOTRE E-NEWSLETTER.

Fondation
Roi Baudouin