

## COMMISSION ENSEIGNEMENT

# Egalité filles/garçons, femmes/hommes

dans le système éducatif

### S O M M A I R E

<b>Introduction</b>	<b>2</b>
<b>Les textes pionniers ...</b>	<b>4</b>
<b>Des textes plus récents</b>	<b>6</b>
<b>Et aujourd'hui ?</b>	<b>7</b>
<b>Quelques chiffres</b>	<b>9</b>
<b>La formation du personnel enseignant et des CPMS à l'égalité</b>	<b>16</b>
<b>La mixité du personnel dans l'enseignement</b>	<b>20</b>
<b>L'encadrement de la petite enfance</b>	<b>23</b>
<b>L'orientation des filles et des garçons</b>	<b>25</b>
<b>L'élimination des stéréotypes sexistes de l'environnement documentaire</b>	<b>28</b>
<b>La prévention de la violence</b>	<b>31</b>
<b>Les études de genre</b>	<b>33</b>
<b>Liste des membres de la Commission enseignement</b>	<b>35</b>

# Introduction

## Pour l'intégration d'une perspective de genre dans l'ensemble du système éducatif

L'enseignement de la Communauté française souffre d'un certain nombre de maux. En ce qui concerne l'enseignement obligatoire, le *Contrat pour l'école*<sup>1</sup> identifie quatre difficultés majeures : maîtrise insuffisante des apprentissages de base, taux trop élevé de redoublement, absence de mixité sociale dans les écoles, existence de phénomènes de relégation liés aux filières et aux options.

Ce constat s'appuie sur le *seul critère* des performances scolaires qu'il s'agisse des résultats obtenus aux différentes évaluations internationales ou des statistiques de la Communauté française portant sur l'échec scolaire sous ses différentes formes (redoublements, restrictions). Si le critère échec/réussite s'avère essentiel pour comprendre les inégalités à l'école, il ne fait pas nécessairement apparaître toutes les formes de ségrégation sociale, dont en particulier les *ségrégations sexuées*.

Pour l'enseignement secondaire et supérieur<sup>2</sup>, les données disponibles suggèrent en effet que le système éducatif n'assure pas une répartition équilibrée de la population étudiante, non seulement en fonction du milieu social mais aussi du sexe, au sein des filières et orientations. A ce *déséquilibre horizontal* s'ajoute le *déséquilibre vertical* manifeste dans la pyramide du personnel enseignant dont la base est constituée à 99 % de femmes (institutrices pré-scolaires) et dont le sommet ne compte que 7 % de femmes (professeurs ordinaires dans les universités).

Quant à l'accueil de la petite enfance dans les crèches ou à domicile, qui, bien que ne relevant pas de l'enseignement à proprement parler, suppose un rôle éducatif de plus en plus affirmé dans notre société, les quelques travaux récents révèlent l'urgence d'une réflexion sur la problématique des rapports sexués en ce qui concerne les enfants ou les professionnel-le-s de l'accueil<sup>3</sup>.

La ségrégation sexuée semble bien s'effectuer à tous les niveaux du système éducatif via des mécanismes subtils de familiarité, de choix, de goût ou encore de processus discriminants discrets qui doivent être repérés et interprétés dans le contexte d'une société formellement égalitaire mais toujours marquée dans les faits par la *hiérarchie des sexes*.

Cette prise en compte des rapports sexués, appelée aussi prise en compte du «genre»<sup>4</sup>, est une perspective pertinente et efficiente qui doit s'articuler à la prise en compte des inégalités fondées sur l'origine ethnique ou culturelle et sur le milieu social.

---

<sup>1</sup> Contrat pour l'école. Dix priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française. [www.contraeducation.be](http://www.contraeducation.be).

<sup>2</sup> Voir la recherche Newtonia <http://www.ulb.ac.be/newtonia/> et <http://www.egalite.cfwb.be>, ainsi que l'ouvrage de Henau, J. de & Meulders, D., 2003, *Alma Mater, Homo Sapiens* « *Quel genre pour la recherche universitaire ?* » Ed. du Dulbea, ULB.

<sup>3</sup> Voir à ce sujet le numéro 234 de novembre-décembre 2006 des Cahiers Marxistes intitulé « *Petits, petites, ... petites inégalités ?* ».

<sup>4</sup> Le terme de *genre*, qui a été introduit dans le contexte des politiques d'égalité internationales puis nationales, est aujourd'hui largement répandu dans le milieu des autorités publiques et dans les institutions académiques. Il

En effet, en englobant les rapports sexués entre individus (qui sont des rapports sociaux réels), *la perspective de genre* permet dans un premier temps d'analyser et d'interpréter finement, non seulement les performances scolaires, mais également les attitudes au sein du système éducatif dont on sait l'impact sur les trajectoires scolaires et professionnelles.

Dans un deuxième temps, elle rend possible l'élaboration d'actions et de programmes bénéfiques tant aux garçons qu'aux filles et tant aux hommes qu'aux femmes dans le système d'enseignement.

**Nous plaidons pour *l'intégration d'une perspective de genre* :**

- 1. 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),**
- 2. dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques éducatives.**

## Les textes pionniers ...

Cela fait plus de vingt ans que l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif fait l'objet de textes émanant d'autorités internationales, fédérales ou de la Communauté française de Belgique.

Citons parmi les plus importants :

- \* les *Avis de la Commission pour l'égalisation des chances des garçons et des filles dans l'enseignement active en Communauté française* de 1979 à 1986<sup>5</sup>
- \* la *Résolution européenne du Conseil et des Ministres de l'Education* de 1985<sup>6</sup>
- \* la *Plate-forme de Pékin* de 1995<sup>7</sup>
- \* *l'Avis 65 du Conseil de l'Education et de la Formation* de 1999<sup>8</sup>

Il est frappant de constater, dans ces documents, la récurrence d'un certain nombre de thèmes également repris par les instances internationales (ONU, Conseil de l'Europe ...) qui, n'ayant pas été inscrits à l'agenda des politiques d'enseignement et n'ayant donc pas fait l'objet d'efforts spécifiques, sont aujourd'hui encore totalement d'actualité.

---

<sup>5</sup> Cette commission a remis neuf avis destinés à promouvoir l'égalité des chances des filles et des garçons et recommandent entre autres, la mixité du personnel enseignant, l'éducation affective et sexuelle dans les programmes, un cours obligatoire de formation pratique à la vie quotidienne, la diversification de l'orientation des filles, la formation des filles aux nouvelles technologies, etc ...

<sup>6</sup> Résolution du Conseil et des Ministres de l'Education, réunis au sein du Conseil du 3 juin 1985, comportant un programme d'action sur l'égalité des chances des jeunes filles et des garçons en matière d'égalité. JO des Communautés européennes n°C1661 du 05/07/85.

<sup>7</sup> Signataire de la Plate-forme, la Belgique est tenue d'établir annuellement un rapport comprenant les données relatives aux mesures prises pour lutter contre les inégalités identifiées dans les douze points critiques dont celui qui nous intéresse, intitulé « *les inégalités dans les domaines de l'éducation* ». Aussi, plus spécifiquement, depuis le décret du 19 décembre 2002 portant suivi des résolutions de la conférence des Nations unies sur les femmes à Pékin, chaque membre du Gouvernement de la Communauté française est tenu de transmettre, chaque année, au Parlement, les informations relatives aux objectifs stratégiques de son département en matière d'égalité entre les femmes et les hommes, les moyens financiers y afférents, la réalisation des dits objectifs et leur évaluation, les obstacles rencontrés et les perspectives en vue de les surmonter.

<sup>8</sup> L'Avis n°65 du 5 mars 1999 du Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française : « *Qu'en est-il de l'égalité des chances entre filles et garçons dans notre système éducatif ?* » énonce les recommandations suivantes :

- la sensibilisation et la formation initiale et continuée des enseignant-e-s à l'égalité filles/garçons à l'école dans le contexte de la mixité,
- la mixité du système éducatif à tous les niveaux (chefs d'établissements, inspecteurs, enseignant-e-s du supérieur, composition des commissions),
- la diversification de l'orientation des filles, l'élimination des stéréotypes sexistes de l'environnement documentaire,
- la réactivation de la Commission d'Egalisation des Chances des garçons et des filles dans l'enseignement.

**Comme en 1985, il s'avère en effet toujours indispensable d'agir dans plusieurs directions pour réaliser l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif :**

- 1. Assurer une mixité effective des élèves, des enseignant-e-s et du personnel éducatif<sup>9</sup>, à tous les niveaux et dans toutes les filières,**
- 2. Encourager les élèves à la diversification de l'orientation,**
- 3. Aider les élèves à déconstruire les stéréotypes quels qu'ils soient,**
- 4. Eliminer les stéréotypes sexistes du matériel scolaire,**
- 5. Intégrer la pédagogie de l'égalité dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s et du personnel éducatif.**

---

<sup>9</sup> Le terme « personnel éducatif » désigne ici les enseignant-e-s du pré-scolaire au supérieur, les éducateurs et éducatrices, les membres des personnels de direction, d'inspection, les membres du personnel de l'extra-scolaire et de la petite enfance.

## Des textes plus récents

Deux documents datant de 2005 prônent, à des degrés divers, la prise en compte du genre dans le système éducatif.

### Un premier document

Le *Programme d'Action Gouvernemental de la Communauté française*<sup>10</sup> comporte un chapitre consacré à la promotion «*de l'égalité et de la mixité dans l'enseignement obligatoire et supérieur*».

- \* On y insiste sur l'information des élèves et la formation des enseignant-e-s en matière d'orientation scolaire de manière à lutter contre la ségrégation sexuée des options d'études.
- \* Des actions positives sont recommandées pour promouvoir la pratique sportive féminine.
- \* L'accent est également mis sur la formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'égalité et à la mixité et sur la nécessité d'analyser le contenu des manuels scolaires et documentaires.
- \* Enfin, dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la recherche, le gouvernement plaide pour un meilleur équilibre des sexes dans les jurys de recrutement et de promotion ainsi que dans les commissions scientifiques qui établissent les politiques de recherche.

Deux autres chapitres concernent la question de l'enseignement :

- Le chapitre « *lutter contre les violences faites aux femmes* » recommande « *un module sur le genre et les violences sexistes à intégrer dans la formation initiale des enseignant-e-s et du personnel d'encadrement psycho-médical et social* ».
- Le chapitre « *Promouvoir les études et la recherche sur le genre* » prévoit de réfléchir à « *la mise en place pérenne de départements de recherche sur le genre* » et de « *créer un programme FNRS consacré à l'égalité femmes-hommes* ».

### Un deuxième document

Le *Contrat pour l'école. Dix priorités pour nos enfants*<sup>11</sup>, qui porte sur l'enseignement obligatoire, aborde la problématique en quelques points jugés stratégiques mais ne recommande pas l'approche intégrée d'une dimension de genre. La volonté politique est certes présente mais les garanties d'application de l'esprit du texte restent nettement insuffisantes.

---

<sup>10</sup> Programme d'Action Gouvernemental pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale du 25 février 2005 : GCF-027/MA/02.09.0/25.02.05.

<sup>11</sup> Contrat pour l'école. Dix priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française. [www.contraeducation.be](http://www.contraeducation.be).

## Et aujourd'hui ?

Une étude européenne d'*Eurydice*, finalisée en 2009<sup>12</sup>, signale que « *le traitement des questions de genre n'est pas un objectif explicite du programme dans les pays suivants : Belgique (Communauté française), Estonie, Italie, Lettonie, Hongrie, Pologne, Portugal, Roumanie et Slovénie (sauf pour l'éducation préprimaire)* ».

Il existe pourtant des **prescrits officiels** en la matière en Communauté française.

La *Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014*<sup>13</sup> de la Fédération Wallonie-Bruxelles comporte quatre chapitres consacrés à l'enseignement et à la recherche dans lesquels il n'est fait allusion à la dimension du genre qu'à deux occasions, en dépit d'une volonté affirmée ailleurs dans la déclaration d'intégrer la dimension de genre dans l'ensemble des politiques menées<sup>14</sup>. La dimension de genre est mentionnée une première fois en rapport avec la formation initiale des enseignant-e-s. Celle-ci sera guidée par différents principes dont la **sensibilisation des enseignants au genre et à la diversité**<sup>15</sup>. La dimension de genre apparaît une deuxième fois dans le quatrième chapitre consacré à la recherche scientifique. Ici, le gouvernement s'engage, étant donné la sous-représentation des femmes dans la carrière universitaire, à prendre des mesures **pour réduire l'écart entre la présence des femmes et des hommes**<sup>16</sup>. Déjà, le *Programme d'Action Gouvernemental de la Communauté française* demandait un effort aux universités et aux centres de recherches afin que soit assuré un meilleur équilibre des sexes dans les jurys de recrutement et de promotion, ainsi que dans les commissions scientifiques qui établissent les politiques de recherche. Cette fois, le gouvernement s'engage à réaliser des études statistiques comparatives et à adopter des mesures qui permettent de réduire l'écart entre la présence des femmes et des hommes. Notamment en renforçant la **transparence des critères** de sélection et de promotion et –ceci est une première– en assurant la **présence d'experts en « genre »** dans les commissions de sélection pour mettre en évidence les éventuels biais.

Il est également significatif que les termes utilisés pour parler des personnes actrices dans le milieu enseignant sont toujours épicènes ou au masculin : les jeunes, les instituteurs. A cela s'ajoute que si la mixité sociale est évoquée à plusieurs reprises, l'égalité des sexes n'est pas explicitement formulée. C'est ainsi qu'on trouvera exprimé dans la partie concernant le pilotage du système éducatif, le souci du gouvernement de s'appuyer sur des tableaux de bord, des objectifs chiffrés et des suivis réguliers du degré de réalisation de ces objectifs sans toutefois préciser si tableaux de bord et objectifs chiffrés contiendront des indicateurs sexo-spécifiques<sup>17</sup>.

En réalité, la question de l'égalité des femmes et des hommes n'est réellement intégrée que dans un petit chapitre de quatre pages intitulé « Amplifier les politiques d'égalité »<sup>18</sup> au même

---

<sup>12</sup> *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Eurydice, Commission Européenne, agence exécutive « Education, Audiovisuel et Culture », 2010, p. 64.

<sup>13</sup> Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, « Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire », téléchargeable sur le site <http://www.cfwb.be/index.php?id=1774>

<sup>14</sup> Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, p.164.

<sup>15</sup> Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, p. 41.

<sup>16</sup> Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, p. 88 : le gouvernement s'engage à adopter des mesures qui permettent de réduire l'écart entre la présence des femmes et des hommes, et notamment renforcer la transparence des critères de sélection et de promotion et la présence d'experts en « genre » dans les commissions de sélection pour mettre en évidence les éventuels biais.

<sup>17</sup> Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, p. 20.

<sup>18</sup> Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, pp. 164-168.

titre d'ailleurs que celle d'autres groupes discriminés. On relèvera que le gouvernement:

- **organisera des formations en genre** pour les puériculteurs et puéricultrices afin que les rapports équilibrés entre sexes soient inculqués dès le plus jeune âge ;
- poursuivra **l'intégration de la dimension « genre » dans les formations initiales et continues** des enseignants et des formateurs d'enseignants ;
- mènera une **sensibilisation qui « déspecialise »** les emplois actuellement occupés majoritairement par des hommes ou des femmes ;
- encouragera les écoles supérieures et les universités à mettre en œuvre des **plans globaux d'égalité**, avec notamment des objectifs afin d'augmenter de manière significative le nombre de professeurs féminins. Ceci est également une avancée par rapport au *Programme d'Action*.

**Il importe à présent que les engagements énoncés dans la Déclaration de Politique Communautaire soient respectés par le gouvernement et que des mesures effectives soient prises et évaluées par des expert-e-s en la matière.**



# Quelques chiffres ...

Les statistiques les plus récentes nous informent de la situation respective des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif. Relevons, dans l'édition 2009 des indicateurs de l'enseignement<sup>19</sup>, quelques données qui posent question :

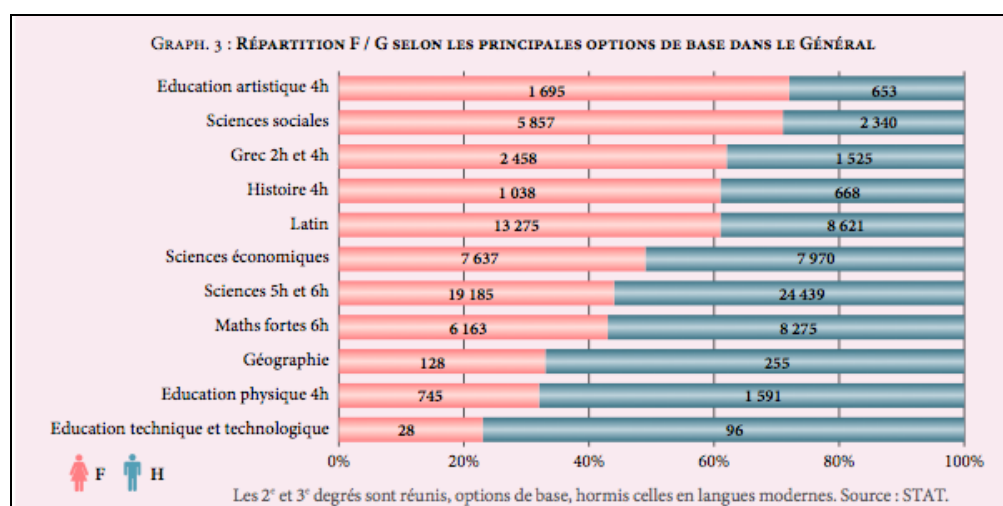
## 1. Ratio filles / garçons en fonction des filières et sections de l'enseignement obligatoire<sup>20</sup>

Si l'on observe un équilibre entre garçons et filles dans tout le fondamental, la répartition des effectifs scolaires dans le secondaire reste sexuellement différenciée selon les filières d'enseignement :

- le premier degré du secondaire montre une différence marquée entre le général (50% de garçons) et le professionnel (58% de garçons). à partir du deuxième degré, la forme générale est de plus en plus féminine (de 51,8 à 55,1 de filles de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année). Les autres formes restent majoritairement masculines.
- Cependant, le 4<sup>e</sup> degré professionnel complémentaire (soit la 7<sup>e</sup> année de la filière professionnelle indispensable pour pouvoir suivre l'enseignement supérieur de type court) est suivi par plus de 85 % de filles tandis que l'année préparatoire à l'enseignement supérieur et les CEFA (Centres de formation en alternance qui permettent aux jeunes à partir de 16 ans de travailler comme stagiaires tout en suivant des cours) le sont par plus de 66 % de garçons.

**Pourquoi cette polarisation des sexes dans certaines catégories d'enseignement ?  
Quelles en sont les conséquences sur les trajectoires respectives des filles et des garçons ?  
Pour répondre à ces questions difficiles, ne convient-il pas d'analyser finement les situations sociales en examinant comment les variables de genre se croisent avec les variables de classe sociale, de niveau économique, de culture ?**

## 2. Ratio filles / garçons en fonction des choix d'études dans l'enseignement secondaire<sup>21</sup>



(Tableau extrait de Faits et Gestes<sup>22</sup>)

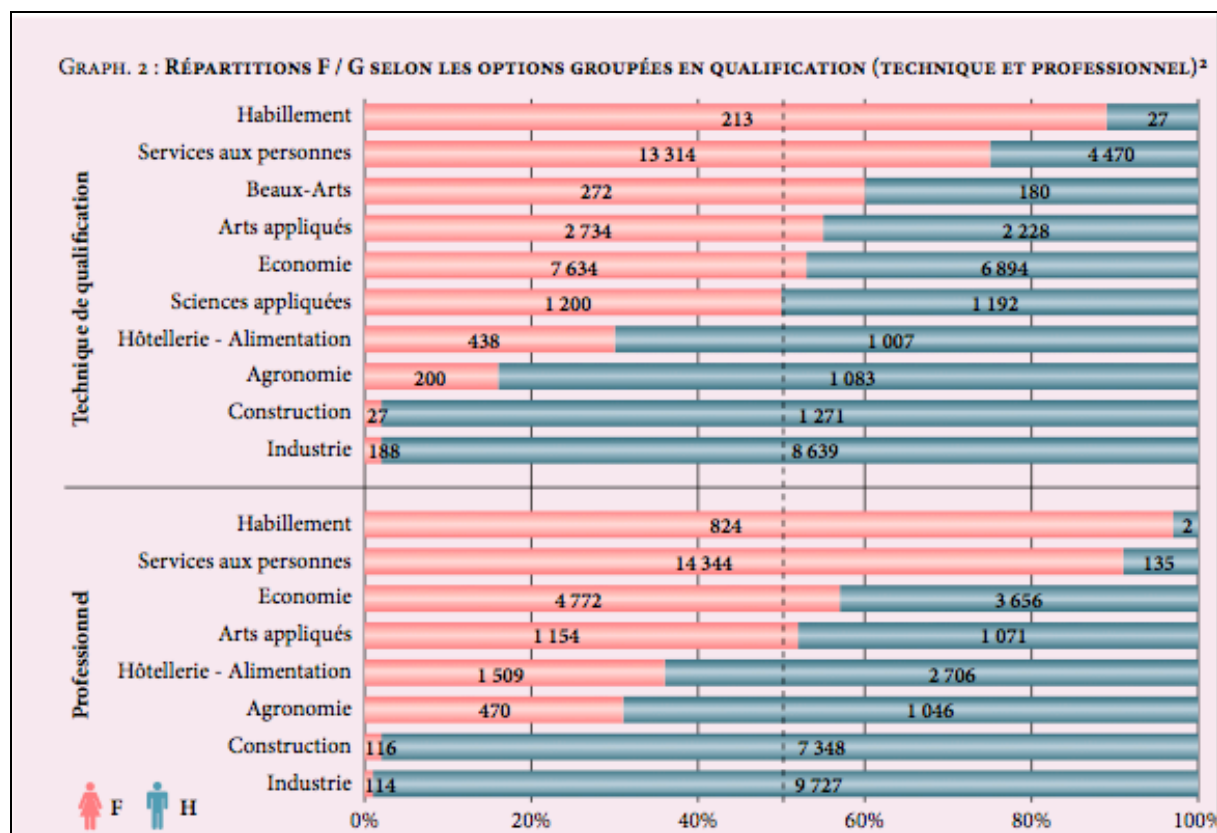
<sup>19</sup> Les chiffres de ce chapitre proviennent de «Les indicateurs de l'enseignement », n°4, édition 2009, Ministère de la Communauté française-AGERS et ETNIC, disponibles sur le site Enseignement du Ministère de la Communauté française : [www.enseignement.be/indicateursenseignement](http://www.enseignement.be/indicateursenseignement).

<sup>20</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement, n°4, édition 2009, p.20.

<sup>21</sup> Service de la Recherche du Secrétariat général du Ministère de la CF, Faits et Gestes, n°33, printemps 2010, «Filles et garçons égaux dans l'enseignement ?» pp.2-3.

<sup>22</sup> Service de la Recherche du Secrétariat général du Ministère de la CF, Faits et Gestes, op.cit., p. 3.

Dans l'enseignement général, des différences se dessinent lorsqu'on observe les effectifs dans les options de base : majoritaires dans des branches telles que éducation artistique, Latin/Grec, histoire et sciences sociales, les filles sont quasi absentes en éducation technique, technologique et en éducation physique, elles sont minoritaires en sciences et en maths fortes.



(Tableau extrait de Faits et Gestes<sup>23</sup>)

Dans l'enseignement technique de qualification, on observe, depuis la fin des années 90, une augmentation du nombre de filles. Elles y sont aujourd'hui presque aussi nombreuses que les garçons, mais dans des filières différentes (habillement, services aux personnes, ...). Quant à l'enseignement professionnel, les contrastes entre filles et garçons sont très marqués dans les secteurs «industrie», «construction», «habillement» et «services aux personnes».

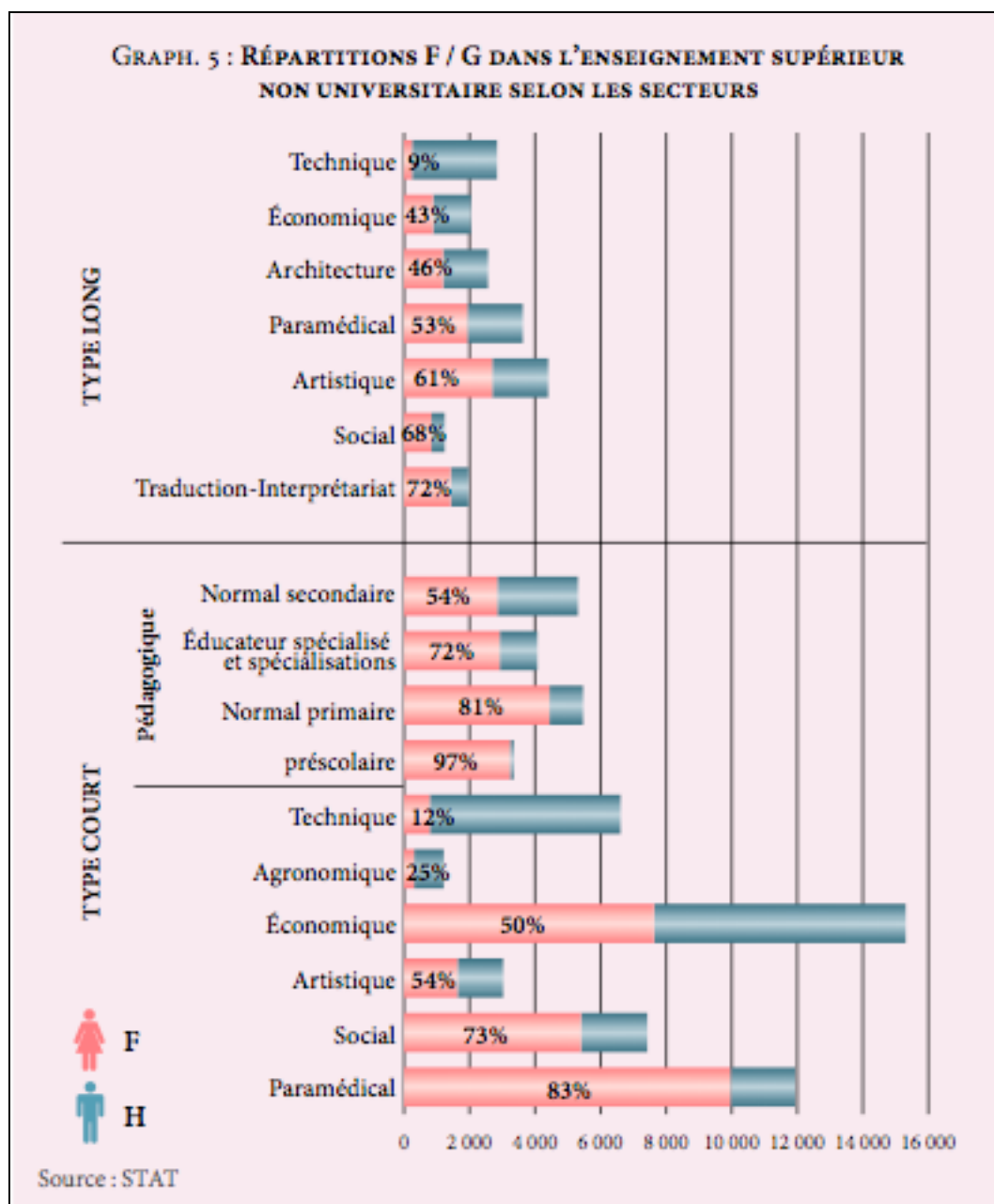
### 3. Ratio filles / garçons en fonction des choix d'études dans l'enseignement supérieur<sup>24</sup>

Les filles sont majoritaires dans l'enseignement supérieur (56,3 % en 2007-2008). Toutefois les taux ne sont pas homogènes selon les secteurs et les domaines d'étude.

- Les filles sont proportionnellement plus nombreuses dans l'enseignement SHU (supérieur hors université) de type court : 83% dans l'enseignement SHU de type court paramédical, 75% dans l'enseignement SHU de type court pédagogique et 57% dans le SHU de type court hors pédagogique.
- Dans l'enseignement SHU de type long, elles ont rattrapé les garçons (elles étaient 39% en 1993-1994) et constituent la moitié des effectifs. Elles sont 71% en «traduction et interprétation», mais respectivement 29% et 10% dans les catégories «agronomique» et «technique».

<sup>23</sup> Service de la Recherche du Secrétariat général du Ministère de la CF, Faits et Gestes, op. cit., p. 2.

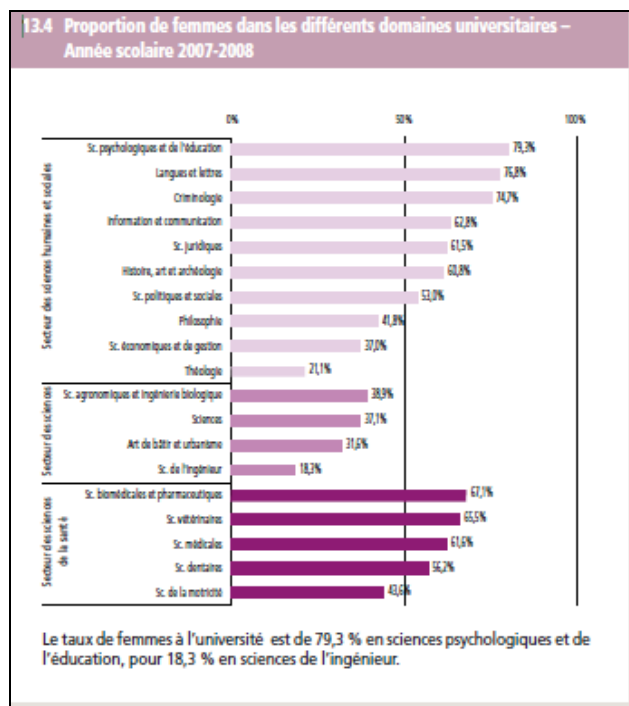
<sup>24</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement, op.cit. p. 32.



(Tableau extrait de Faits et Gestes<sup>25</sup>)

- Dans l'enseignement universitaire, elles constituent 79% des étudiant-e-s en «sciences psychologiques et de l'éducation» et 67% en «sciences bio-médicales et pharmaceutiques» mais respectivement 39% et 19% des étudiant-e-s en «sciences» et en «sciences de l'ingénieur».

<sup>25</sup> Service de la Recherche du Secrétariat général du Ministère de la CF, Faits et Gestes, op. cit., p. 5.



(Tableau extrait de *Indicateurs 2009*<sup>26</sup>)

A titre d'exemple, le réseau ADA<sup>27</sup> nous apprend que pour l'année 2004-2005, les inscriptions dans les filières informatiques universitaires, quelles qu'elles soient, restent largement masculines. En sciences informatiques, seulement 6% des inscrits sont des filles et l'option « ingénieur civil en informatique et gestion » récolte à peine plus de suffrages : 7,6 % des inscrits sont des filles. Seule exception, la filière « Sciences et Technologies de l'information et de la communication », un programme proposé par l'ULB au départ de la faculté de philosophie et lettres rassemble plus de 37% de filles.

### **Pourquoi cette ségrégation sexuée dans les options accessibles à toutes et tous depuis plus de 30 ans ?**

**Quels sont les facteurs de blocage et pourquoi ne pas revoir les formations pour les rendre aimables aux filles ?**

### 3. En ce qui concerne la réussite et l'échec

Dans le maternel, selon le CEF<sup>28</sup> le retard scolaire apparaît dès le maternel et se manifeste par une différence entre les garçons et les filles. Il propose que les facteurs de cette différence soient étudiés et que l'on se demande si l'école tient suffisamment compte du traitement différencié des garçons et des filles et de leur besoin de développement.

Dans le primaire<sup>29</sup>, En 2007-2008, 20% des garçons et 17% des filles sont en retard scolaire d'au moins un an.

Dans le secondaire<sup>30</sup>: En 2007-2008, 52% des garçons et 44% des filles sont en retard scolaire d'au moins un an. Le retard varie selon la forme d'enseignement (général, technique ou professionnel) mais les filles sont systématiquement plus à l'heure que les garçons, Sauf dans la forme professionnelle.

<sup>26</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement, op.cit, p.33.

<sup>27</sup> <http://ada-online.org/frada/spip.php?rubrique87>.

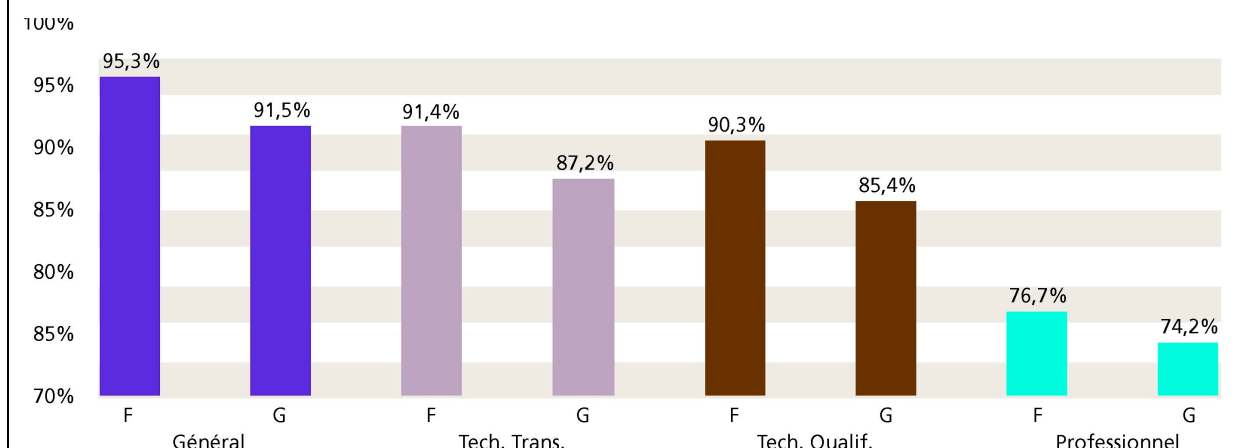
<sup>28</sup> CEF, 2009, *Regards croisés sur l'enseignement maternel*, Avis 103, p. 12.

<sup>29</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement, op.cit, p. 35.

<sup>30</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement, op.cit, p. 35.

## En ce qui concerne le certificat délivré en fin de 6<sup>e</sup> secondaire

**Certification en 6<sup>e</sup> secondaire, par sexe et par forme d'enseignement, en fonction des effectifs de 6<sup>e</sup> année (2007)<sup>31</sup>**



- 95,3% des filles pour 91,5% de garçons de l'enseignement général obtiennent le certificat
- 76,7% des filles pour 74,2% de garçons de l'enseignement professionnel obtiennent le certificat

## En ce qui concerne les AOB (attestations avec restriction) délivrées en fin d'année dans l'enseignement de transition<sup>32</sup>:

- \* les filles reçoivent toujours plus d'attestations A et moins d'attestations C que les garçons, quel que soit la forme et le degré d'enseignement.
- \* elles reçoivent moins d'attestations B que les garçons sauf en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> générale.

## **Quelles sont les pratiques utilisées au niveau des Conseils de classe pour décerner les attestations?**

### **Pourquoi ce retard généralisé des garçons ?**

### **Comment l'interpréter et surtout que fait-on pour y remédier ?**

## **Dans le supérieur hors université<sup>33</sup>**

### Dans l'enseignement supérieur de type court :

- \* Le taux de réussite des étudiant-e-s inscrit-e-s pour la première fois dans l'enseignement supérieur est de 40 %. À âge et filière d'enseignement secondaire équivalents, les femmes ont un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Globalement, le taux de réussite des femmes est de 46,2 % tandis que celui des hommes est de 30,8 %.
- \* Quant au taux d'abandon, à titre d'exemple, les femmes âgées de 18 ans provenant du secondaire général ont un taux d'abandon de 7,6 % alors que celui des hommes âgés de 20 ans et plus provenant du secondaire technique de qualification est de 41,3 %. Néanmoins, des différences apparaissent par rapport aux conclusions tirées pour les taux de réussite : à même taux de réussite, les femmes abandonnent plus rapidement que les

<sup>31</sup> Tableau présenté par B. Ghaye de l'AGERS au colloque «Une fille = un garçon» du 27 avril 2010 organisé à Bruxelles par la Direction de l'Égalité des Chances.

<sup>32</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement», op.cit., p. 48

<sup>33</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement,» op.cit., p.67

hommes.

Dans l'enseignement supérieur de type long :

- \* Le taux de réussite des étudiant-e-s inscrit-e-s pour la première fois dans l'enseignement supérieur de type long est similaire à celui observé dans le cycle court.
- \* Le taux d'abandon est moins élevé que dans le cycle court.

Ceci s'explique par la présence massive d'étudiant-e-s issu-e-s du secondaire général. La principale différence par rapport à l'enseignement de type court réside dans l'écart moindre, dans le type long, entre les hommes et les femmes, à filière et âge équivalents. Parmi les étudiant-e-s issu-e-s de l'enseignement secondaire technique de transition, les hommes réussissent même légèrement mieux que les femmes.

**Le retard des garçons constaté au secondaire se creuse-t-il dans le supérieur ?  
Pourquoi une moindre réussite des filles issues du secondaire technique de transition ?**

Que conclure de ces chiffres ?

Outre les questions qui viennent d'être posées, d'autres surgissent plus difficiles à traiter :

**Que peut-on dire par exemple de l'évolution comparée des scolarités féminines et masculines ?**

Depuis la progression spectaculaire des scolarités féminines, les filles semblent investir dans tous les types d'études alors que les garçons en délaissent visiblement certaines au profit d'autres.

Comment analyser ce phénomène en tenant compte à la fois de l'origine sociale et du sexe ?

**Le redoublement est-il absolument synonyme d'échec dans la trajectoire scolaire ?**

On a avancé qu'il valait mieux être en retard dans une filière «noble» qu'à l'heure dans une filière moins valorisée<sup>34</sup>. Dans ce cas, les attestations de restriction encourageraient des formes de relégation des filles dans les années charnières pour les choix d'études.

**Quel est le rapport entre la hiérarchie sociale des filières et orientations et la ségrégation sur base du sexe qui les caractérise ?**

**Comment intégrer une perspective de genre dans l'analyse socio-économique ?**

On a montré que la dévalorisation de secteurs professionnels, comme celui de la magistrature à partir des années soixante par exemple, va de pair avec une perte de prestige et qu'elle s'accompagne d'une féminisation croissante de ce secteur<sup>35</sup>.

**Les enseignant-e-s sont-elles/ils suffisamment préparé-e-s à traiter les rapports sociaux de sexe dans les relations quotidiennes qui se tissent entre garçons et filles ? Et leurs efforts pour diminuer les inégalités sont-ils judicieusement répartis ?**

Dans son étude « Genre et pratiques enseignantes », Magdalena Le Prévost remarque que « *c'est avant tout aux filles à qui on veut faire entendre un discours égalitaire* »<sup>36</sup>. Les

---

<sup>34</sup> Vanheerswynghels Adinda, 1996, "Secondaire ? L'école des jeunes filles" in Critique Régionale, Cahiers de sociologie et d'économie régionales, n°25.

<sup>35</sup> Anne Boigeol, « Les magistrates de l'ordre judiciaire : des femmes d'autorité » in Les Cahiers du Mage, *Autorité et pouvoir dans les organisations. Formations professionnelles et nouvelles technologies*, 1/97, pp.25-35.

<sup>36</sup> Le Prévost Magdalena, 2010, *Genre & pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?* coll. Cahier de l'Université des Femmes, n°3, p. 21.

garçons sont-ils supposés être déjà informés ou bien les perçoit-on comme non concernés ?  
Les garçons ne sont-ils pas victimes eux aussi d'un contexte social et scolaire dont la dominante masculine se retourne contre eux ?

**Attentive à toutes les formes de discrimination de genre, qu'elles affectent les filles ou les garçons, la commission recommande d'étudier comment le système scolaire (re)produit les hiérarchies sociales et sexuées en analysant les raisons des écarts sexués de participation et de performance dans la scolarité et cela, non seulement pour assurer plus de justice, mais aussi pour rendre notre enseignement plus performant.**

# La formation du personnel enseignant et des CPMS à l'égalité

## L'école agent de socialisation

L'étude d'Eurydice, citée plus haut, indique que « *Le contenu implicite de l'enseignement, [...], concerne tout ce qui se passe 'officieusement' à l'école, par exemple, les relations sociales dans la salle de classe ou dans la cour, les relations amicales, les relations entre professeurs et élèves, les niveaux d'intimidation et de harcèlement, etc. Le contenu implicite d'enseignement transmet aux enfants un ensemble de messages qui renforcent souvent les stéréotypes sexistes, entretenant ainsi une «division sexuelle du travail dans le processus social de scolarisation» (Humm 1989, p. 95). Des études portant sur ces relations plus informelles mettent régulièrement en évidence la **dominance des garçons** (individuellement ou en groupes) concernant l'espace qu'ils occupent au niveau de l'école, le temps pendant lequel ils mobilisent le professeur, et l'influence qu'ils ont sur le reste de leurs camarades (Myers et al., 2007). D'aucuns avancent l'argument selon lequel les interactions informelles des élèves au sein de l'école sont l'aspect le plus influent de leur socialisation vis-à-vis de ce que cela signifie d'être un homme ou une femme dans la société, et que si cet aspect de la culture scolaire reste incontesté, peu de choses sont susceptibles de changer (Öhrn, 1998). »<sup>37</sup>*

On le voit : la fonction socialisatrice de l'école dépasse de loin le cadre technique de la transmission des savoirs et intègre la **construction des rapports sociaux de sexe**.

L'école n'est pas le seul agent de socialisation pour les élèves. En plus de la famille, les médias jouent un rôle capital. Or, ceux-ci auraient plutôt tendance à renforcer les stéréotypes sexués. Ils sont rares à proposer une vision égalitaire des femmes et des hommes, ou des images innovantes de leurs relations et de leurs fonctions comme le révèle le rapport «L'image des femmes et des hommes dans la publicité en Belgique»<sup>38</sup>. Celui-ci constate que les différences hommes/femmes tendent à s'atténuer : on entend plus de voix off féminines, on voit davantage d'hommes s'occupant du ménage et de femmes actives professionnellement mais le nombre d'images à connotation sexuelle mettant en scène des femmes ne cesse d'augmenter. Par ailleurs, une étude de l'Ulg<sup>39</sup> sur l'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les médias indique que les émissions regardées par les jeunes sont celles où on retrouve le plus les rôles traditionnels des femmes et des hommes.

De par sa mission dans une société démocratique, l'école doit et peut jouer un rôle dans le combat pour l'égalité des femmes et des hommes de la société à venir. A cet égard, les enseignantes et les enseignants, qui ont une relation privilégiée avec les jeunes dans la classe et dont les interactions avec les enseigné-e-s, façonnent en grande partie les représentations que les élèves se font des sexes et des rapports sociaux de sexe<sup>40</sup>, sont donc bien placé-e-s

---

<sup>37</sup> Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe, Commission Européenne, agence exécutive « Education, Audiovisuel et Culture », 2010, pp. 28-29.

<sup>38</sup> C. Van Hellemont et C. Van den Bulck, 2009, *L'image des femmes et des hommes dans la publicité en Belgique*, IEFH.

<sup>39</sup> . Dizier, M Nimona, I. Willems, dir . M-T Casman, s.d., *L'intégration par les jeunes des stéréotypes véhiculés par les médias*, recherche commanditée par la Direction de l'Egalité des chances du Ministère de la Communauté française.

<sup>40</sup> Voir l'avis 65 du CEF mentionné plus haut. La première partie de la recherche est consacrée à la synthèse des travaux réalisés depuis les années 70 dans le domaine des inégalités sexuées à l'école. Parmi des ouvrages récents, citons : Mosconi, N., 1989, « *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* », PUF,



pour **jouer un rôle pro-actif** dans la construction de relations d'égalité à l'école et dans la lutte contre les discriminations. A condition toutefois de disposer des outils adéquats car il ne suffit pas d'être de bonne volonté : le sexisme est, dans notre société d'égalité formelle et d'évitement des conflits, bien moins décelable qu'il ne l'a été. Il exige de **l'expertise** pour être débusqué et opposé, ce qui suppose l'acquisition de savoirs et savoirs faire dans le domaine du genre. Cela suppose également **une évaluation** régulière et accompagnée des pratiques enseignantes. « *Imprégné-e-s et convaincu-e-s d'un discours égalitaire et du projet qui l'accompagne pour l'école, les enseignant-e-s restent néanmoins très peu à même aujourd'hui de décoder, dans une perspective de genre, les facteurs discriminants à l'œuvre dans leur pratique et donc de les prévenir. Ce manque de décodage des rapports sociaux traversant le système scolaire contribue à y réitérer les inégalités sexuées.* »<sup>41</sup>

En complément à cette formation, les enseignant-e-s ont certainement besoin d'accompagnement psycho-sociologique dans leurs difficultés à faire face à un public de jeunes, de plus en plus hétérogène. L'écart entre un « savoir savant », celui des matières enseignées, et un « savoir ignorant » qui ne prend pas en compte les rapports sociaux de sexe, provoque un malaise non élucidé<sup>42</sup> et peut enfermer les enseignant-e-s dans des comportements apparemment rationnels, institués comme moyen de défense. L'affirmation maintes fois prononcée par des enseignant-e-s: « nous ne faisons pas de différences entre garçons et filles » illustre bien cette réaction. La difficulté à décoder les rapports sociaux de sexe aggrave ainsi la difficulté, pour les enseignant-e-s, à appréhender les phénomènes de violence et à élaborer des stratégies correctes d'intervention. Plus largement, cette attitude de fermeture à toute prise en compte, dans la pratique de la classe, de la dimension du genre, détourne l'enseignant-e d'une attitude réflexive, source de comportements bénéfiques à toute relation pédagogique personnelle ou collective. Former les enseignant-e-s à la dimension du genre peut ainsi leur permettre de mieux identifier les problèmes relationnels au sein de la classe (voire de l'école) et d'y faire face de façon plus efficiente.

### La formation initiale des enseignant-e-s en théorie

En 2005, le décret organisant la formation initiale des enseignant-e-s du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire a été modifié en son article 5 dans le cadre du Programme d'Action pour l'égalité des chances du Gouvernement de la Communauté française<sup>43</sup>. Désormais, la liste des connaissances socio-culturelles figurant au programme des activités d'enseignement mentionne non seulement « *l'approche théorique et pratique de la diversité culturelle* » mais également « *la dimension du genre* ».

D'autre part, rien n'a été prévu pour introduire cette dimension dans le programme universitaire de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) ni dans celui du Certificat d'aptitude à enseigner dans l'enseignement supérieur (CAPAES).

### La formation initiale des enseignant-e-s en pratique

---

Paris ; Duru-Bellat, M., 1995, « *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitudes ?* », in *Revue française de Pédagogie*, n°110, 111-141 ; Zaidman, C., 1996, « *L'école primaire en France* », L'Harmattan, Paris, pp. 76-88 ; Durand-Delvigne, A. et Durut-Bellat, M., 1998, « *Mixité scolaire et construction du genre* », IN « *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail* », La Découverte/Mage, Paris, 83-92.

<sup>41</sup> Magdalena Le Prévost, *Genre & pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?*, op.cit, p. 5.

<sup>42</sup> Florence Giust-Desprairies, «La rationalité comme défense dans la relation éducative», in *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol. III, n°8, 1997, pp. 81-92.

<sup>43</sup> Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents du 12/12/2000 (MB 19/01/2001, modifié en 2002, 2003 et 2005).

Au moment de la mise en application du décret, aucune formation n'avait été prévue pour que les enseignant-e-s des Hautes Ecoles chargé-e-s de cette nouvelle matière acquièrent les savoirs et compétences requises en matière de genre.

Par ailleurs, une recherche réalisée en 2007-2008<sup>44</sup>, portant sur l'évaluation de l'intégration de la dimension de genre dans l'enseignement supérieur pédagogique, fait apparaître que :

- la moitié des enseignant-e-s ne sont pas au courant de l'intitulé genre de leur cours,
- plus de la moitié des enseignant-e-s n'abordent pas la question du genre,
- les enseignant-e-s manquent de connaissances scientifiques en matière de genre,
- une partie des enseignant-e-s manifeste des résistances à la question du genre.

La recherche recommande un effort d'information sur la législation existante auprès des Hautes écoles et la mise sur pied d'une formation en genre destinée aux enseignant-e-s de ces Hautes écoles.

#### La formation continuée des enseignant-e-s en théorie

Son importance est reconnue dans le *Contrat pour l'école* qui la recommande non seulement pour les enseignant-e-s mais aussi pour les agent-e-s des CPAS, en proposant d'inclure dans leur formation «une sensibilisation à la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons» (p.21).

#### La formation continuée des enseignant-e-s en pratique

L'IFC (Institut de la Formation Continue) qui avait inscrit le genre dans son programme pour la formation inter-réseaux et proposait jusqu'en 2008-2009 des formations thématiques sur ce thème destinées aux pédagogues de l'enseignement obligatoire, supprima ces formations pour l'année 2009-2010. Suite aux réactions du monde associatif et politique, ces formations qui assurent la visibilité du genre dans l'offre, ont été rétablies pour l'année 2009-2010.

**Les deux approches, thématiques et transversales, ne s'excluent pas.** Au contraire, elles se complètent. Une formation thématique reste indispensable d'abord parce qu'elle comble également un manque dans la formation initiale, ensuite pour traiter certains sujets comme la violence et pour améliorer l'expertise des enseignant-e-s. Quant à la formation transversale, elle devrait permettre de sensibiliser l'ensemble des enseignant-e-s. Ceci suppose **que les opérateurs possèdent l'expertise nécessaire**, que des indicateurs soient établis pour mesurer l'intégration du genre dans la formation et qu'une évaluation soit menée. Si ces conditions ne sont pas remplies, le risque est grand d'aboutir à des modifications purement formelles.

Il faut également signaler le module *Filles garçons : une même école ?*<sup>45</sup>, en ligne sur le site de l'Enseignement à distance (EAD), destiné aux futur-e-s enseignant-e-s mais accessible librement à toutes et tous, qui constitue une première étape de sensibilisation à la question de l'égalité des sexes à l'école. Le site propose des exercices, fait la synthèse de recherches et offre des grilles d'analyse pour repérer et pallier les manifestations sexistes dans le système éducatif.

Formations « théoriques » donnant des statistiques, retraçant l'histoire du mouvement féministe et du principe citoyen d'égalité entre hommes et femmes ; formations « pratiques »

<sup>44</sup> «*Evaluation de l'intégration de la dimension du genre dans l'enseignement supérieur pédagogique, assortie de recommandations*», recherche réalisée par Cécile De Wandeler et Ariane Estenne pour la Commission enseignement du CFFB en juin 2008.

<sup>45</sup> <http://egalitefillesgarcons.cfwb.be>

permettant une évolution des pratiques enseignantes ; approche transversale de la dimension du genre dans l'enseignement de toute discipline ; ... toutes les stratégies sont bonnes et nécessaires afin de lutter contre les inégalités. Les unes et les autres ne doivent pas être mises en concurrence car elles répondent toutes à un objectif commun et permettent la prise en compte des différents aspects des mécanismes qui aboutissent aux inégalités.

**La Commission recommande, de manière générale, que les enseignant-e-s soient doté-e-s, tant dans leur formation initiale que continuée, d'outils d'analyse sociologique, psychologique et psychopédagogiques leur permettant de décoder les rapports sociaux inégalitaires<sup>46</sup> et, plus largement, de renforcer leur capacité réflexive dans la gestion des problématiques relationnelles au sein de l'école.**

**La formation initiale du personnel enseignant à la prise en compte du genre dans la pédagogie, qui est une priorité pour un cursus de qualité, doit être assurée par des personnes possédant une expertise dans le domaine.**

**Il est donc urgent d'organiser des formations en genre pour les enseignant-e-s des Hautes Ecoles Pédagogiques, de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur dans les universités et du CAPAES.**

**Les centres d'études de genre en Belgique et en France pourraient collaborer à des projets de formations de ce type<sup>47</sup>**

---

<sup>46</sup> Magdalena Le Prévost, *Genre & pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?*, op. cit., p. 109.

<sup>47</sup> Citons à titre d'exemple pour la Belgique :

le FER (Femmes Enseignement Recherche) ULg : <http://www.ulg.ac.be/ferulg/>

l'EGID à l'ULg : <http://www.egid.hec.ulg.ac.be/>;

le GIEF à l'ULB,

La Mineure en genre UCL : <http://www.ucl.ac.be/etudes/mineures/mingenre.html>

# La mixité du personnel dans l'enseignement

## Quelques données pour l'année 2008-2009<sup>48</sup>

Dans le personnel de l'enseignement obligatoire, les femmes sont **majoritaires dans toutes les fonctions à l'exception de celles de direction et d'inspection** qui comptabilisent respectivement 55 % et 56 % d'hommes.

Le personnel paramédical, social et psychologique enregistre le taux de féminisation maximum (96 %). Le personnel enseignant, quant à lui, comptabilise 70 % de femmes.

En ce qui concerne les niveaux et types d'enseignement, les femmes sont majoritaires partout à l'exception de l'enseignement artistique où la proportion de femmes égale celle des hommes. Le niveau fondamental ordinaire est le plus féminisé avec 85 % de femmes.

## Une féminisation croissante de la profession

Le processus de féminisation du personnel enseignant se poursuit dans l'enseignement obligatoire<sup>49</sup>. De 1992 à 2008, le taux de féminisation progresse, et ce, dans les mêmes proportions, quel que soit le niveau ou la forme d'enseignement.

L'enseignement fondamental ordinaire est le plus féminisé. En 2007-2008, la proportion de femmes y atteint 85% alors qu'elle est de 60,9% dans l'enseignement ordinaire et de 66,4 dans l'enseignement spécialisé.

D'autre part, le nombre d'enseignant-e-s travaillant à temps partiel a considérablement augmenté depuis 1992 et tout particulièrement dans le fondamental. Pour 2008-2009 : 69% de l'ensemble du personnel travaillent à temps plein et 31% à temps partiel. Parmi les hommes, 76% travaillent à temps plein et 24% à temps partiel. Chez les femmes, 66% travaillent à temps plein et 24% à temps partiel<sup>50</sup>.

Ce chapitre sur la féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire conclut que «la fonction enseignante se caractérise par une **féminisation croissante** de l'enseignement et une **réduction du temps de travail** qui l'accompagne».

Mais la féminisation dans l'ensemble du système éducatif reste inégale selon les niveaux. Le phénomène de féminisation aux échelons les plus bas se poursuit tandis que les femmes franchissent difficilement le plafond de verre (selon l'étude de Meulders et de Henau, les femmes constituent 7 % parmi les professeurs ordinaires des universités<sup>51</sup>).

## Un processus lent de féminisation des organes de consultation et de décision

En dépit de l'obligation décréte<sup>52</sup>, il existe encore un grand **déséquilibre en ce qui concerne la participation des hommes et des femmes dans les organes consultatifs**.

---

<sup>48</sup> Données extraites des *Statistiques du personnel de l'enseignement*, Annuaire 2008-2009, Vol III, du Ministère de la Communauté française, p. 25.

<sup>49</sup> Etnic, «Les indicateurs de l'enseignement», op.cit., p.74.

<sup>50</sup> Données extraites des *Statistiques du personnel de l'enseignement*, op.cit., p. 44.

<sup>51</sup> Henau, J. de & Meulders, D., 2003, Alma Mater, « *Homo Sapiens ? Quel genre pour la recherche universitaire ?* », Ed. du DULBEA, ULB.

<sup>52</sup> Décret de la Communauté française du 17.07.2002 – M.B. 13.09.2002.

A titre d'exemple, le *Conseil pédagogique de l'enseignement supérieur* compte 83,33 % d'hommes et le *Conseil de coordination de l'enseignement secondaire*, 77,78 %. Seul le *Conseil de coordination de l'enseignement fondamental* présente une parité 50/50 hommes / femmes<sup>53</sup>.

En ce qui concerne les jurys de promotion et de sélection, tous les jurys des différents brevets comportent plus de 55 % d'hommes avec une majorité de 85 % d'hommes dans le jury pour le brevet de proviseur, sous-directeur dans l'enseignement secondaire inférieur et de 80 % d'hommes pour le brevet de directeur d'école maternelle, directeur d'école primaire, directeur d'école fondamentale dont on connaît le degré élevé de féminisation<sup>54</sup>.

A cela s'ajoute que le Conseil général de l'enseignement fondamental est composé à 80 % d'hommes et que pour l'enseignement secondaire, seul le Conseil de médiation présente une parité 50/50<sup>55</sup>. Le pourcentage d'hommes varie de 58,33 % dans la Commission des discriminations positives à 80 % dans la Commission des programmes (humanités générales et technologiques) en passant par 86,96 % dans la commission de pilotage et 70 % dans la Commission des outils d'évaluation (humanités professionnelles et techniques)<sup>56</sup>.

Un certain nombre de commissions ne sont donc pas conformes au décret et pas des moindres telles la Commission de pilotage citée plus haut et le CIUF (Conseil interuniversitaire francophone) qui ne compte que 17,95% de femmes<sup>57</sup>.

**Il conviendrait de valoriser le métier d'enseignant-e dans le fondamental et le secondaire (financièrement et symboliquement) afin de rendre la profession plus attrayante pour tous les professeurs, femmes et hommes - et pour ceux et celles qui pourraient dès lors être tenté-e-s par cette carrière - et assurer une meilleure mixité du corps enseignant.**

**Ensuite, il faudrait mettre en œuvre ce que prévoit la *Déclaration de Politique Communautaire* :**

- mener une sensibilisation qui « désécialise » les emplois actuellement occupés majoritairement par des hommes ou des femmes ;**

<sup>53</sup> Données communiquées par la Direction de l'Égalité des Chances, sur base du « *Plan de promotion de l'Égalité des Chances* », réalisé par la *Coordination pour l'égalité des chances commune au Ministère de la Communauté française et aux organismes d'intérêt public de la Communauté française*, février 2004.

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Idem.

<sup>56</sup> Données communiquées par la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française, sur base du Rapport final de l'évaluation du décret du 17 juillet 2002 visant à promouvoir la participation équilibrée d'hommes et de femmes dans les organes consultatifs, juin 2006.

<sup>57</sup> Idem.

- **encourager les écoles supérieures et les universités à mettre en œuvre des plans globaux d'égalité, avec notamment des objectifs chiffrés afin d'augmenter de manière significative le nombre de professeurs féminins.**

**Enfin, il faudrait appliquer le décret du 17 juillet 2002 visant à promouvoir la participation équilibrée d'hommes et de femmes dans les organes consultatifs (MB 13.09.2002) et assurer les 35 % de membres de chaque sexe dans tous ces organes.**

## L'encadrement de la petite enfance

Ce chapitre concerne aussi bien l'accueil des enfants entre 0 et 3 ans dans les crèches ou auprès d'accueillantes conventionnées que de ceux qui ont de 3 à 6 dans l'enseignement maternel. A cela s'ajoute l'accueil des enfants entre 3 et 12 ans dans les activités extra-scolaires. La formation du personnel d'encadrement diffère en fonction de ces trois catégories.

Bien que soucieuses d'ouverture, les personnes chargées d'accueillir les jeunes enfants ne perçoivent pas toujours les « stéréotypes sexistes » que nous avons toutes et tous intériorisés. Or, les stéréotypes sexués sont intégrés par les enfants dès l'âge de 4 ou 5 ans<sup>58</sup>. On sait d'autre part, que la pression sociale et médiatique joue en faveur du **renforcement des rôles sexués traditionnels** qui limitent les possibilités d'épanouissement des enfants. Il suffit de penser aux jouets de plus en plus sexués<sup>59</sup>, catégorisés de manière rigide dans les rayons « filles » ou « garçons » des magasins, ou aux albums de jeunesse non dépourvus de stéréotypes, en dépit des efforts de certains éditeur-e-s et auteur-e-s<sup>60</sup>.

Etant donné que les enfants s'imprègnent de ces différences construites socialement, qui influencent leurs choix et risquent de les discriminer dans leur parcours futur, il est indispensable de sensibiliser davantage les premiers acteurs et premières actrices de socialisation des enfants à cette problématique. En effet, les stéréotypes encouragent les enfants à développer des attitudes traditionnellement assignées à leur sexe, ce qui freine le développement de **toutes** leurs aptitudes.

D'autre part, il ne suffit pas de laisser la liberté aux enfants ou de se cantonner dans la neutralité car ce type d'attitude revient à renforcer les stéréotypes sexués. Dès la crèche ou le pré-scolaire, une **action volontariste** s'impose pour contrer les effets négatifs, en termes de genre, des outils ludiques et pédagogiques mais aussi pour encourager les enfants à développer toutes leurs potentialités.

Par exemple, il est souhaitable que les garçons puissent développer des compétences affectives en jouant avec des poupées ou à d'autres jeux convoquant la sollicitude. Il est tout aussi souhaitable que les filles développent leur psychomotricité en jouant au ballon ou à d'autres jeux qui leur font explorer l'espace.

Pour **favoriser l'intervention proactive** des personnes encadrant les enfants dès le plus jeune âge, il faut pouvoir leur offrir une formation initiale et/ou continuée intégrant la dimension du genre. Or celle-ci est encore absente des études de puériculteurs et puéricultrices.

Dans le cadre d'un projet européen de lutte contre les stéréotypes sexistes dans le domaine de la formation, Vie féminine et les Céméa ont réalisé des expériences et produits des outils pédagogiques destinés à améliorer l'encadrement de la petite enfance<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> N. Murcier, « *La construction sociale de l'identité sexuée de l'enfant* » in CDR « *A quoi joues-tu ?* » réalisé dans le cadre du 5<sup>ème</sup> programme d'égalité des chances entre les femmes et les hommes 2004-2006 de la Commission européenne : « *Favoriser l'évolution des rôles des femmes et des hommes et éliminer les stéréotypes sexistes* ».

<sup>59</sup> F. Meus, « *Comment le sexisme s'imisce dans le monde du jouet ?* », in Cahiers Marxistes n°234 de novembre-décembre 2006, « *Petits, petites ... Petites inégalités* », pp. 141-147.

<sup>60</sup> C. Brugeilles, I. & S. Cromer, « *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés* » ou « *comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre* », Population 57 (2<sup>o</sup>, 2002, pp. 261-292).

<sup>61</sup> Un séminaire européen a eu lieu le 27 janvier 2006 à Bruxelles sur le thème « *Méthodologies et bonnes pratiques transnationales de lutte contre les stéréotypes sexistes dans le domaine de la formation et des médias* », voir [www.againststereotypes.org](http://www.againststereotypes.org).

Tout récemment, une recherche-action a été menée destinée à sensibiliser les personnes s'occupant de la petite enfance à la problématique du genre<sup>62</sup>.

**Il serait grandement utile de :**

- 1. Dresser un inventaire des initiatives en la matière.**
- 2. Faire connaître les outils développés dans ce cadre.**
- 3. Soutenir la généralisation et l'institutionnalisation des expériences déjà réalisées.**
- 4. Assurer la professionnalisation du personnel d'encadrement en luttant contre les statuts précaires et en assurant une formation adéquate.**

---

<sup>62</sup> B. Brunisso et K. Demuynck, s.d., *Filles et garçons à l'école maternelle. Reconnaître la différence pour faire l'égalité*, Genderatwork.



# L'orientation des filles et des garçons

## Un thème privilégié : lutter contre les stéréotypes sexistes

- Le *Contrat pour l'école*<sup>63</sup> pose comme troisième priorité pour lutter contre les difficultés de l'enseignement obligatoire, l'orientation des élèves dans laquelle les CPMS doivent jouer un rôle actif en mettant sur pied «un véritable accompagnement de parcours scolaires et de formations réduisant au maximum la ségrégation et la relégation, y compris lorsque celles-ci sont fondées sur des stéréotypes sociaux ou sexistes» (*Contrat pour l'école*, p.20).

- CPMS et établissements scolaires sont en outre invités à développer des campagnes de mise en valeur des métiers et des professions «afin de promouvoir une participation équilibrée des filles et des garçons dans toutes les filières d'études porteuses d'emploi» et de «veiller strictement à l'absence de représentations stéréotypées des rôles féminins et masculins dans l'information transmise aux jeunes et à leurs parents en matière d'orientation» (*Contrat pour l'école*, p.21).

- Le CEF, en son avis 98<sup>64</sup> sur « *L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long de la vie* », a beau affirmer dans la partie constat qu'une «*information et une orientation efficaces de chaque jeune prenant en compte, entre autres, la dimension du genre peuvent contribuer à lutter contre des stéréotypes sociaux ou sexistes et répondre ainsi aux objectifs exprimés en ce sens tant au niveau de la Communauté française qu'au niveau européen*», il ne tient aucunement compte de cette dimension du genre dans ses recommandations.

## Un leitmotiv depuis 20 ans : encourager la participation des filles aux sciences

L'enquête « *Newtonia* »<sup>65</sup> sur les filles face aux études et aux carrières scientifiques et techniques, menée à l'ULB, attribue la faible présence d'étudiantes dans ces formations à plusieurs facteurs dont :

- la représentation qu'elles se font de ces matières,
- les stéréotypes sexistes véhiculés par les professeurs,
- et le manque d'information sur les débouchés des études universitaires.

Dans leurs recommandations, les auteurs insistent sur le rôle d'orientation que doit jouer l'école, rôle particulièrement important pour les jeunes filles de milieu défavorisé.

Dans le même esprit, le Programme d'Action Gouvernemental recommandait de mettre en place « *un programme destiné à informer les filles scolarisées dans le secondaire sur les études scientifiques et leurs débouchés* ». Il y a fort à parier qu'un tel programme serait également bénéfique aux garçons dont une bonne partie se fait une idée erronée des sciences.

---

<sup>63</sup> Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005, p. 20.

<sup>64</sup> Conseil de l'éducation et de la formation, *L'orientation dès l'école obligatoire et tout au long de la vie*. Avis 98, 18 janvier 2008, Ministère de la Communauté française de Belgique.

<sup>65</sup> Voir sur le site <http://www.ulb.ac.be/newtonia> et <http://www.egalite.cfwb.be>, page « Etudes et recherches ».

### Une préoccupation importante : travailler sur la construction du caractère sexué des représentations dans les interventions en matière d'orientation

L'étude menée par l'association *Synergie* en partenariat avec une fédération de Centres PMS dans le cadre d'un appel de la Communauté française recommande plus fondamentalement de prêter attention, dans les différentes interventions en matière d'orientation, au **caractère construit des inégalités de genre** et, pour cela, de « *poursuivre le mouvement, déjà présent dans le programme de formation du CFPL (Conseil de Formation continue des CPMS libres), de promotion des approches constructivistes en orientation, seule façon d'appréhender les intérêts et préférences spontanés des élèves comme construits et ne reposant pas sur des spécificités naturelles et innées ancrées dans le sexe biologique* »<sup>66</sup>.

Les informations mises à disposition des jeunes ne brillent pas toujours par leur souci d'égalité et de mixité. Il suffit de voir les images illustrant les études scientifiques sur les sites de hautes écoles ou d'universités. Or, on sait combien l'image sociale de ces disciplines joue sur les choix. Il faudrait donc exiger des établissements d'enseignement qu'ils proposent des **images positives de femmes** dans les filières scientifiques et techniques.

La recherche en orientation doit se développer dans notre pays et comprendre « *des dispositifs de recherche participative avec des praticiens de manière à leur fournir des lieux et des moments de réflexivité et d'élaboration conceptuelle sur les problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle et sur leurs outils de travail* »<sup>67</sup>.

### Un principe : soutenir les efforts des acteurs et actrices

Un travail remarquable en matière de sensibilisation aux carrières scientifiques et techniques et à la lutte contre les stéréotypes sexistes a été réalisé par le réseau ADA<sup>68</sup>. Il faut faire en sorte que cet outil soit utilisé et donc que des formations continuées soient proposées aux enseignant-e-s pour qu'elles et ils l'utilisent. Plus généralement, de nombreux organismes publics et privés ont mis au point des outils de sensibilisation et de travail sur le genre qui pourraient être adaptées puis utilisées dans l'orientation scolaire et professionnelle. Comme le recommande I. Poulet, « *il serait utile que les organes fédérateurs ou transversaux existants entreprennent ou soutiennent des initiatives visant à les faire connaître et à les rendre plus accessibles aux personnels CPMS* ». <sup>69</sup>

L'orientation scolaire et professionnelle se construit tout au long du cursus scolaire. Il importe donc que des **objectifs de réduction des inégalités** entre garçons et filles soient partagés. « *Il faut donc recommander à la fois des initiatives structurelles d'aménagement des conditions de la collaboration entre directions, enseignants et personnels CPMS, une réflexion sur les contenus des programmes et la sensibilisation /formation des différents acteurs de l'école à la compréhension des différents aspects de la problématique du genre* »<sup>70</sup>.

---

<sup>66</sup> Isabelle Poulet, *L'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement secondaire aux prises avec le genre, étude qualitative auprès des Centres PMS du réseau libre subventionné*, Synergie asbl, 2009, p. 177.

<sup>67</sup> Isabelle Poulet, *op. cit.*, p.177.

<sup>68</sup> Malette pédagogique *Cybersoda* : <http://www.ada-online.be/cybersoda>.

<sup>69</sup> Isabelle Poulet, *op. cit.*, p. 178.

<sup>70</sup> Isabelle Poulet, *op. cit.*, p. 176.

**Information équilibrée sur les métiers et les études pour les élèves, espaces et temps d'évaluation et de formation pour les intervenant-e-s de l'orientation, développement de la recherche en orientation, renforcement des formations et adaptation, pour ces intervenant-e-s, des ressources utilisées dans la formation à la dimension du genre constituent les pistes recommandées par notre Commission.**

**Il conviendrait également que soient intégrées structurellement, dans les journées prévues pour les élèves en fin de secondaire, des informations sur les métiers avec modèles non traditionnels positifs (pour les deux sexes).**

**Enfin, le thème du genre, devrait être pris en compte de manière récurrente au salon de l'étudiant-e et dans les manifestations d'informations sur les études pour les jeunes, ce qui permettrait un travail de sensibilisation avec les exposant-e-s.**

# L'élimination des stéréotypes sexistes de l'environnement documentaire

## Les données de la recherche

En Communauté française, aucune étude n'a été menée depuis 1985 sur les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires<sup>71</sup>.

Pourtant, des études menées dans des pays voisins<sup>72</sup> démontrent que cette problématique est loin de devoir être rangée aux oubliettes. Les stéréotypes sexistes sont omniprésents dans les messages que la société envoie aux enfants et aux jeunes (publicité, séries télévisées, bandes dessinées, chansons, ...), et on ne peut certes pas en rendre l'école seule responsable. On peut cependant légitimement souhaiter qu'elle n'en soit pas elle-même le vecteur par l'intermédiaire des écrits qu'elle produit ou qu'elle promeut.

Les rapporteurs français, Simone Rignault et Philippe Richer<sup>73</sup>, citent notamment l'exemple, parmi beaucoup d'autres, d'un énoncé de problème de mathématiques : « *Pour s'équiper en outillage, M. Duchemin a fait l'achat d'une perceuse à 415,70 F et d'une scie à 188,90 F. Pour le repas, Mme Duchemin a acheté un rôti de veau à 59 F et un camembert à 11,60 F. Mme Duchemin envoie Christine acheter une baguette à 4 F ...* ». Ou ce dictionnaire pour enfants dans lequel on peut lire au mot « bain » : « *Le président prend un bain de foule, Jeanne prend un bain de soleil* ».

## Les recommandations européennes

La conférence européenne de Enschede en 1997 sur le thème « *Equal presence for boys and girls in educational materials* » reconnaissait la **persistance de stéréotypes sexistes** et proposait six lignes directrices pour remédier à cette situation : être attentif à la langue ; rendre visibles les deux sexes ; traiter les gens comme des actrices et acteurs ; montrer les gens dans le privé et le professionnel ; ne pas assigner des qualités ou traits de comportement de manière unilatérale ; montrer des hommes et des femmes dans des positions et des situations de valeur équivalente.

L'étude d'Eurydice citée plus haut indique que « *Les femmes et les hommes continuent de subir un traitement différencié dans de nombreux manuels scolaires européens. Les hommes sont toujours plus représentés que les femmes; le vocabulaire est en contradiction avec le principe d'égalité des genres, les principaux personnages sont le plus souvent des hommes, les femmes étant décrites comme occupant des emplois typiquement féminins et étant généralement absentes des sphères politiques et intellectuelles. Les manuels scolaires montrent des images stéréotypées des hommes et des femmes et peu d'entre eux s'attachent à*

---

<sup>71</sup> Crabbe Brigitte, Gaiardo Lucia, Delfosse Marie-Luce, Verlaekt Guislaine, Wilwerth Evelyne, « *Les femmes dans les livres scolaires* », Mardaga, Liège, Bruxelles, 1985.

<sup>72</sup> Citons entre autres « *De l'idéologie sexiste des manuels scolaires à une éducation égalitaire : analyse de quelques manuels de lecture, de grammaire française et de méthodes d'allemand utilisés à Genève depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours : mémoire* », Huguette Junod, Université de Genève, Faculté des sciences économiques et sociales, 1998. Ou encore le « *Rapport au Premier Ministre sur la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires* » de Simone Rignault et Philippe Richer, publié en mars 1997 à la demande d'Alain Juppé.

<sup>73</sup> Cités par le journal du CNRS, n°159, mars 2003.

*aller à l'encontre des représentations stéréotypées des hommes et des femmes et à faire un rééquilibrage, comme le montrent de nombreux projets de recherche. Des orientations explicites pour le développement de manuels scolaires non sexistes et l'évaluation régulière du matériel pédagogique pourraient sans doute s'avérer utiles pour remédier au manque de sensibilisation à la dimension de genre.»<sup>74</sup>*

A cela, il faut ajouter la nécessité d'intégrer la dimension du genre dans les cours d'histoire, d'histoire de l'art, de littérature, de langues modernes, de géographie, d'économie, de sciences humaines etc. car elle est en général quasi absente du contenu des matières enseignées, et ce à tous les niveaux de l'enseignement.

Pourtant, et malgré le manque de soutien dont bénéficient les études de genre (voir plus loin), des savoirs sur ces questions existent bel et bien. Il conviendrait, via ces études et recherches, de **rendre visible l'apport des deux sexes** à l'ensemble de la société dans les contenus de l'enseignement et de faire apparaître que les discriminations dont les femmes sont (ont été) victimes expliquent leur faible présence dans ces contenus.

Il conviendrait également d'accompagner la réalisation des outils documentaires utilisés dans le domaine scolaire. En effet, « *La conscience et la connaissance des enjeux identitaires et sociaux réclament en effet d'importants dispositifs de formation (pour réaliser, sélectionner et utiliser les manuels scolaires) aptes à transmettre les acquis philosophiques, sociologiques et militants en la matière et à rendre applicables les textes de loi défendant la non-discrimination sociale des femmes.* »<sup>75</sup>

### Un nouveau décret prometteur ?

Le décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoires adopté le 19 mai 2006, prévoit « *d'octroyer l'agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires et aux collections de manuels scolaires qui sont soumis à la Commission de pilotage et pour lesquels elle constate, après avis motivé rendu par les services d'inspection, chacun en ce qui le concerne :*

- 1. le respect des principes d'égalité et de non discrimination*
- 2. la conformité avec les socles de compétence*
- 3. la prise en compte des articles etc. »*

Toutefois, il importe de remarquer que si le texte mentionne le racisme et la xénophobie, **il ne fait pas état du sexisme.**

Or, au moment de la discussion générale précédant l'approbation du décret, il apparaît que la lutte contre les stéréotypes sexistes constitue une des motivations de celui-ci.

Il est donc regrettable que cette forme de discrimination transversale à la société n'ait pas été mentionnée de manière explicite afin qu'elle constitue un critère clair et contraignant dans l'attribution du label.

C'est pourquoi la Direction de l'Égalité des chances de la Communauté française a demandé au groupe de travail chargé d'établir une grille de lecture pour accorder l'agrément, d'intégrer

---

<sup>74</sup> *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, op.cit., p. 73.

<sup>75</sup> Sabrina Sinigaglia-Amadio, « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes » in *Nouvelles questions féministes* Vol 29 n°2/2010, p. 59

la dimension genre dans ses critères d'attribution. Seule la vigilance de sa responsable peut assurer cette prise en compte.

**Afin que l'agrément indicatif de conformité respecte véritablement le principe de non discrimination et d'égalité, il faut que le genre soit explicitement pris en compte dans les critères d'octroi.**

**Des mesures contraignantes devraient être prises à l'avenir pour que les éditeurs et éditrices ne bénéficient du label que si le critère de non discrimination sur base du sexe, comme sur base de l'origine sociale ou ethnique est respecté.**

# La prévention de la violence

## Des données manquantes

Les médias portent à croire que bon nombre d'établissements scolaires enregistrent une dégradation du climat de l'école, des relations entre élèves, entre professeurs et élèves, et ce par la multiplication des faits de violence. Les études réalisées jusqu'il y a peu par des universités francophones se sont intéressées à ce problème et fournissent des données ventilées par sexe sans toutefois intégrer la dimension de genre dans leur approche<sup>76</sup>. En particulier, les phénomènes de harcèlement sexistes et sexuels perpétrés dans les écoles n'y étaient pas étudiés avec suffisamment d'attention alors que dans d'autres pays, comme la France et le Canada, cette problématique a déjà fait l'objet d'enquêtes et d'études qui démontrent le caractère inquiétant de ce type de violence dont les victimes majoritaires sont les élèves de sexe féminin. Des actions de prévention et d'éducation ont d'ailleurs été mises en place dans ces pays<sup>77</sup>.

Nous ne possédons pas actuellement de données concernant le harcèlement sexiste ou sexuel dans les écoles mais nous disposons d'une recherche menée récemment sur la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes<sup>78</sup> qui éclaire ce phénomène. Le fait le plus marquant relevé dans cette étude est que les jeunes définissent et perçoivent la **violence de manière très restreinte**. Elles et ils ne reconnaissent la violence, telle que définie aux niveaux législatif et associatif, que lorsqu'il y a des comportements extrêmes tels que le viol ou les coups. C'est ainsi que souvent des comportements violents sont considérés comme des manifestations de jalousie et que les attouchements par exemple ne constituent pas à leurs yeux des violences.

En ce qui concerne les victimes de violence, à première vue, les statistiques montrent que le sexe n'est pas un facteur déterminant mais lorsqu'on prend en compte la notion de gravité et de cumul de la violence, il apparaît que les filles sont davantage victimes de violence sur un 'mode majeur' (violence multiples et répétées) et cette tendance va croissant avec l'âge.

Selon une autre étude récente qui fait état des violences sexuelles subies avant l'âge de 18 ans<sup>79</sup>, 8,9% des femmes et 3,2% des hommes ont subi des attouchements ou des rapports sexuels forcés avant l'âge de 18 ans, ce qui est plus élevé que la prévalence des

---

<sup>76</sup> Enquête de 2000 : Buidin G., Petit S., Galand B., Philippot P., Born M. (2000). *Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêté du 17 mars 2000 du Gouvernement de la Communauté française). Rapport de recherche non publié.

Enquête réalisée à la demande du Ministre Hazette en 2003 :

[http://www.psed.ucl.ac.be/rapportviolences\\_2003.pdf](http://www.psed.ucl.ac.be/rapportviolences_2003.pdf).

Les deux rapports sont disponibles sur le site Internet du service de l'ULg : [www.ulg.ac.be/psydel](http://www.ulg.ac.be/psydel). Cliquez sur « publications » et vous verrez une liste bibliographique avec l'accès aux rapports complets en pdf (2000 et 2003).

<sup>77</sup> « *Le harcèlement sexuel en milieu scolaire* », Coordination à la condition féminine, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1994 ; et Diane Prudhomme, « *La violence à l'école n'est pas un jeu d'enfant. Pour intervenir dans le primaire* », Editions du remue-ménage, 2004.

<sup>78</sup> Ministère de la Communauté française, Direction de l'Égalité des chances, *La Violence dans les relations amoureuses chez les jeunes âgés de 12 à 21 ans*. Une étude menée en Communauté française de Belgique., Rapport final de recherche, février 2009.

<sup>79</sup> Sabine Hellemans, Patrick Italiano, Anne-Marie Offermans, Jérôme Pieters, *Les expériences des femmes et des hommes en matière de violence psychologique, physique et sexuelle*, Institut pour l'égalité des femmes et des hommes, 2010.

mêmes faits après l'âge de 18 ans. La grande majorité des violences sexuelles subies avant l'âge de 18 ans sont le fait de proches ou de membres de la famille, surtout pour les victimes féminines. Les conséquences des violences sexuelles subies avant l'âge de 18 ans sur la santé actuelle sont plus fortes encore que pour les violences à l'âge adulte, en termes de dépression, d'insomnies et en particulier pour les tentatives de suicide.

### La prévention de la violence

Comme le dit Nicole Belloubet-Frier : « *L'école se doit aussi d'être vigilante envers elle-même afin de traquer les violences implicites, celles qui relèvent de notre culture, qui sont enracinées dans les représentations séculaires du féminin et du masculin, celles qui véhiculent des stéréotypes (ouvrages, discours, différences d'attitudes) d'autant plus accrédités qu'ils sont légitimés par la confiance de principe accordée à l'institution chargée de former et d'instruire* ». <sup>80</sup>

En Communauté française, la prévention dans les écoles est essentiellement assurée par les associations de terrain.

Pour exemple : l'association « Solidarité femmes » <sup>81</sup> intervient depuis plus de dix ans dans les écoles primaires sur les questions de stéréotypes de genre et dans les écoles secondaires sur les violences dans les relations amoureuses.

Elle constate que les stéréotypes sexués sont bien ancrés chez les enfants dès leur plus jeune âge et que la **violence dans les relations entre sexes est banalisée** par les jeunes.

### La formation des enseignant-e-s

De par leur formation, les enseignant-e-s ne disposent pas d'outils d'analyse et d'action. Le PAG (Plan d'action Gouvernemental pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale du 25 février 2005) prévoyait d'ailleurs dans son chapitre « *lutte contre les violences faites aux femmes* » qu'un « *module sur le genre et les violences sexistes sera intégré dans la formation initiale des enseignant-e-s et du personnel d'encadrement psycho-médical et social. Une réflexion sera engagée avec les différents pouvoirs organisateurs afin de proposer des modules de formation continue sur le genre dès l'année scolaire 2005-2006* ».

**Les actions de prévention de la violence doivent être mises en place en partenariat avec le milieu associatif, le seul actuellement à posséder expérience et expertise en la matière.**

**Il est urgent de transposer la réglementation sur le harcèlement, y compris sexuel, à tous les niveaux du système d'enseignement.**

<sup>80</sup> Nicole Belloubet-Frier, « *Violences sexuelles, violences sexistes* », Revue Ville-Ecole-Intégration Diversité, N° 128, mars 2002.

<sup>81</sup> Voir le site : [www.educ-egal.org/](http://www.educ-egal.org/)



# Les études de genre

## En quoi consistent les études de genre ?

- \* Partout en Europe à l'exception de la Communauté française, les études de genre sont reconnues dans leur spécificité : multidisciplinaires, elles prennent pour *objet de recherche le genre* au sens large, c'est-à-dire les rapports sociaux de sexe, les inégalités sexuées et aussi les femmes, le féminisme. Le genre est en effet devenu un **domaine de recherche et d'enseignement international** : théories, publications, cursus universitaires et réseaux académiques se sont multipliés ces dernières années<sup>82</sup>.
- \* On en reconnaît également la **nécessité pour la décision politique** (fournir des statistiques sexuées entre autres) et pour la *qualité scientifique* de la recherche interdisciplinaire. Si les études réalisées par des universités francophones sur le thème de la violence citées plus haut ne donnent du phénomène qu'une vue partielle et partielle, c'est précisément qu'elles n'exploitent pas la dimension de genre en tant que catégorie d'analyse et d'interprétation.
- \* Enfin, ces études sont reconnues pour leur **pertinence sociale** (utiles à la communauté). Seules des études de genre peuvent assurer une formation de qualité dans le domaine de l'égalité filles/garçons aux agents de CPMS et aux enseignant-e-s comme le préconise le *Contrat pour l'école*.

## Quel est leur statut en Communauté française ?

Le *Conseil de l'égalité des chances entre hommes et femmes* avait rendu dès 2002, un avis dans lequel il recommandait l'intégration de la dimension de genre dans toutes les options possibles de l'enseignement supérieur, universitaire et non-universitaire<sup>83</sup>.

D'autre part, sous la coordination de Sophia, réseau d'études de genre en Belgique, une action positive avait été menée dans les universités francophones de 2000 à 2003<sup>84</sup> avec pour objectif de *rattraper le retard* par rapport à la Flandre et aux autres pays de l'Union européenne.

Mais si la chaire interdisciplinaire et interuniversitaire en études de genre créée à cet effet a permis d'initier des étudiant-e-s du premier cycle de certaines facultés aux concepts et à la méthodologie des études de genre, l'expérience n'a pas été poursuivie.

Depuis, **aucun soutien effectif** n'a été apporté aux études de genre en Communauté française. Celles-ci se maintiennent et/ou se développent à l'initiative de personnes engagées et bénévoles ou de centres qui reposent en grande partie sur le bénévolat.

---

<sup>82</sup> Voir le site du réseau européen Athena, réseau thématique de women's studies : <http://www.athena3.org/>

<sup>83</sup> Avis n° 56 du 13 septembre 2002 du Conseil de l'Égalité des chances entre hommes et femmes concernant le genre dans la recherche, l'enseignement et la documentation.

<sup>84</sup> [www.sophia.be](http://www.sophia.be) cliquer sur *activités*

Le Programme d'Action Gouvernemental prévoyait la promotion des études de genre : « *La Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique réunira les recteurs des universités de la Communauté française afin de réfléchir à la création d'un mécanisme de soutien qui permettrait la mise en place pérenne de département de recherche sur le genre* » et « *un programme FNRS doté d'un million d'euros consacré à l'égalité hommes/femmes* ».

Il est regrettable de constater qu'en dépit de cet engagement, les recteurs n'ont pas été réunis à cet effet et aucun budget FNRS n'a été dégagé.

Si l'intégration pérenne du genre dans les universités est loin d'être acquise, la manière d'y arriver semble se dessiner avec plus de précision. En effet, l'asbl Sophia vient de réaliser, pour l'Institut de l'Égalité des femmes et des hommes, une étude de faisabilité **d'un master bi-communautaire, inter-universitaire et inter-disciplinaire en genre**<sup>85</sup>. Elle inclut l'étude des paramètres légaux (cadre juridique, options, diplômes), de contenu (offre existante et à pourvoir), institutionnel (volonté des universités) et des bonnes pratiques (masters similaires à l'étranger) et formule une proposition concrète de master. Un master en genre serait une solution pour assurer la formation dans le domaine du genre des personnes appelées à enseigner dans l'enseignement supérieur et universitaire quelle que soit leur discipline.

**Un premier pas serait la constitution d'une commission genre au sein du Conseil Interuniversitaire Francophone.**

**Il est urgent de soutenir les centres d'études féministes, sur les femmes et de genre en assurant financièrement leur fonctionnement et leur coordination.**

**Il est également souhaitable de créer un point d'appui genre financé par le FNRS.**

**Il semble indispensable que les autorités en matière d'égalité et d'enseignement soutiennent financièrement et au moins temporairement la création d'un master en genre**

---

<sup>85</sup> [www.sophia.be](http://www.sophia.be) cliquer sur *master en études de genre*



## ***COMMISSION ENSEIGNEMENT***

### Liste des membres de la Commission (par ordre alphabétique)

<b>Adriaenssens</b> Alexandra,	Directrice, chargée de mission de la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française
<b>Claude</b> Françoise,	Femmes Prévoyantes Socialistes
<b>De Wandeler</b> Cécile	Vie Féminine, Centre Documentation
<b>Deleuw</b> Muriel	Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF)
<b>Dieu</b> Anne-Marie	EgiD (Etudes sur le genre et la diversité en gestion) à HEC-ULg
<b>Hecq</b> Françoise,	Université des Femmes, ex-enseignante
<b>Horincq</b> Rosine	Magenta
<b>Lacroix</b> Joëlle	FAPEO
<b>Lienard</b> Claudine,	Université des Femmes
<b>Plateau</b> Nadine,	Présidente de la Commission Enseignement du CFFB
<b>Roosens</b> Benoît	Changements pour l'Égalité
<b>Willame-Boonen</b> Magdeleine	Membre du CFFB