



CONSEIL DES FEMMES
francophones de Belgique asbl

Juin 2008

**Le genre dans les Hautes
Ecoles pédagogiques : le
cas du cours « Approche
théorique et pratique de la
diversité culturelle et de la
dimension de genre »**

Promotrice du projet : Nadine Plateau,
Présidente de la Commission enseignement
du Conseil des Femmes Francophones de
Belgique (CFFB)

Coordinatrice de la recherche :
Cécile De Wandeler

Chargée de recherche : Ariane Estenne

Table des Matières

1) Introduction.....	3
2) Méthodologie.....	4
3) Déroulement de la recherche	5
a) Prise de contact	5
b) Cadre des entretiens.....	5
c) Difficultés rencontrées	5
4) Constats chiffrés : description de l'échantillon et premiers résultats	7
5) Multiplicité des profils et des approches	8
a) Formations/ profils des enseignant-e-s.....	8
b) Approches pédagogiques	8
c) Thèmes abordés/contenus	9
6) Obstacles à l'intégration de la dimension du genre	11
a) Les obstacles explicitement identifiés par les enseignant-e-s	11
i) Difficultés pratiques.....	11
ii) Profil des élèves.....	12
iii) Manque d'information et de formation	12
b) Les obstacles qui ressortent implicitement du discours des enseignant-e-s	13
i) Au niveau des enseignant-e-s.....	13
ii) Au niveau des élèves.....	15
7) Facteurs favorables	17
a) La sensibilité personnelle	17
b) De possibles portes d'entrée ?.....	17
i) La mixité au cours d'éducation physique.....	17
ii) La sous-représentation de garçons dans la classe	17
8) Besoins/demandes	19
a) Transversalité	19
b) Outils et supports.....	19
c) Formations et recyclages	19
d) Un lieu d'échanges	20
9) Bonnes pratiques	21
10) Conclusions.....	21
11) Recommandations	22

1) Introduction

Dans son dernier dossier, la commission enseignement du Conseil des Femmes Francophones de Belgique (CFFB) appelle de ses vœux une intégration d'une perspective de genre dans la réflexion et l'action de la communauté éducative à tous ses niveaux (depuis l'accueil des bébés jusqu'à la formation continuée des adultes) ainsi que dans la conception, la mise en oeuvre et l'évaluation des politiques éducatives¹. Dans ce cadre, la formation des futurs enseignant-e-s et leur sensibilisation au traitement différencié réservé aux femmes et aux hommes, aux filles et aux garçons figure en bonne place de ses préoccupations. C'est pourquoi elle s'est réjouie quand un décret modifiant le programme obligatoire des filières pédagogiques dans les Hautes Ecoles de la Communauté Française a explicitement intégré « la dimension de genre » dans le cours déjà existant « approche théorique et pratique de la diversité culturelle ».

Cette recherche part de la constatation que malgré le changement de décret datant de 2005, peu de cours – 7 sur 22 – émanant des filières pédagogiques des Hautes Ecoles apparaissaient dans la banque de données élaborées par l'asbl Sophia en 2007. Cette banque de données était notamment chargée de recenser les enseignements sur le genre, les femmes, le féminisme ou les rapports sociaux de sexe, donnés en Belgique, depuis 1995². De plus, les fiches descriptives de ces cours dans la banque de données ne mentionnaient le genre que dans le titre, à une exception près.

Interpellée par cette prise en compte apparemment insuffisante du genre dans ces cours de la filière pédagogique, la commission a désiré en savoir plus sur ce qui bloquait dans l'application de ce texte. L'objectif de cette recherche était donc d'étudier comment la problématique du genre avait été intégrée dans l'enseignement supérieur pédagogique après le décret de 2005, ce qui signifie :

- identifier les freins, les problèmes concrets à cette intégration ;
- repérer les facteurs favorables quand cette intégration a eu lieu ;
- établir les besoins et demandes des écoles en la matière ;
- recenser les bonnes pratiques développées dans ce contexte ;

Cette évaluation a été réalisée à travers l'analyse qualitative d'entretiens semi-directifs menés avec un-e enseignant-e chargé-e du cours 'Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre' par Hautes Ecoles.

Outre la méthodologie et le déroulement de la recherche, ce rapport présente quelques éléments quantitatifs relatifs à l'échantillon de professeurs rencontré-e-s et rend compte de la multiplicité des profils et des approches d'enseignement observés. Ensuite, le rapport identifie précisément les obstacles à l'intégration de la dimension de genre soit cités explicitement par les professeurs, soit révélés implicitement par leur discours ainsi que les éléments favorables à l'intégration de cette dimension de genre. Sont également listés les demandes et besoins évoqués par les professeurs. Suivent enfin les bonnes pratiques repérées, les conclusions et recommandations.

¹ CFFB. Commission Enseignement, Egalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif, 2007 (<http://smooz.4your.net/cffb/files/enseig2007.pdf>)

² Pour en savoir plus, consultez le site de Sophia : http://www.sophia.be/index.php/genderstudies_database

2) Méthodologie

La Communauté française compte vingt-deux Hautes Ecoles proposant une formation pédagogique (préscolaire et/ou primaire et/ou régendat). Comme prévu dans notre projet de recherche, nous n'avons organisé qu'un seul entretien qualitatif par établissement (même lorsque les Hautes Ecoles comportent plusieurs implantations). Dans le cas où les établissements comptent plus d'un titulaire du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre », nous avons choisi de rencontrer la première personne (enseignant-e ou groupe d'enseignant-e-s) qui nous contactait suite à notre invitation. Ainsi, nous n'avons pas rencontré l'ensemble des enseignant-e-s donnant ce cours en Communauté française et ceux/celles avec lequel-le-s nous nous sommes entretenues ne donnaient parfois le cours que dans une seule section de la Haute Ecole. De ce fait, cette recherche ne couvre pas toutes les spécificités, associées à chacune des différentes sections dans lesquelles le cours est donné.

L'entretien se déroulait sur base d'une grille élaborée au préalable et qui portait très spécifiquement sur la façon dont les enseignant-e-s abordaient la dimension de genre au sein de leur cours. Cependant, dès que les entretiens ont commencé, nous nous sommes vite aperçues que la grille devait être adaptée. D'une part, elle questionnait uniquement la partie sur la dimension de genre alors même que peu d'enseignant-e-s abordent réellement cette question. Dans ce cas, l'entretien portait alors sur le reste du cours. D'autre part, des questions supplémentaires se sont rajoutées à la grille au fur et à mesure des entretiens, grâce aux éléments pertinents apportés par les enseignant-e-s précédent-e-s, à l'expérience acquise et à la meilleure connaissance et compréhension de la problématique de recherche.

A la grille de base ont été rajoutés les aspects suivants : les années et sections dans lesquelles est donné le cours, la proportion de filles et de garçons au sein de la classe, la conscience d'une différence de traitement entre les filles et les garçons par l'enseignant-e, l'éventuelle résistance à la notion de genre de la part des élèves, la réalité d'une diversité culturelle marquée au sein de la classe et la question du rapport au voile au sein de l'établissement.

La décision de procéder à des entretiens semi-directifs impliquait en effet de ne pas concevoir un questionnaire figé, mais plutôt une grille d'analyse, reprise lors du traitement des données, et fournissant une base de comparaison commune entre tout-e-s les enseignant-e-s.

3) Déroulement de la recherche

a) PRISE DE CONTACT

A partir du recensement des Hautes Ecoles déjà effectué par Sophia, dans le cadre de la constitution de la banque de données, nous avons envoyé un mail d'explication du projet de recherche à toutes les directions des sections pédagogiques. Soit les directions ont transmis directement le courrier aux enseignant-e-s ou à la catégorie d'enseignant-e-s (par exemple les psychopédagogues) donnant le cours dans l'établissement et ceux-ci nous ont eux-mêmes contacté. Soit nous avons rappelé, parfois à plusieurs reprises, les directions afin qu'elles nous transmettent les coordonnées (téléphone et/ou mail) des titulaires du cours que nous avons contacté-e-s ensuite avec un mail explicatif ou par téléphone afin de leur demander un rendez-vous. Cette prise de contact s'est déroulée en février et mars 2007.

b) CADRE DES ENTRETIENS

Nous avons réussi à contacter au moins un-e enseignant-e par établissement et à fixer les vingt-deux rendez-vous entre le 18 février et le 26 avril. Nous proposons de nous déplacer dans l'établissement même, pour un entretien d'une heure maximum. Les entretiens ont duré entre 32 minutes et 1h18, au sein des établissements (sauf dans trois cas : deux des enseignantes habitant Bruxelles nous ont reçues chez elles et une enseignante s'est déplacée jusqu'aux locaux du CFFB).

Nous avons procédé à la réalisation d'entretiens semi-directifs. En pratique, nous laissons les enseignant-e-s développer les éléments comme ils le souhaitent, en les recadrant si nécessaire et en complétant ensuite les aspects manquants. Simultanément, nous avons enregistré tous les entretiens, avec l'autorisation des enseignant-e-s, ce qui nous a permis de nous concentrer sur leurs propos au moment même et de bénéficier également d'une trace lors du remplissage des grilles d'analyse.

Pour finir, mentionnons notre engagement envers les enseignant-e-s à préserver leur anonymat lors de l'utilisation des données. C'est pourquoi, tout au long de ce rapport, nous n'attribuerons pas les citations à leurs auteur-e-s.

c) DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

S'il fut relativement facile de rencontrer au moins un-e enseignant-e par école, il est à noter que nous n'avons presque jamais reçu plusieurs réponses par établissement. Cette donnée sera à prendre en compte dans l'analyse des résultats, du point de vue de la motivation des enseignant-e-s à nous rencontrer et à échanger autour de la question du genre.

Bien que l'accueil de la recherche par les enseignant-e-s fut le plus souvent enthousiaste, témoignant d'un plaisir, voire d'un besoin de parler de leur profession, de détailler la construction du cours, il faut aussi signaler que nous avons été confrontées, dans certains cas,

à une relative résistance administrative pour accéder aux coordonnées des enseignant-e-s (rappels multiples sans trace des précédents, refus de communiquer ces coordonnées etc.).

Enfin, le parti pris justifié par les délais très courts de ne rencontrer que la/le premier-e enseignant-e-s à nous répondre, nous a amené à rencontrer une remplaçante ainsi qu'une enseignante qui n'a plus donné ce cours depuis dix ans mais qui étaient toutes deux intéressées à en discuter.

Dans trois cas, plusieurs enseignant-e-s qui donnaient ce cours dans une même école ont proposé d'organiser une rencontre groupée.

4) Constats chiffrés : description de l'échantillon et premiers résultats

Nous avons rencontré 26 enseignant-e-s, provenant de 22 établissements. Sur ces 26 personnes, il y a 19 femmes et 7 hommes. En tout, il y aurait, selon notre recensement basé sur les entretiens avec les enseignant-e-s et les informations disponibles sur Internet, entre 53 et 56 titulaires de ce cours en Communauté française (au moins 33 femmes et 20 hommes).

Au sujet de leur formation de base, nous avons relevé 16 types de formation dont les formations de psychopédagogie (6 femmes), de sociologie (3 femmes et 2 hommes), de théologie (2 femmes et 1 homme) et de communication (2 hommes et 1 femme), qui reviennent le plus fréquemment.

13 Hautes écoles appartiennent au réseau officiel (Communauté française, provinces, villes et communes confondues), contre 9 au réseau libre catholique.

Le cours « approche théorique et pratique de la diversité culturelle » est majoritairement donné en première année de formation, un peu moins en deuxième et seulement à deux reprises en troisième année. Les enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s, donnaient essentiellement le cours dans les sections préscolaire et primaire mais aussi en régendat en éducation physique et en économie sociale et familiale.

Pour ce qui relève de la prise en compte de la dimension de genre dans le cours, la moitié des enseignant-e-s n'étaient pas au courant du changement d'intitulé ajoutant la dimension de genre. Sur les enseignant-e-s bien averti-e-s du changement, près d'un tiers d'entre eux (3 femmes et 1 homme) n'aborde volontairement pas cette dimension. Il faut aussi signaler qu'une enseignante qui n'était pas au courant de l'ajout a introduit un module spécifique sur le genre suite à notre prise de contact.

En tout, seulement 8 enseignant-e-s (5 femmes et 3 hommes) disent mentionner le genre dans leur cours sur les 26, soit moins d'un tiers des personnes interrogées.

5) Multiplicité des profils et des approches

L'élément marquant ressortant des entretiens est la grande diversité des contenus et des pratiques. En effet, en partant du même intitulé de cours (avec ou sans l'ajout de la dimension de genre), il est remarquable de constater les différentes perspectives que peut prendre le cours, et cela à de multiples niveaux : profil des enseignant-e-s, approches pédagogiques, thèmes et contenus abordés, contextes des établissements et matériel utilisé.

a) FORMATIONS/ PROFILS DES ENSEIGNANT-E-S

Il ressort des entretiens que les établissements n'exigent pas un profil spécifique de formation pour donner ce cours, même si certaines directions attribuent le cours plus volontiers à des psychopédagogues ou à des sociologues.

Un large éventail de formation est donc représenté ici :

- Psychopédagogie/ Science de l'éducation/ Science de l'enseignement (six femmes)
- Sociologie (trois femmes et deux hommes)
- Sciences religieuses/ Théologie (deux femmes et un homme)
- Communication/ Journalisme (deux hommes et une femme)
- Sexologie (une femme et un homme)
- Anthropologie (une femme et un homme)
- Philosophie (une femme et un homme)
- Histoire (une femme et un homme)
- Philologie classique (une femme et un homme)
- Psychologie (une femme)
- Droit (une femme)
- Logopédie (une femme)
- Régendat en mathématique (une femme)
- Langues germaniques (une femme)
- Sciences physiques et kinésithérapie (une femme)
- Sciences économiques et politiques (un homme)

La spécificité de chaque profil semble influencer l'optique dans laquelle les enseignant-e-s ont construit leur cours, ainsi que leur approche pédagogique. Le cours prendra, par exemple, une toute autre forme ou s'appuiera sur du matériel différent s'il est donné d'un point de vue sociologique ou historique.

Par contre, il semble que la formation, l'âge et le sexe ne jouent pas particulièrement dans le fait d'aborder le genre.

b) APPROCHES PÉDAGOGIQUES

L'organisation pratique du cours dans le temps et l'espace est très variable. Le cours est donné en première, deuxième ou troisième année de formation. Les trente heures de cours se donnent parfois en quelques jours de module continu ou sont étalées en quinze séances de deux heures par semaine, sur un semestre ou sur toute l'année. Dans certains cas, les parties théoriques et pratiques sont dissociées, données à des groupes de tailles différentes

et/ou par des enseignant-e-s différent-e-s, pendant des semestres différents. En fait, les quatre éléments qui composent l'intitulé : « approche théorique », « approche pratique », « de la diversité culturelle » et « de la dimension de genre » s'articulent de façons variables. Parfois les trente heures sont divisées en quinze heures théoriques et quinze heures pratiques. Dans d'autres cas, le cours est partagé entre une partie sur la diversité culturelle et une autre portant sur la dimension de genre, à part égale ou non. Enfin, certain-e-s enseignant-e-s omettent un élément de l'intitulé, comme la dimension de genre et/ou l'approche pratique. En tout, seulement six enseignant-e-s donnent effectivement les quatre parties du cours mentionnées dans l'intitulé.

La dimension de genre, je l'intègre de manière transversale, donc ponctuellement dans différents chapitres de la partie théorique : ça va aussi bien d'une partie plus ethnologique de différencier le matriarcat d'une matrilinearité, à différents éclairages via Bourdieu (rapports de domination et rapports sociaux) ou un éclairage plus psychologique avec la vision de Freud, mais c'est toujours vu de manière malheureusement assez superficielle.

Et puis dans la partie pratique, n'étant pas tout à fait satisfait du traitement théorique, je consacre une séance plus spécifique à la dimension de genre, en repartant d'une question provoc' : est-ce qu'on est dans l'égalité des sexes aujourd'hui ou pas ? L'auditoire est souvent majoritairement féminin et donc là, le débat s'ouvre rapidement et le but est alors qu'elles s'approprient un peu plus les choses.

A ce propos, le terme « pratique » de l'intitulé recouvre différentes modalités. Quand le cours comporte une dimension pratique, celle-ci peut renvoyer soit à la réalisation d'un travail pratique de la part des étudiant-e-s, sous forme d'enquête, de travail de terrain, soit à des aspects participatifs : des activités, des débats en sous-groupes, des jeux de rôle etc. (ce qui est notamment encouragé dans les formations telles que celle du CBAI).

c) THÈMES ABORDÉS/CONTENUS

Les thèmes abordés en rapport avec le genre, cités par les enseignant-e-s peuvent être classés en deux catégories : les questions directement liées au genre et celles qui croisent la diversité culturelle.

Questions directement liées au genre	Questions liées à la diversité culturelle
<ul style="list-style-type: none"> - socialisation différenciée - sexisme et inégalités h/f dans tous les domaines - violences conjugales - quotas et discrimination positive - distinction entre sexe et genre - images des femmes dans les livres de jeunesse - travail des femmes 	<ul style="list-style-type: none"> - rapports Nord/Sud - stratégies liées aux pressions familiales chez les élèves musulmanes - polygamies et mariages forcés - port du voile - asile politique - choc culturel (notamment dans le cadre d'un stage au Sénégal)

Les thèmes liés directement à la question du genre sont multiples mais abordés par un nombre restreint d'enseignant-e-s qui ont construit un module spécifique sur le genre. La plupart des enseignant-e-s abordent en fait le genre uniquement à travers la porte d'entrée de la diversité culturelle ; ils évoquent la question de la place des femmes dans les communautés immigrées et/ou dans la culture musulmane, à travers les expériences d'un stage au Sénégal ou des thématiques du port du voile, des mariages forcés, etc. Bien que

cette approche ait le mérite de susciter un débat autour du rapport entre les femmes et les hommes, elle a aussi le travers d'associer ces questions à des réalités présentées comme « lointaines », qui ne touchent pas directement les futur-e-s enseignant-e-s, quand elles ne véhiculent pas des représentations racistes, en racialisant le sexisme³.

Dans le milieu immigré de l'école, il y a cette espèce de dualité qui est très difficile à résoudre : elles veulent l'émancipation, l'autonomie que procure le diplôme et le salaire donc étudier, travailler etc. mais le confort que maman a à la maison à n'assumer aucune responsabilité et à ne rien faire et ça c'est leur réalité à elles. Pour moi ce n'est pas une question de genre mais une question culturelle.

Certain-e-s enseignant-e-s cependant voient très bien l'importance de distinguer la dimension de genre des questions liées à la diversité culturelle :

Pour moi, on a trop vite tendance en diversité culturelle à mettre la problématique du genre comme étant une problématique d'une autre culture et je pense que la problématique du genre est une problématique qui se pose partout, différemment mais partout. Ce n'est pas que j'aie quelque chose contre le voile, mais je trouve qu'entrer d'office par là c'est déjà une porte qui est trop ouverte et ce n'est pas celle-là que je veux ouvrir.

Dans une certaine mesure, le contexte social, régional de l'établissement semble peser sur les problématiques traitées par l'enseignant-e. Ce sera le contexte social de la classe qui dictera souvent les perspectives du cours. Dans ce sens, on observera des cours principalement axés autour de la question du port du voile, qui articulera genre et immigration dans les écoles situées à Bruxelles-Ville ou à Schaerbeek. Les thématiques telles que l'histoire de l'immigration (spécifiquement italienne), la notion d'étrangeté, les identités meurtrières, etc., seront quant à elles abordées majoritairement dans la région de Charleroi. A Bastogne, les notions de stéréotypes seront avant tout vécues par rapport aux Luxembourgeois, qui représentent la moitié des étudiant-e-s, qui parlent une langue différente, etc.

Le matériel utilisé par les enseignant-e-s, aussi bien pour la préparation de leur cours, que comme matériel pédagogique à destination des étudiant-e-s, va également dans ce sens. Il reflète bien une attention plus prononcée pour la diversité culturelle de la part des enseignant-e-s, ce dont témoignent notamment les références fréquentes au matériel proposé lors de la formation à la diversité culturelle du CBAI, au livre *Les identités meurtrières* d'Amin Maalouf, aux films *Mémoire d'Immigré*. *L'héritage maghrébin* de Yamina Benguigui et *Au-delà de Gibraltar* de Mourad Boucif.

Néanmoins, les productions des associations comme Le Monde selon les Femmes (*Un autre genre s'il vous plaît*), les *Essentiels du genre*, le jeu de cartes *Stéréotypik* et le livre-jeu *Question de genre*) et d'Amnesty International sont citées à plusieurs reprises.

Des constats chiffrés et de la multiplicité des contenus et des pratiques, il apparaît que le genre n'est globalement pas ou peu traité. 14 des 22 enseignant-e-s n'abordent pas le genre en tant que tel et sur les 8 qui l'abordent, 6 le font dans un module spécifique. Très peu de matériel pédagogique traite directement du genre. Quand le genre est traité, il l'est, la plupart du temps, à travers la diversité culturelle.

³ Cf. DELPHY, Christine, « Antisexisme ou antiracisme ? Un faux dilemme », dans *Nouvelles Questions Féministes*, Vol.25, n°1, 02/2006

6) Obstacles à l'intégration de la dimension du genre

Bien que le décret ait modifié l'intitulé du cours en 2005, rappelons que la moitié des enseignant-e-s rencontré-e-s n'était pas avertie de ce changement et ont effectivement découvert l'existence de cet ajout lors de notre prise de contact ou au début de l'entretien. Dans ce cas de figure, il va sans dire que la dimension de genre n'est pas du tout abordée dans le cours ou alors évoquée, mais, en tout cas, pas conceptualisée théoriquement. Dans ce contexte, la recherche a eu comme résultat immédiat d'informer chaque établissement et enseignant-e concerné-e par le cours « approche théorique et pratique de la diversité culturelle » du rajout des termes « et de la dimension de genre ».

L'absence de transmission de l'information sur les modifications du décret ou l'inefficacité de la communication à ce sujet au sein des établissements constitue un premier obstacle.

En outre, nous distinguerons deux types d'obstacles bien précis : d'une part les freins identifiés par les enseignant-e-s eux-mêmes et d'autre part, les obstacles, plus implicites, que nous avons relevé au fil de la recherche et des entretiens.

a) LES OBSTACLES EXPLICITEMENT IDENTIFIÉS PAR LES ENSEIGNANT-E-S

i) Difficultés pratiques

La première observation récurrente faite par les enseignant-e-s (en particulier par celles et ceux qui donnent le cours depuis sa création) concerne les mauvaises conditions pratiques associées à ce cours. D'une part, il appartient à la catégorie des cours de type A, c'est-à-dire, cours adressés à de grands groupes, en auditoire, ce qui restreint les possibilités de participation concrète des élèves au cours. D'autre part, ce cours ne dispose que de 30 heures, ce qui ne donne, selon les enseignant-e-s, que peu de temps pour couvrir une aussi vaste matière.

Plus on accorde une dimension au genre, moins on accorde de place à tout le reste, qui est important aussi, d'autant plus par rapport à ce qu'on constate aujourd'hui au niveau du manque de culture générale, de savoir. Cette ouverture d'esprit globale doit être remise en place. Et c'est aussi dans ce cours-là qu'elle se place. Ce cours porte sur de très frêles épaules des choses qui me semblent essentielles et donc il mériterait d'être revalorisé.

Les enseignant-e-s qui donnent ce cours depuis sa création témoignent du fait qu'à la création du cours, 39 heures étaient réparties en 1^{ère} et 2^{ème} années, pour passer ensuite à 30 heures. Par la suite, la dimension de genre fut encore ajoutée au programme à couvrir. Dans ce contexte, le premier problème formulé par les enseignant-e-s est l'impossibilité pratique de couvrir la totalité de la matière du cours.

Historiquement il a existé un cours d'éducation à la diversité culturelle en première année et en deuxième année et le cours de première année a été supprimé et on s'est retrouvé uniquement avec 30 heures en deuxième année.

Il ne suffit pas de rajouter 'y compris la dimension de genre' dans un cours de diversité culturelle, pour qu'on puisse la traiter, il faut prendre le temps pour et prendre le temps, moi en 30h, je ne peux pas faire tout ça.

C'est, entre autres, de ce manque de temps, que résulte la volonté chez les enseignant-e-s de privilégier les interventions des étudiant-e-s pour orienter le contenu du cours. Le fait d'aborder le genre est donc tributaire des questionnements des étudiant-e-s et/ou de l'actualité et non d'une structuration volontaire de l'enseignement.

ii) Profil des élèves

Certain-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s soulignent le deuxième ou troisième choix d'études que représente la filière pédagogique (en particulier pour les garçons), après un ou plusieurs échecs. Dans ce contexte, les étudiant-e-s qui s'inscrivent en première ont souvent une image dévalorisée d'eux-mêmes et manquent de motivation, les études pédagogiques étant considérées comme une orientation « facile ».

Dans ce cadre, les enseignant-e-s dénoncent les importantes lacunes, notamment en français, dont font preuve les étudiant-e-s à leur arrivée en première. Cela relativise fort, à leurs yeux, l'importance à accorder à l'intégration de la dimension de genre.

C'est vrai qu'on se débat avec tellement de questions sur le profil des étudiantes qui nous arrivent, au niveau des apprentissages. Je vais quand même très régulièrement voir mes étudiantes en stage et on a d'autres chats à fouetter. En formation initiale, les exigences d'une maternelle ou d'une classe primaire sont telles que les étudiantes ont tout à apprendre. Je dois avouer qu'il ne me semble pas que ce soit la priorité en formation initiale.

De plus, à cause de ces lacunes, les enseignant-e-s formulent à nouveau la nécessité de toujours partir du vécu des étudiant-e-s car ils ont l'impression de ne pas les accrocher dès que la matière semble plus abstraite. Pour les enseignant-e-s, le concept du genre semble donc difficile à faire passer aux élèves dans ce contexte alors même que la prise en compte de la dimension de genre implique justement un travail sur le vécu, sur les représentations et expériences propres à chaque individu.

iii) Manque d'information et de formation

Certain-e-s enseignant-e-s citent aussi comme obstacles le peu d'information qu'ils/elles ont reçu sur le contenu du cours, le manque de formation spécifique sur le genre ou encore le manque de matériel adapté à leur public.

Il faudrait aussi que la dimension genre soit plus précisément expliquée, qu'on sache ce qu'on entend par 'dimension de genre'.

C'est vrai qu'au niveau de la communication, ça ne passe pas toujours très bien : ce n'est pas assez détaillé.

Mais le plus souvent, ces obstacles ressortent plutôt implicitement de leur discours ou des références qu'ils/elles disent utiliser (cf. point suivant).

b) LES OBSTACLES QUI RESSORTENT IMPLICITEMENT DU DISCOURS DES ENSEIGNANT-E-S

Les discours des enseignant-e-s laissent apparaître des obstacles qui relèvent des représentations et ou attitudes soit des enseignant-e-s, soit des élèves :

i) Au niveau des enseignant-e-s

Lacunes dans les savoirs sur le genre

Tout d'abord, il faut constater qu'aucun-e enseignant-e ne nous a cité d'ouvrage de type scientifique sur la question du genre dans le matériel utilisé pour préparer le cours (cf. annexes).

Ensuite, il règne une certaine confusion à propos du terme. Soit, il n'est pas connu du tout :

Quand j'ai vu l'intitulé, c'est vrai que j'ai tiqué sur 'dimension de genre'. Je me suis dit : « Tiens, c'est quoi ça », ça m'a un peu interloqué.

Soit il est employé parfois au sens « femmes », parfois au sens d' « inégalités sexuées », souvent au sens « sexe », parfois au singulier, parfois au pluriel.

*Je ne suis guère favorable à cette **politique des genres** et je dirais même au nom du féminisme [...] que je ne suis pas du tout ce courant différentialiste.*

*Et lorsqu'on discute [d'une mise en situation précise], outre la diversité culturelle, la **différence de genre** intervient.*

*Je ne sais pas si ça [féminisation des termes] va changer le monde mais c'est un moyen de prendre tout le monde dans sa **particularité de genre**.*

*En Belgique, on a l'impression que la **dimension du genre** est réglée.*

Les enseignant-e-s ne connaissent donc apparemment pas ou peu le concept de genre en tant que construction théorique qui sert d'outil d'analyse et d'interprétation. Le mot est un fourre-tout désignant différentes réalités (sexe, différence sexuée, inégalités sexuées etc.) comme c'est souvent le cas dans le discours en matière d'égalité femmes/hommes des institutions nationales et internationales (ONU, Union européenne etc.).

Ils/elles n'utilisent presque jamais les termes utilisés par les scientifiques comme « rapports sociaux de sexe », « rapports sexués/genrés », « inné/acquis », « rôle construit ». En fait, ils/elles reprennent souvent simplement les termes utilisés par l'intervieweuse.

Il est également remarquable de constater le décalage existant entre les connaissances des enseignant-e-s à propos de la diversité culturelle et leurs lacunes en matière de genre. Les notions de culture, identité, discrimination, stéréotype, préjugé sont à l'évidence acquises lorsqu'elles concernent la diversité culturelle mais restent confuses lorsqu'elles s'appliquent au genre. Alors que les enseignant-e-s possèdent des données scientifiques permettant de structurer un enseignement sur la diversité culturelle, elles/ils paraissent dépourvu-e-s de moyens quand il s'agit de genre. L'absence de savoir en cette matière révélée par l'ignorance des notions de sexe social, sexe biologique, hiérarchie sexuée, phallocentrisme etc., laisse la porte ouverte aux opinions et représentations stéréotypées.

Représentations personnelles

Malgré – ou à cause de – leur méconnaissance du concept, les enseignant-e-s déclarent souvent lors des entretiens refuser de traiter de la dimension de genre. Refus parfois exprimé de manière émotionnelle. Un des principaux arguments à ce refus est évidemment un poncif, à savoir le caractère dépassé, voire anachronique de ces questions ici et maintenant.

Ca paraît évident pour les élèves : ils ne vivent pas cette différence. Le sentiment de fraternité est bien réel pour les jeunes entre 18 et 21 ans.

Ca me semble une question anachronique. Je me demande si on n'est pas sorti de ce mouvement là : j'ai l'impression qu'on est sorti de ce combat.

Le « ça » apparaît ici comme un indicateur supplémentaire, soit de la difficulté de maîtriser le concept de genre et les termes qui y sont liés, soit carrément du refus de nommer comme telles les inégalités entre hommes et femmes.

Un deuxième argument récurrent est plutôt la conviction qu'aborder la dimension de genre reviendrait à la stigmatiser, à « en faire un problème ». Cette manière d'amalgamer « traiter du genre » et « en faire un problème » revient fréquemment dans les entretiens.

La question de genre en tant que diversité est là comme question, comme différence rencontrée, à reconnaître et à gérer. Et comme toujours la reconnaissance du genre a toute sa place mais sans la gonfler non plus artificiellement : ce n'est pas la peine d'en faire un problème.

Or, prendre en compte la dimension de genre, et ce qu'il recouvre en termes de rapports hiérarchisés et asymétriques entre les sexes, c'est précisément le problématiser, c'est-à-dire lui enlever son caractère d'évidence naturelle, l'ériger en problème à résoudre.

Revient aussi, dans cette tendance, la peur d'inverser la situation en discriminant les garçons ou d'amplifier le phénomène de l'inégalité entre les filles et les garçons, au dépens des autres discriminations.

Je ne veux pas faire des discriminations ni dans un sens, ni dans un autre. J'ai peur que le féminisme inverse les choses et discrimine les garçons. Je crois que les garçons sont, dans certains systèmes, plus défavorisés que les filles parce que l'école est justement très scolaire et assez féminine à cause du sexe des enseignantes.

Enfin, un troisième argument s'appuie sur l'assimilation entre le genre, comme grille d'analyse des discriminations entre hommes et femmes, et le féminisme, comme lutte collective et politique pour résoudre ces discriminations. Les enseignant-e-s font alors en quelque sorte barrière à ce qui leur apparaît comme une contamination politique de ce cours.

Je peux parler de tout ça avec mes étudiants mais ce n'est pas eux qui changeront les modèles de société. Cela sort du cadre de la formation.

J'attribue ce changement d'intitulé [du cours] à un lobbying des groupes féministes et une sensibilité de la Ministre par rapport à ce sujet.

Je ne suis guère favorable à cette politique des genres et je dirais même au nom du féminisme, au nom de Simone de Beauvoir ou bien de Benoîte Groult par exemple, par ce que je ne suis pas du tout ce courant différentialiste. Et donc je ne suis pas près du tout, dans le cadre d'un cours sur la diversité culturelle, à y introduire la notion de genre.

Les enseignant-e-s ne maîtrisent pas le concept de genre et en ont par conséquent des représentations confuses, voire erronées. Globalement, les enseignant-e-s ne reconnaissent pas ou peu de légitimité à la question du genre et ne semblent pas la mettre en rapport avec les inégalités réelles dans la société. Les discours construits de refus auxquelles nous avons été confrontées à de multiples reprises nous permettent de parler ici d'une réelle résistance à aborder la dimension de genre, assimilé fréquemment, rappelons-le, à une militance politique. Le refus de problématiser la question pourrait renvoyer d'une part à une ignorance des réels problèmes d'inégalité et d'autre part à la peur de susciter du trouble dans la classe.

ii) Au niveau des élèves

Les quelques enseignant-e-s qui abordent réellement la dimension de genre, en tant que telle (1/3), témoignent souvent de résistances similaires à celles décrites ci-dessus, de la part de leurs élèves. En effet, le caractère dépassé du genre revient à nouveau de façon récurrente.

En Belgique, on a l'impression que la dimension du genre est réglée. Et donc le problème, ce sont toutes les représentations initiales avec lesquelles ils viennent au cours, qui sont véhiculées par leur famille. Si on ne travaille pas sur leurs représentations, la matière n'est pas intégrée et moi ça ne m'intéresse pas qu'ils étudient par cœur pour mon cours.

La première réflexion, c'est toujours de dire « c'est fini ça, les filles ne sont plus dominées » et « maintenant les hommes aident ». Mais, aider ce n'est pas prendre en charge. Donc il y a une illusion de libération, où on va partager les tâches, par rapport aux enfants par exemple. Mais c'est quand même toujours la femme qui va faire le métier d'enseignante parce que ça permet facilement d'élever les enfants.

Cette croyance en une égalité atteinte entre les hommes et les femmes induit un faible niveau de conscience des rapports entre les femmes et les hommes de la part des élèves et en particuliers des filles, qui paraissent moins sensibilisées à cette question que la génération de leurs propres mères. Au moment de la confrontation à la réalité des inégalités persistantes, les élèves se montrent fragilisés-e-s et agressifs-ve-s.

La difficulté vient des étudiants eux-mêmes : le genre est apparemment une zone très sensible et très peu consciente. Je connais par exemple des étudiants qui sont prêts à militer pour défendre la laïcité, mais sûrement pas pour le féminisme. Mais je pense que l'immaturation de l'âge adolescent dure de plus en plus longtemps. Donc ils se définissent très peu par rapport à leur sexualité. Et en plus, quand il y a une définition, elle est très conventionnelle et très peu critique. J'ai fait, par exemple, un exercice l'année passée sur l'image de la femme et de l'homme dans la publicité. Alors que c'était quelque chose qu'on faisait facilement avant dans le secondaire, maintenant, des futurs instituteurs et régents n'ont même pas conscience que les images dans les manuels et dans la publicité sont porteuses de valeurs et coincent les gens dans des rôles. Je le mets en évidence mais ça passe difficilement parce que, tout de suite, ça touche une fibre, une zone sensible qui s'exprime par l'humour. On se met à distance en rigolant. C'est un travail plus difficile que sur la religion par exemple alors que ça aussi c'est une zone qui pourrait être sensible. Mais en général, beaucoup de jeunes ont pris des distances par rapport à la religion, ça ne les concerne pas. Tandis que le sexe, ils ne peuvent pas y échapper ; ils sont porteurs de quelque chose, c'est très confrontant.

Je rencontre énormément de résistance de la part des étudiants: quand ils sont fragilisés dans les représentations qu'ils ont et que les conclusions arrivent trop vite, pas en douceur, les réactions sont agressives.

Une enseignante va même jusqu'à dénoncer la malhonnêteté intellectuelle de la part de ses étudiant-e-s qui refusent d'admettre la véracité de ce qu'elle dit, par exemple à propos de statistiques sexuées. Ces résistances peuvent parfois constituer un frein majeur pour la poursuite de cette partie du cours. C'est d'autant plus vrai quand les enseignant-e-s ne disposent pas des savoirs adéquats à leur opposer ou des méthodes pédagogiques utiles pour désamorcer ce genre de comportements chez les étudiant-e-s.

Il ressort des entretiens qu'on peut observer le même type de résistances chez les élèves que celles observées chez les enseignant-e-s. Chez les élèves, le refus de reconnaître les inégalités entre les sexes prend une forme plus émotionnelle (mise en doute de la parole de l'autorité, agressivité).

7) Facteurs favorables

a) LA SENSIBILITÉ PERSONNELLE

De cette multiplicité de situations et au vu des obstacles récurrents identifiés ici et dans le contexte actuel, il apparaît que le seul facteur favorable à l'intégration du genre est à trouver du côté de la sensibilité personnelle des enseignant-e-s, de leur motivation pour cette question ainsi que de leur volonté à concevoir un nouveau module pour le cours. De ce point de vue, l'intégration du genre est lourdement tributaire de facteurs ponctuels ce qui ne garantit pas une intégration structurelle, la dimension de genre risquant de disparaître avec le professeur.

Nous n'avons pu identifier aucun facteur institutionnel favorisant cette intégration du genre, à partir des entretiens des enseignant-e-s interrogé-e-s.

Cependant le questionnement sur le genre semble émerger plus facilement dans deux cas rapportés par plusieurs enseignant-e-s. Il s'agit de problèmes surgis au sein de leur pratique quotidienne, perçus par les enseignant-e-s comme directement liés au genre.

b) DE POSSIBLES PORTES D'ENTRÉE ?

i) La mixité au cours d'éducation physique

Le cours donné en régendat en éducation physique nous a paru comporter une dimension spécifique : en effet, l'enseignant y rapporte le fait que les étudiant-e-s s'y posent plus instinctivement les questions liées à la mixité et aux contacts corporels.

La question de genre intervient pour certains exercices où le corps est impliqué. C'est clair que la rencontre entre deux garçons, deux filles ou un garçon et une fille se passera différemment. On en parle évidemment à l'occasion de cet exercice. Par exemple au dernier cours lundi, on a commencé à discuter des vestiaires des filles à la piscine si le professeur est un homme : a-t-il la possibilité d'entrer ou doit-il gérer la discipline de l'extérieur ?

ii) La sous-représentation de garçons dans la classe

Les interrogations liées à la place des garçons dans les classes reviennent aussi abondamment dans les entretiens. En fait, les filles sont nettement majoritaires dans les filières pédagogiques (à part dans quelques sections de régendat). Cette disproportion entre filles et garçons est perçue et traitée différemment par les enseignant-e-s, mais en général avec une certaine confusion entre ce qui relève de la survalorisation et ce qui relève de la discrimination.

C'est personnel évidemment mais je pense qu'il y a tellement peu de garçons qui font des études d'instituteur maternel, qu'ils ont en général une personnalité un peu particulière. Je pense qu'ils ne sont pas suffisamment soutenus. Le fait d'être si peu nombreux fait que certains profs les survalorisent et d'autres les dévalorisent un petit

peu. Donc c'est plutôt les garçons qui sont l'objet de discriminations. Je pense vraiment que les garçons quand ils sont seuls dans une classe de trente filles, sont un peu pénalisés. Les faire réussir parce qu'ils sont rares, c'est des discriminations en plus. Par exemple, c'est très difficile de trouver des stages en maternelle pour les garçons : il y a des écoles où on ne veut pas qu'ils donnent la psychomotricité parce qu'ils doivent déshabiller les petites filles, etc.

Ce sont des étudiants, qu'ils soient filles ou garçons. C'est le hasard, en plus dans les sections « instituteur » où les garçons sont une denrée rare. Alors, j'ai toujours dit à titre de blague, « il faudrait quand même essayer de le garder », « Tiens, il a raté une interrogation. Qu'est ce qu'il lui arrive ? Il ne va pas bien, il n'a pas le moral ». Ça arrive qu'on s'inquiète de la santé d'un étudiant, il faudrait quand-même qu'on le garde. Mais ça va s'arrêter là. Ils ne jouissent en aucun cas de statuts spéciaux qu'ils soient filles ou garçons [...] Si c'est un étudiant masculin qui se trouve dans une classe de stage à dominance de garçons, ça nous est déjà arrivé d'observer qu'il avait tendance à négliger les filles mais c'est rarissime.

En fait, les enseignant-e-s n'ont pas souvent conscience du traitement différencié entre filles et garçons dans le cadre de la classe alors que cela devrait faire partie de leurs savoirs sur le genre et qu'ils/elles devraient pouvoir l'enseigner à leurs étudiant-e-s.

Se pose aussi la question des débouchés professionnels :

Etant donné qu'il y a toujours le souhait d'avoir au moins l'un ou l'autre garçon au niveau des écoles, il y a une très forte inégalité au niveau des possibilités d'emploi : les garçons se font engager avant qu'ils n'aient terminé leur formation.

Toutes ces considérations sur la place des garçons, avant, pendant et après leurs études en filière pédagogique, sont autant de témoignages de la ségrégation horizontale à l'œuvre dans les choix d'étude et dans le marché du travail et constituent donc un angle d'approche concret que pourrait utiliser les enseignant-e-s pour intégrer le genre.

Si la sensibilité personnelle de l'enseignant-e est déterminante, certains sujets connexes peuvent constituer des leviers intéressants pour mettre en évidence la place centrale qu'occupent les questions de genre en écoles pédagogiques.

8) Besoins/demandes

Quatre catégories de réponses sont formulées par les enseignant-e-s pour définir le type de ressources qu'ils/elles attendent, afin de mieux répondre à l'intitulé du cours comme de remédier aux différents problèmes formulés.

a) TRANSVERSALITÉ

Par transversalité, les enseignant-e-s entendent l'intégration du genre dans les établissements par 'contagion culturelle' et pas seulement dans un seul cours ainsi qu'une formation transversale pour toute l'équipe pédagogique. Les outils devraient aussi être pensés de manière transversale.

Il faudrait pouvoir proposer des projets d'interdisciplinarité au niveau d'une école mais pour le moment, c'est en fonction de la bonne volonté de chaque professeur. Ça demande une telle énergie qu'il faut vraiment que ce soit le cheval de bataille d'un professeur pour que ça passe.

b) OUTILS ET SUPPORTS

Les enseignant-e-s éprouvent un manque certain d'outils et de supports pédagogiques. Ils/elles souhaitent l'élaboration, d'une part d'une liste des outils existants sur le genre (reportages, jeux, liste bibliographique d'ouvrages jeunesse etc.), et d'autre part de nouveaux outils opérationnels, sur le modèle de ceux qui sont développés pour aborder les questions de racisme, de rapports Nord/Sud (CBAI, Plate-forme Vivre ensemble, ITECO).

Je serais surtout intéressée par l'un ou l'autre reportage ou bien un jeu, ça pourrait être très bien.

Selon eux, les outils existants sur le genre sont inadaptés à la tranche d'âge présente en études supérieures : soit trop simplistes, soit inaccessibles conceptuellement ou trop engagés au niveau féministe.

La documentation du Monde selon les Femmes est trop vue sous l'angle féministe et mes élèves sont extrêmement sensibles à la chose.

c) FORMATIONS ET RECYCLAGES

Les enseignant-e-s sont nettement en demande de formations et de recyclages, et du matériel qui les accompagne, pour mieux appréhender, entre autres, le travail sur les préjugés et les représentations des étudiant-e-s.

Comme pour tous les cours, c'est toujours intéressant de rencontrer les gens qui [y] travaillent ou d'avoir l'occasion de faire une petite formation complémentaire avec des gens qui ont travaillé un sujet et qui aimeraient bien le partager. S'il y avait une formation organisée sur ce cours-là, je demanderais à y participer.

d) UN LIEU D'ÉCHANGES

Enfin, et comme l'enthousiasme des enseignant-e-s à nous rencontrer en atteste, un besoin d'échange est formulé. Rencontrer les autres titulaires, partager les outils pédagogiques et les références théoriques et pouvoir discuter du genre, tout cela semble réellement intéresser les enseignant-e-s rencontré-e-s.

A l'image de la formation organisée par le CBAI, les enseignant-e-s souhaitent créer ensemble des bonnes pratiques et notamment des exercices spécifiques sur le genre, ils proposent aussi de créer un site « forum » où les enseignant-e-s en charge du cours peuvent tester leurs séquences, recevoir des conseils.

9) Bonnes pratiques

Vu le peu d'enseignant-e-s traitant effectivement du genre, nous n'avons pas pu identifier de bonnes pratiques au sens strict du terme. Néanmoins, certain-e-s enseignant-e-s proposent des séquences pédagogiques intéressantes, qui méritent d'être soulignées et peut-être diffusées.

A titre d'exemples:

- au niveau théorique, une enseignante a développé tout un module, avec une entrée en matière originale pour captiver les élèves. Elle aborde notamment, la définition du concept, les stéréotypes liés au genre, le travail des femmes et l'égalité dans l'éducation.
- au niveau pratique, plusieurs enseignant-e-s partent de matériel de la vie courante, lié au monde de l'enfance pour faire mettre en évidence les stéréotypes liés au sexe : publicités, catalogues de jouets et albums de jeunesse.

D'autres enseignant-e-s utilisent les jeux mis au point par le Monde selon les Femmes (Stéréotypik), en rappelant toutefois qu'ils ne sont pas vraiment adaptés au supérieur mais qu'ils ont le mérite d'exister.

10) Conclusions

Avant toute chose, il faut souligner l'ignorance pour la moitié des enseignant-e-s du changement d'intitulé. Cette recherche ne nous a pas permis d'établir à quel(s) niveau(x) l'information n'est pas passée. Le problème continue de se poser puisque les sites de certaines Hautes Ecoles continuent à proposer pour 2008-2009 des programmes avec un intitulé qui omet la dimension de genre.

Confronté-e-s à ce nouvel intitulé, une fois sur deux à l'occasion de l'entretien, les enseignant-e-s montrent un certain malaise vis-à-vis d'une matière qui semble imposée arbitrairement de l'extérieur et sans lien apparent avec leurs réalités de terrain.

De plus, les pratiques décrites mettent en évidence une confusion de la part des enseignant-e-s quant à savoir si la dimension de genre représente un volet du cours sur la diversité culturelle ou une partie à part entière, si elle doit être abordée de façon transversale ou spécifique, ce qui peut conduire à certaines dérives conceptuelles. Ils/elles sont en demande de plus de clarté quant au contenu de ce cours.

Le troisième écueil à une bonne intégration de la dimension de genre se situe certainement au niveau de l'ignorance des savoirs sur le genre (outils conceptuels, données qualitatives et quantitatives sur les inégalités sexuées). De plus, cette lacune sur le plan scientifique a pu induire, à de multiples reprises, certaines confusions entre le genre comme grille d'analyse et le féminisme comme mouvement politique. Ces discours de résistances sont apparus aussi chez les élèves, mais d'une manière plus émotionnelle. Ces attitudes devraient faire l'objet d'une attention spécifique lors de la construction de séquences et d'outils pédagogiques.

Enfin, les enseignant-e-s manifestent une certaine résistance au féminisme, voire un anti-féminisme quand ils/elles refusent de problématiser le genre, relaient les discours sur l'« égalité déjà là » ou la « difficile » place des garçons dans la classe, sans aucun travail ou réflexion sur leurs propres représentations.

Il faut rappeler toutefois que malgré ces importantes résistances à traiter du genre, la plupart des enseignant-e-s rencontré-e-s ont manifesté de l'enthousiasme pour participer à la recherche et nous rencontrer: elles/ils ont semblé d'emblée intéressé-e-s, en demande de nous exposer leur pratique et la façon dont elles/ils construisaient leur cours.

Dans ce cadre, la recherche elle-même a certainement pu constituer une stimulation pour traiter la dimension de genre. D'abord, elle a eu pour premier effet d'informer un certain nombre de titulaires du cours du changement d'intitulé et de l'ajout d'une partie portant sur la dimension de genre. Ensuite, le fait d'aller à la rencontre d'un-e enseignant-e et d'échanger pendant une heure autour de son cours et des autres pratiques observées a permis de donner du poids à cette question. Cela a généralement joué un effet stimulant sur l'enseignant-e, en lui donnant des idées, des pistes de réflexion, qui pouvaient parfois même dépasser le genre, au sens strict.

Maintenant que j'ai appris qu'il y a la problématique du genre, je vais devoir revoir la manière dont je vais me positionner.

Nous avons eu le sentiment que la réalisation d'un entretien qualitatif a souvent permis à l'enseignant-e de passer d'un rôle de spectatrice ou spectateur passif-ve, qui subissait les changements de programme successifs à l'expert-e que nous venions écouter et qui pouvait collaborer à la construction de futurs outils.

11) Recommandations

Information

- veiller à ce que les directions et personnels des Hautes Ecoles connaissent l'intitulé légal du cours
- s'assurer de la compréhension du contexte, des termes et des objectifs du décret
- améliorer la communication à tous les niveaux, et notamment vérifier que les intitulés sur les sites web respectent bien l'intitulé légal

Formation

- mettre sur pied une formation sur la dimension de genre qui donne aux enseignant-e-s des Hautes Ecoles Pédagogiques des outils pour disposer des savoirs indispensables à l'élaboration d'un enseignement structuré sur le genre
- veiller à ce que cette formation soit proposée régulièrement aux nouveaux et nouvelles enseignant-e-s chargé-e-s de ce cours

Outils

- mettre à disposition sur le site portail www.enseignement.be une panoplie d'outils pédagogiques adaptés à ce public
- organiser un forum pour l'échange entre les titulaires du cours