



CELE Échanges, Centre pour des environnements
pédagogiques efficaces 2010/10

Intégration de la dimension
homme-femme
dans les questions relatives
aux établissements
d'enseignement

Sara Lång

<https://dx.doi.org/10.1787/5kmbjxz6j6xn-fr>

Intégration de la dimension homme-femme dans les questions relatives aux établissements d'enseignement

Par Sara Lång, Université d'Uppsala, Suède

Le présent article examine la planification et la conception des installations éducatives en intégrant la dimension homme-femme, en vue d'orienter la recherche et l'analyse des politiques adoptées dans l'avenir.

INTRODUCTION

Les réalités économiques et sociales des étudiants sont très différentes à travers le monde. Il peut y avoir, selon le sexe, des différences notables au niveau du nombre des inscriptions dans presque tous les pays. Dans la plupart des pays de l'OCDE beaucoup d'éléments indiquent des taux d'abandon plus élevés pour des garçons dans l'éducation secondaire deuxième cycle ; 78 % des garçons et 87 % des filles terminent leurs études. En outre, le nombre d'étudiantes a augmenté, particulièrement dans l'enseignement supérieur, et dans la plupart des pays les filles dépassent maintenant en nombre les garçons. Cette situation est très différente dans les pays en voie de développement, où les filles peuvent être largement minoritaires.

Les résultats d'études internationales indiquent que des taux de scolarisation plus élevés chez les femmes améliorent les niveaux de productivité économique, diminuent le taux de mortalité infantile, entraînent une baisse de la fertilité et augmentent la durée de vie (Banque mondiale, 2009). Néanmoins, une myriade de facteurs peut rendre l'assiduité plus difficile pour les filles et, en particulier dans les pays les plus pauvres, leur éducation est encore largement méprisée (UNESCO, 2003). Le présent article ne cherche pas, toutefois, à mettre en exergue les différences entre les pays en voie de développement et les pays de l'OCDE. Il cherche à faire la lumière sur une question qui nous concerne tous, d'une manière ou d'une autre. Pourtant, peu d'études ont été menées sur la problématique homme-femme pour ce qui touche aux établissements d'enseignement (UNICEF, 2009).



Le présent article donne des clefs de lecture pour intégrer la problématique homme-femme dans l'analyse des infrastructures scolaires. Il soutient que les relations sociales sont influencées par l'environnement physique, et que les aspects sociaux et physiques sont souvent interconnectés. Bien que cela soit difficile à mesurer, le fait d'inclure une dimension homme-femme dans la recherche internationale, ainsi que d'autres projets sur les établissements d'enseignement, permettrait d'explorer plus avant cette relation. À cette fin, il décrit brièvement les travaux en cours sur le genre et présente trois défis en matière d'équité homme-femme dans le contexte des établissements d'enseignement. L'article examine ensuite la manière dont les hommes et les femmes utilisent les espaces éducatifs, en se fondant sur des exemples de projets d'écoles menés à terme. Il se penche ensuite sur les questions liées au sexe et la recherche associée, et examine la manière dont il conviendrait d'intégrer la dimension homme-femme dans les questions touchant aux établissements d'enseignement.

QUELQUES PROGRÈS DANS LES RECHERCHES INTERNATIONALES SUR LA PROBLÉMATIQUE HOMME-FEMME

2 Les travaux de l'OCDE sur l'intégration de la dimension de genre ont progressé depuis la Réunion ministérielle de l'OCDE et du Conseil Nordique sur l'Intégration de la dimension de genre, la Compétitivité et la Croissance en novembre 2000. Lors de cette réunion, les ministres avaient souligné la nécessité d'intégrer la dimension homme-femme en vue d'améliorer la productivité économique et la compétitivité (OCDE, 2002). En 2008, le rapport de l'OCDE intitulé *Gender and Sustainable Development. Maximising the Economic, Social and Environmental Role of Women* (OCDE, 2008a) décrivait les femmes comme l'une de nos ressources les plus sous-employées : une meilleure utilisation des capacités des femmes permettrait d'augmenter la croissance économique, de réduire la pauvreté, d'améliorer le bien-être au sein de la société, et d'assurer le développement durable à travers le monde. Selon ce même rapport, cibler les femmes dans le domaine de l'assistance au développement permettrait d'assurer une croissance profitable aux pauvres plus rapide que les approches « neutres sur le plan du sexe », centrées sur les individus plutôt que sur les femmes. Cette question a également été soulignée par le Réseau sur l'égalité hommes-femmes du Comité d'assistance au développement (CAD) de l'OCDE, en référence aux engagements pris en matière d'égalité entre les hommes et les femmes dans la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (2005) et le Programme d'action d'Accra 2008 (OCDE, 2008b).

L'OCDE, ainsi que d'autres organismes internationaux, entreprennent actuellement de nouvelles études du rôle et de l'impact de la problématique homme-femme dans différents secteurs de la politique, y compris l'éducation. Une étude portant sur les réussites scolaires selon le sexe d'étudiants âgés de 15 ans, a démontré des différences selon lesquelles les garçons et les filles apprennent et progressent dans l'éducation (OCDE, 2009a) et une étude relative à l'équité dans l'éducation s'est intéressée à des politiques ayant pour objet d'améliorer la performance de différents groupes d'étudiants. Il est donc approprié d'étudier comment les infrastructures scolaires peuvent prendre en compte les différences de sexe afin d'améliorer la performance.



LES ENJEUX EN MATIÈRE D'ÉQUITÉ HOMMES-FEMMES AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

L'environnement bâti peut être considéré comme un artefact culturel qui fait partie intégrante du processus par lequel les individus construisent et forment leurs identités. Les établissements incarnent des valeurs culturelles et véhiculent implicitement des normes comportementales (Rendell *et al.*, 2000). Ces normes sont intégrées dans la conception par les autorités décisionnaires, telles que les planificateurs, les architectes et les experts.

Pendant, la mise en œuvre dans les établissements d'enseignement d'une approche neutre sur le plan du sexe soulève trois défis majeurs. Le premier défi est lié au fait que les professions décisionnaires sont traditionnellement dominées par les hommes, et peu de femmes ont leur mot à dire au niveau de la conception ou de l'élaboration des politiques.

Le second défi a trait au plus grand dilemme de la théorie féministe, à savoir que la lutte pour que les voix multiples des femmes puissent s'exprimer annihile simultanément le concept de genre. L'implication en matière de planification et de conception est que les espaces doivent être conçus de manière à mettre en avant les différents besoins des hommes et des femmes, tout en supprimant les inégalités et les relations de pouvoir existantes (Eduards, 2002 ; Scott, 1996).

Le troisième défi est lié au fait que peu d'études ont été menées sur la question de l'équité hommes-femmes dans le contexte des établissements d'enseignement, et ce malgré l'intérêt croissant que les chercheurs et les responsables politiques portent à cette question depuis quelques années, en particulier dans les domaines du développement durable, de la santé, de la sécurité et de l'accès. La théorie architecturale est un autre domaine de recherche connexe (Larsson, 2006), et fera l'objet d'un examen plus détaillé ci-dessous.

COMMENT LES HOMMES ET LES FEMMES UTILISENT L'ESPACE

Les hommes et les femmes utilisent l'espace de manière différente, car leurs responsabilités et leurs expériences sont différentes (Anthony, 2001, Bowlby *et al.*, 1986; Matrix, 1984; Wigley, 1992). Un espace d'enseignement conçu pour les filles ou les femmes uniquement différencierait d'un espace conçu pour les garçons ou les hommes, et l'espace serait donc utilisé différemment. Il existe de nombreux exemples d'établissements d'enseignement non mixtes, qui ont été conçus pour répondre aux besoins supposés différents des étudiants selon leur appartenance sexuelle (Encadrés 1 et 2).



Encadré 1. Des centres communautaires en Turquie

Des centres communautaires polyvalents ont été créés pour aider à surmonter les disparités considérables entre les hommes et les femmes dans le sud-est de la Turquie. En dépit des 8 ans d'enseignement obligatoires imposés par la loi turque, cette politique n'a pas permis d'augmenter la participation des femmes dans cette région. Des centres communautaires ont donc développé des méthodes d'enseignement et des possibilités d'apprentissage alternatives pour les étudiantes. Au Centre de Sanli Urfa, par exemple, des groupes de discussion ont été mis en place afin de mieux cerner la manière dont les écoles pourraient mieux répondre aux besoins de ses étudiantes. Les étudiantes ont souligné l'importance des espaces réservés aux femmes (Harris et Atalan, 2002).



Encadré 2. Le retour d'établissements d'enseignement secondaire non mixtes

Le lycée de filles de Brisbane en Australie est un établissement d'enseignement secondaire non mixte qui accueille 1 150 élèves. Le bâtiment a été conçu pour offrir un environnement adapté aux adolescentes et à la manière dont elles apprennent et interagissent. L'école a été conçue par Michael Banney, qui a adopté une approche centrée sur l'étudiant pour développer une conception durable (Bell, 2007).

Cependant, il est dangereux de considérer que les hommes et les femmes ont des besoins différents, car cela peut déboucher sur des attentes basées sur des normes qui continueront à produire et à reproduire des rôles assignés aux individus en fonction de leur sexe. Cela peut également conduire à l'exclusion des individus qui ont le sentiment de n'appartenir à aucune de ces deux catégories (Blaise, 2005). En ce sens, il est peut-être plus approprié d'adopter une démarche neutre sur le plan du sexe, et d'examiner les différences entre les individus au lieu de celles entre les hommes et les femmes (Blaise, 2005; Davies, 2003a, 2003b).

Adopter une démarche neutre sur le plan du sexe ne permet pas, en revanche, de s'assurer que les besoins de tous sont traités de la même manière. Le modèle universel ne semble pas toujours satisfaisant (EOC, 2005). Les enseignants, les administrateurs et les étudiants déclarent souvent n'avoir constaté aucune inégalité entre les sexes au sein de leur école ou de leur université. Cela s'explique par le fait que nous mettons rarement en cause ces normes dans notre vie quotidienne. C'est par une prise de conscience et la reconnaissance de l'existence de ces normes qu'un changement pourra être amené. Il est donc utile de prendre en compte la différenciation sociale dans tout modèle de planification, au lieu de se focaliser uniquement sur les différences entre les hommes et les femmes (Becker, 2009).

Étudier comment les enfants utilisent leur environnement physique peut nous aider à comprendre la manière dont les enfants conceptualisent la dimension de genre à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, et donc la manière dont ils s'identifient aux filles et aux garçons. Il existe néanmoins de nombreux discours contradictoires sur la manière dont les enfants s'évertuent à se définir et à se redéfinir en tant qu'êtres sexués. Considérer l'environnement physique comme un conteneur pour ces types de structures sociales peut nous aider à cerner la manière dont les garçons et les filles utilisent l'espace et ainsi nous amener à nous demander pourquoi ils interagissent avec l'environnement de telle ou telle manière (Alloway, 1995; Davies, 2003a; 2003b; MacNaughton, 1996; 1998).

4

QUESTIONS LIÉES AU SEXE

La section suivante du présent article passe en revue un certain nombre de domaines de recherche qui pourraient éclairer la question de savoir si, dans un débat sur l'équité hommes-femmes, la question des établissements d'enseignement est pertinente.

La théorie architecturale

La théorie architecturale analyse l'influence de la dimension de genre sur la planification, la construction et l'utilisation des bâtiments et des villes (Pepchinski, 2009). Cela exige une connaissance approfondie de l'évolution du débat sur la problématique homme-femme au fil de l'histoire qui a été passé au crible par la théorie féministe. De nombreux écrits analysent la manière dont les structures fondées sur l'appartenance à l'un ou l'autre sexe sont produites et reproduites dans la société (voir la section Lectures complémentaires).

Le développement durable

Ces dernières années, la viabilité environnementale a été intégrée à tous les domaines de la politique spatiale (Greed, 2000). Certaines personnes dans le domaine de la planification considèrent que cette orientation environnementale est dangereuse, dans la mesure où elle nous détourne des questions liées au sexe. Cependant, la durabilité telle qu'elle est définie dans la Déclaration de Rio de 1992 inclut la viabilité économique et l'égalité des chances, deux composantes qui pourraient être utilisées pour attirer l'attention sur les questions homme-femme. Dans les pays scandinaves, ces questions ont été intégrées dans les programmes stratégiques de planification et de durabilité, illustrant ainsi la manière dont la dimension de genre peut devenir partie intégrante de la durabilité (Greed, 2005; Folkesdotter, 1997; Horelli, 2000).

La sécurité

Dans son document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008*, Baudino (2007) a soulevé la question de l'école et de la salle de classe en termes d'équité hommes-femmes. Il a conclu que dans les écoles africaines, « l'état alarmant des installations scolaires », ainsi que le coût élevé de l'enseignement, représentaient des obstacles importants qui limitent l'accès des filles à l'enseignement.

Les classes mixtes sont l'un des problèmes les plus souvent cités par les parents, qui se préoccupent de la sécurité de leurs enfants. Les écoles sont censées être des lieux d'apprentissage, de développement et d'autonomisation, et pourtant l'intolérance, la discrimination et la violence y sont fréquentes, et les filles en sont les premières victimes. Pour combler le fossé qui sépare les filles et les garçons, il faut faire face à la violence sexuelle et au harcèlement qui se traduisent par des mauvais résultats et conduisent un grand nombre de filles à abandonner l'école. Les actes de violence liés au sexe dans les écoles existent partout dans le monde. Là où les autorités ont choisi d'ignorer son existence, la violence a souvent prospéré et s'est institutionnalisée. Il faut absolument armer les filles et les femmes, et sensibiliser les hommes aux besoins et aux droits des filles et des femmes (UNESCO, 2003).

Autre question liée à la sécurité : la nécessité d'améliorer l'accès des filles à l'école. Lorsque les écoles se trouvent loin de leur domicile, les étudiants ne peuvent s'y rendre pour des raisons de sécurité et des raisons économiques. Les planificateurs de l'éducation doivent donc trouver de nouvelles stratégies pour rapprocher l'instruction des étudiants. Des classes à plusieurs niveaux, des écoles à double vacation et des écoles satellites ont été testées à cette fin. Une autre manière de remédier à ce problème consiste à construire des pensionnats, qui peuvent inciter les parents à envoyer leurs filles à l'école. Cela permettrait aux étudiants qui ont fini l'école primaire de poursuivre leurs études. Il est également important de prévoir des logements sûrs pour les enseignantes, en particulier dans les pays qui ont du mal à recruter et à conserver leurs enseignants (Banque mondiale, 1988 ; 1989).

La santé

Certains parents refusent que leurs enfants aillent à l'école en raison de l'insalubrité des installations sanitaires. Parfois, il n'existe pas de toilettes séparées pour les garçons et les filles, et la promiscuité est trop grande. Il arrive en outre que les installations sanitaires se trouvent à l'extérieur de l'enceinte principale de l'école. Les étudiants peuvent donc être la cible de brutalités et de violences sexuelles, ce qui est une source de préoccupation en particulier pour les étudiantes. Lorsque l'on entreprend de construire de nouvelles installations sanitaires, il est important d'impliquer les étudiants dans le processus de planification et de dispenser des cours d'éducation sexuelle, afin d'informer les étudiants sur les changements physiques qui interviennent pendant la puberté (INEE, 2009).



Un autre facteur, qui a une incidence sur la participation des filles à l'éducation, est le coût et l'accessibilité de serviettes hygiéniques. Il convient également de prévoir des dispositifs pour l'évacuation des déchets, et d'approvisionner les installations sanitaires en eau pour l'hygiène intime et le nettoyage des toilettes (INEE, 2009). Enfin, selon les données disponibles, les filles présentant des handicaps sont en général moins bien prises en charge que leurs homologues masculins, et bénéficient plus rarement d'une aide médicale.

INTÉGRATION DE LA DIMENSION DE GENRE DANS LES QUESTIONS RELATIVES AUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Reconnaître que les structures fondées sur l'appartenance à l'un ou l'autre sexe sont enracinées dans l'environnement physique et qu'une démarche tenant compte des spécificités des sexes peut être adoptée dans le processus de planification est une première étape vers la résolution des inégalités entre les hommes et les femmes. L'étape suivante consiste à développer des stratégies permettant de répondre au mieux aux besoins éducatifs et aux autres besoins des étudiants d'aujourd'hui et de demain (Becker, 2009; SOU, 2004). La dimension de genre peut être intégrée au processus de planification par différents moyens : en « ajoutant » simplement une dimension de genre, ou en adoptant une démarche témoignant d'une plus grande sensibilité aux différences entre les sexes. Cependant, ajouter une dimension de genre revient à mettre en cause l'approche neutre sur le plan du sexe (Larsson, 2006).

6

Caroline Moser, chercheuse en anthropologie sociale qui a étudié la question du genre, examine deux approches permettant d'intégrer la dimension de genre dans le processus de planification des établissements d'enseignement : **les besoins stratégiques liés à la problématique homme-femme** et **les besoins pratiques liés à la problématique homme-femme**. **Les besoins stratégiques liés à la problématique homme-femme** traitent des changements considérables qui doivent être introduits dans les comportements et les attentes de la société pour parvenir à l'égalité des droits. Pour ce faire, il convient de privilégier les échanges de connaissances et les débats autour de la problématique homme-femme, tout en adoptant une **approche plus pratique des besoins liés à la problématique homme-femme**, par exemple, en fournissant des espaces pédagogiques et des outils pratiques permettant aux femmes d'accéder à l'éducation. Cette approche peut à long terme déboucher sur des changements stratégiques dans l'éducation. Cette démarche peut être particulièrement utile dans les pays en développement (Moser, 1993).

Pour développer un plan efficace, des données ventilées par sexe sont nécessaires. Il est vrai que de nombreuses questions liées au sexe sont culturelles, qualitatives et sociologiques par nature ; néanmoins, leur impact peut être observé dans l'espace, et peut dans une certaine mesure être mesuré quantitativement. Pour pouvoir identifier les problèmes liés à la discrimination fondée sur le sexe, il est essentiel de développer des statistiques globales. **L'évaluation des différences entre hommes et femmes** peut se définir comme le processus par lequel la dimension de genre est intégrée, ce qui implique d'établir des indicateurs et des normes, et d'analyser les résultats, les politiques et les priorités (Greed, 2003a).



Ces types de données sont nécessaires à tous les stades de la planification, en particulier à ses premiers stades, afin d'identifier les problèmes, de développer et d'orienter la politique, et d'assurer le suivi des progrès réalisés (Greed, 2003a ; Larsson, 2006).

Bien que dans de nombreux pays l'architecture demeure une profession en majorité masculine, selon les données internationales disponibles, la proportion de femmes diplômées dans le domaine de l'architecture et du bâtiment dans les pays de l'OCDE a augmenté de près de 10 points entre 1998 et 2007. Dans deux pays de l'OCDE, la Grèce et la Nouvelle Zélande, plus de 50 % des étudiants diplômés en architecture et dans le bâtiment sont des femmes (OCDE, 2009b). Néanmoins, les études montrent que la présence de femmes dans le processus de planification ne garantit pas la prise en compte des différences entre les sexes. La sensibilité à ces questions dépend plutôt des conceptions personnelles, de l'âge, de l'appartenance familiale et d'autres facteurs (Beynon, 1997 ; Greed, 2003b ; Larsson, 2006). Bien que les architectes et les planificateurs puissent être perçus comme un groupe relativement homogène, les personnes pour lesquelles ils planifient sont beaucoup plus diverses. L'importance d'impliquer les utilisateurs dans le processus de planification est donc incontestable (Larsson, 2006).

Des listes de contrôle peuvent également faciliter l'intégration de la dimension homme-femme dans le processus de planification, en particulier aux premiers stades du processus. Bien que peu d'études aient évalué l'utilisation ou l'efficacité de tels outils (Cavanagh, 1988; Whitzman *et al.*, 2009), une telle approche pourrait encourager les parties prenantes à participer et à s'appropriier le projet, et améliorer le développement stratégique du processus de planification. Cependant, lorsque des listes de contrôle sont utilisées au terme du processus de planification, le risque de renforcer des points de vue établis est plus grand (Larsson, 2006). La première étape consiste à examiner l'utilité d'une démarche axée sur les spécificités des sexes dans un projet spécifique (Greed, 2005) en posant quelques questions simples, telles que :

- Quelle est, en termes d'appartenance à l'un ou l'autre sexe, la répartition des personnes impliquées à chaque stade du projet ?
- Quelles sont les implications du projet pour les femmes et les hommes, et comment et pourquoi sont-elles différentes ?
- Les hommes ou les femmes sont-ils les principaux bénéficiaires du projet ?
- Des éléments permettent-ils de penser qu'il existe des inégalités entre hommes et femmes ?

CONCLUSION

Intégrer la dimension de genre ne revient pas à regarder le monde à travers le prisme féminin. En étudiant la manière dont les hommes et les femmes utilisent les établissements d'enseignement, ainsi que leurs besoins et leurs expériences dans ces mêmes établissements, il devient possible d'exprimer et d'étudier leurs attentes et leurs perceptions. Cela nous permet ensuite d'examiner de façon plus approfondie deux questions, à savoir pourquoi il existe des différences et si la conception peut renforcer ou entraver l'équité hommes-femmes. Bien que la littérature et la recherche dans ce domaine soient limitées, les études indiquent tout de même que les structures fondées sur l'appartenance à l'un ou l'autre sexe sont enracinées dans l'environnement bâti. Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives devraient permettre de recueillir des données sur la manière et la raison pour laquelle les hommes et les femmes utilisent l'espace différemment, et pour étudier plus avant la relation entre la dimension de genre et les questions du développement durable, de la santé, de la sécurité et de l'accès.

La problématique homme-femme doit être discutée au niveau international, et toujours par rapport au contexte local. L'intégration réussie de la dimension de genre dans n'importe quel domaine de la politique publique exige la planification à long terme des politiques mises en place, un engagement durable, du temps et des ressources – autant d'éléments tout aussi importants dans le contexte des établissements d'enseignement. Un examen plus approfondi de ces questions permettra d'améliorer l'accès à l'éducation, l'égalité des chances et la participation de tous les apprenants.

Pour en savoir plus, contacter :

Sara Lång

Ancienne stagiaire, OCDE

Département de Géographie économique et sociale

Université d'Uppsala

B.P. 513

Suède SE-751 20

Courrier électronique : Sara.lang.3314@student.uu.se



Références

- Alloway, N. (1995), *The Construction of Gender in Early Childhood*, Dolphin Press, Victoria, Australie.
- Anthony, K. (2001), *Designing for Diversity: Gender, Race and Ethnicity in the Architectural Profession*, University of Illinois Press, Chicago.
- Baudino, C. (2007), *Review of Recent Literature on Gender Inequalities in Teaching Methods and Peer Relationship Management in the French-speaking Area*, UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155506e.pdf>.
- Becker, R. (2009), *Gender in Bachelor and Master Courses*, University of Dortmund, Dortmund, www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de/en_curricula_beispiel.php?gruppe=3&lg=en&curriculum=3, consulté le 24 Aout 2009.
- Bell, A. (2007), « Nouveau Centre d'apprentissage créatif dans une école pour filles en Australie », *PEB Échanges*, 2007/5, www.oecd.org/dataoecd/47/22/38672023.pdf.
- Beynon, J. (1997), *Physical Facilities for Education: What Planners Need to Know*, Fundaments of Educational Planning Series, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, <http://cdimain.oecd.org/CDI/FullScan/F01-0058307.pdf>, consulté le 14 Aout 2009.
- Blaise, M. (2005), *Playing it Straight: Uncovering Gender Discourses in the Early Childhood Classroom*, Routledge, New York.
- Bowlby, S., J. Foord et L. McDowell (1986), *The Place of Gender in Locality Studies*, Area 18, pp. 327-332.
- Cavanagh, S. (1998), *Making Safer Places: A Resource Book for Neighbourhood Safety Audits*, Women's Design Service, Londres.
- Davies, B. (2003a), *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*, Hampton Press, Cresskill, NJ.
- Davies, B. (2003b), *Shards of Glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*, Hampton Press, Cresskill, NJ.
- Eduards, M. (2002), *Förbjuden Handling*, Malmö, Liber AB.
- Equal Opportunities Commission (EOC) (2005), *Delivering Quality Services. Meeting Different Needs: Promoting Sex Equality in the Public Sector*, EOC, Londres.
- Folkedotter, G. (1997), *Local Sustainability – A Shared Burden? Compte-rendu du Gender and Society Research Group*, Institute for Housing Research, Université d'Uppsala, Gävle.
- Greed, C. (2000), *Introducing Planning*, Continuum, Londres.
- Greed, C. (éd.) (2003a), *Report on Gender Auditing and Mainstreaming: Incorporating Case Studies and Pilots*, rapport d'étude édité par C. Greed, avec contributions de recherche par L. Davies, C. Brown et S. Duhr, RTPI, Londres.
- Greed C. (2003b), *The Rocky Path from Women and Planning to Gender Mainstreaming*, Occasional Paper 14, Faculty of the Built Environment, University of the West of England, Bristol.
- Greed, C. (2005), "An Investigation of the Effectiveness of Gender Mainstreaming as a Means of Integrating the Needs of Women and Men into Spatial Planning in the United Kingdom", dans *Progress in Planning*, 64, pp. 243-321.
- Harris, L. et N. Atalan (2002), "Developing Women's Spaces: Evaluation of the Importance of Sex-segregated Spaces for Gender and Development Goals in Southeastern Turkey", *Kadin/Woman* 2000, 3 (2), pp. 17-46.
- Horelli, L. (2000), *Creating the Infrastructure of Everyday Life in the Context of European Local and Regional Development*, compte rendu du série de séminaires ESRC n° 5: The Interface between Public Policy and Gender Equality, CRESR, Université de Sheffield Hallam, Sheffield.

Inter-Agency Network on Education in Emergencies (INEE) Gender Task Team (2009), "Gender Responsive School Sanitation, Health and Hygiene", [www.reliefweb.int/rw/RWFiles2009.nsf/FilesByRWDocUnidFilename/ASHU-7SF3EQ-full_report.pdf/\\$File/full_report.pdf](http://www.reliefweb.int/rw/RWFiles2009.nsf/FilesByRWDocUnidFilename/ASHU-7SF3EQ-full_report.pdf/$File/full_report.pdf), consulté le 14 Aout 2009.

Larsson, A. (2006), *From Equal Opportunities to Gender Awareness in Strategic Spatial Planning*, TPR, 77 (5).

MacNaughton, G. (1996), "Is Barbie to Blame? Reconsidering How Children Learn Gender", *Australian Journal of Early Childhood*, 21 (4), pp. 18-24.

MacNaughton, G. (1998), "Improving Our Gender Equity Tools: A Case for Discourse Analysis", dans N. Yelland (éd.), *Gender in Early Childhood*, Cassell, New York, pp. 149-174.

Matrix (1984), *Making Space: Women and the Man-made Environment*, Pluto, Londres.

Moser, C. (1993), *Gender Planning and Development: Theory, Practice, and Training*, Routledge, Londres.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2002), *Catching Up on Gender Mainstreaming and Gender Equality: An Action Plan for OECD*, www.oecd.org/dataoecd/14/0/23377303.pdf, consulté le 18 Aout 2009.

OCDE (2008a), *Gender and Sustainable Development. Maximising the Economic, Social and Environmental Role of Women*, Éditions OCDE.

OECD (2008b), *Guiding Principles for Aid Effectiveness, Gender Equality and Women's Empowerment*, Éditions OCDE.

OCDE (2009a), *Equally Prepared for Life? How 15-year-old Boys and Girls Perform in School*, Éditions OCDE.

OCDE (2009b), Online Education Database, Number of Tertiary Graduates in Architecture and Building, 1998-2007, www.oecd.org/education/database, consulté le 14 Octobre 2009.

Pepchinski, M. (2009), *Curricula of Gender Studies into Architectural Education*, Hochschule für Technik und Wirtschaft, Dresden.

Rendell, J., B. Penner et I. Borden (éds.) (2000), *Gender Space Architecture: An Interdisciplinary Introduction*, Routledge, Londres.

Scott, J.W. (1996), *Only Paradoxes to Offer: French Feminists and the Rights of Man*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Statens Offentliga Utredningar (SOU) (2004), *Hur ser ojämställdheten ut?*, Stockholm.

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance) (2009), *Manuel « Écoles amies des enfants »*, UNICEF, New York.

UNESCO (Comité du patrimoine mondial de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) (2003), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/4, Genre et Éducation pour tous : le pari de l'égalité*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132550f.pdf>, consulté le 14 Aout 2009.

Wigley, M. (1992), "Untitled: The Housing of Gender", dans B. Colomina (éd.), *Sexuality and Space*, Princeton Architectural Press, Princeton, pp. 327-389.

Whitzman, C. et al. (2009), "The Effectiveness of Women's Safety Audits", *Security Journal*, 22, pp. 205-218.

World Bank (1988), *Staff Appraisal Report, Bhutan Primary Education Project*, Washington D.C.

World Bank (1989), *Bhutan Development Planning in a Unique Environment*, Washington, D.C.

World Bank (2009), *Girls' Education*, <http://go.worldbank.org/1L4BH3TG20>, consulté le 14 Aout 2009.

Lectures complémentaires

- Agrest, D., P. Conway et L.K. Weisman (éds.) (1996), *The Sex of Architecture*, Harry Abrams Inc, New York.
- Canter, D. et T. Terence Lee (éds.) (1974), *Psychology and the Built Environment*, Wiley, New York.
- Darke, J., S. Ledwith et R. Woods (2000), *Women and the City: Visibility and Voice in Urban Space*, Oxford Palgrave.
- Dolk, K. (2009), *Towards a Complicating Pedagogy and Gender Diversity in Swedish Pre-schools*, Département de l'Éducation, Université de Stockholm, Stockholm.
- Duncan, N. (éd.), (1996), *Bodyspace: Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality*, Routledge, Londres.
- Goldsmith, S. (2001), *Universal Design*, Architectural Press, Londres.
- Greed, C. (1994), *Women and Planning: Creating Gendered Realities*, Routledge, Londres.
- Greed, C. (n.d.), *Planning the Non-Sexist City*, the Gender and the Built Environment Database, consulté le 14 Aout 2009.
- Reeves, D. (2002), "Mainstreaming Gender Equity. An Examination of the Gender Sensitivity of Strategic Planning in Great Britain", dans *Town Planning Review*, 73, pp 197-214.
- Rose, G. (2003), *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge*, Polity Press, Cambridge.
- World Bank (2005), *Gender Roles and Impact*, <http://schools sanitation.org/BasicPrincipals/GenderRoles.html>, consulté le 14 August 2009.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

ISSN : **2072-7933**

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2010

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.