



COMMISSION ENSEIGNEMENT

Egalité filles/garçons, femmes/hommes

dans le système éducatif

S O M M A I R E

Introduction.....	3
Pour l'intégration d'une perspective de genre dans l'ensemble du système éducatif...	3
Les textes pionniers... ..	5
La politique actuelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles.....	7
Quelques chiffres.....	11
1. Population scolaire dans les niveaux et formes d'enseignement.....	11
2. Parcours scolaire.....	12
- réussite des filles.....	12
- orientation scolaire.....	14
La formation du personnel enseignant et des CPMS à l'égalité.....	16
1. L'école agent de socialisation.....	16
2. La formation initiale des enseignant-e-s.....	17
3. La formation continuée des enseignant-e-s.....	18
La mixité du personnel dans l'enseignement.....	20
1. Enseignement obligatoire.....	20
2. Enseignement supérieur.....	21
3. Organes de consultation et de décision.....	21
L'encadrement de la petite enfance.....	23
L'orientation des filles et des garçons.....	25
1. Un thème privilégié : lutter contre les stéréotypes sexistes.....	25
2. Un leitmotiv depuis 20 ans : encourager la participation des filles aux sciences.	25
3. Une préoccupation importante : travailler sur le caractère sexué des représentations dans les interventions en matière d'orientation.....	26
4. Un principe soutenir les efforts des acteurs et des actrices.....	26
L'élimination des stéréotypes sexistes de l'environnement documentaire...28	28
1. Les données de la recherche.....	28
2. Les recommandations européennes.....	28
3. Un nouveau décret prometteur.....	29
La prévention de la violence.....	31
1. Des données manquantes.....	31
2. La prévention de la violence.....	32
3. La formation des enseignant-e-s.....	33
Les études de genre.....	35
1. En quoi consistent les études de genre.....	35
2. Leur statut en Communauté française.....	35
Liste des membres de la Commission enseignement.....	37

Introduction

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

Quatre difficultés majeures sont identifiées dans l'enseignement obligatoire de la Communauté française: 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). Or, 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 supérieur¹, 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 préscolaires) et dont le sommet ne compte que 11 % 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'accueil².

La ségrégation sexuée est donc bien présente à tous les niveaux du système éducatif via des mécanismes subtils d'habitude, de choix, de goût mais aussi de processus discriminants discrets inscrits dans les institutions éducatives mêmes, 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*.

¹ 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.

² Voir à ce sujet le numéro 234 de novembre-décembre 2006 des Cahiers Marxistes intitulé « *Petits, petites, ... petites inégalités ?* ».

La prise en compte des rapports sexuels inégalitaires, appelée aussi prise en compte du «genre»³, permet dans un premier temps d'analyser et d'interpréter finement les processus institutionnels (règles, normes, cultures, routine)⁴ du système éducatif qui pèsent non seulement sur les performances scolaires, mais également sur les attitudes au sein de ce 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.

La prise en compte du genre est une perspective pertinente et efficiente qui doit également s'articuler à la prise en compte des inégalités fondées sur d'autres motifs de discrimination tels l'origine ethnique ou culturelle, le milieu social, l'orientation sexuelle ou le handicap.

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 de la petite enfance jusqu'à la formation continuée des adultes),**
- 2. dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques éducatives.**

³ 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 renvoie au sexe social (historiquement construit) par opposition au sexe biologique (naturel) ou encore aux rapports sociaux entre les sexes, caractérisés par la hiérarchie.

⁴ Verhoeven, M. 2011. "Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems. A theoretical and empirical exploration", *European Educational Research Journal*, 10(2), pp.189-203.

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 1986⁵
- la *Résolution européenne du Conseil et des Ministres de l'Education* de 1985⁶
- la *Plate-forme de Pékin* de 1995⁷
- l'*Avis 65 du Conseil de l'Education et de la Formation* de 1999⁸
- la *Recommandation CM/Rec(2007)13 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres relative à l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'éducation*⁹
- l'*étude "Combattre les stéréotypes de genre dans l'éducation" du Comité Directeur pour l'égalité entre les Femmes et les Hommes (CDEG) du Conseil de 2011*¹⁰.

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194619&Site=CM>

¹⁰ http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/CDEG_2011_16_Education_fr.pdf.

Ces avis, recommandations et résolutions répètent de manière récurrente 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.

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 éducatif¹¹, 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.**

¹¹ 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.

La politique actuelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Tant lors de la législature 2004-2009, que lors de la législature 2009-2014, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, s'est engagé, à des degrés divers, en faveur de la prise en compte du genre dans le système éducatif :

2004-2009 : Le Programme d'Action Gouvernemental de la Communauté française¹² inclut cette dimension à trois niveaux :

1. dans le 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.
2. dans le chapitre «*lutter contre les violences faites aux femmes*», le PAG 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*».
3. dans le chapitre «*Promouvoir les études et la recherche sur le genre*», le PAG 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*».

2009-2014 : La Déclaration de Politique Communautaire¹³ 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 menées¹⁴. La dimension de genre est mentionnée une première fois en rapport

¹² 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.

¹³ 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>

¹⁴ Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, p.164.

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**¹⁵. 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**¹⁶. 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 épiciènes 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 sexospécifiques¹⁷.

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»¹⁸ au même 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 la législature se termine que des expert-e-s en la matière évaluent les mesures effectivement réalisées lors des législatures précédentes et que le nouveau Gouvernement, et en particulier les Ministres de l'Enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur intègrent la dimension de genre dans leur plan de législature.

¹⁵ Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, p. 41.

¹⁶ 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.

¹⁷ Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, p. 20.

¹⁸ Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, op.cit, pp. 164-168.

Il importe à présent de mettre en œuvre les engagements pris lors des deux dernières législatures et de pérenniser les actions menées dans ce cadre en les intégrant de manière structurelle dans les politiques d'enseignement et pas uniquement via des actions développées par l'Egalité des chances.

Concrètement, sur base des promesses faites et des constats réalisés, nous demandons :

- 1. Des indicateurs sexospécifiques ;**
- 2. Une étude de la reproduction des hiérarchies** sociales et sexuées par le système scolaire : performance, participation ;
- 3. En ce qui concerne la formation initiale et continuée :**
 - le développement et l'intégration dans les formations initiale et continuée d'outils d'analyse sociologique, psychologique et psychopédagogique pour permettre aux étudiant-e-s et aux enseignant-e-s de décoder les rapports sociaux inégalitaires ;
 - par des personnes expertes dans le domaine ;
 - dans les Hautes Ecoles, l'AESS (Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur), les masters à finalité didactiques, le CAPAES (Certificat d'aptitude à enseigner dans l'enseignement supérieur) ;
 - la pérennisation du module « Filles, garçons : une même école » en pérennisant ad minima
 - la mise à jour et le développement du module
 - la communication autour du module
 - la veille statistique sur l'utilisation effective du module
 - l'évaluation relative à l'utilisation du module et à son adéquation aux besoins

4. La **sensibilisation à la déspecialisation** des emplois h/f via la pérennisation et l'institutionnalisation d'actions comme *Girls Day Boys Day* et *Technogirls*.
5. En ce qui concerne **la petite enfance** :
 - un inventaire des initiatives menées par des associations ;
 - la diffusion des outils élaborés par ces associations ;
 - la professionnalisation du personnel d'encadrement et la lutte contre les statuts précaires.
6. Pour **l'orientation** :
 - l'intégration d'un module genre dans la formation initiale et continuée du personnel des CPMS ;
 - une information équilibrée sur les études et les professions, etc. ;
 - une information sur les métiers avec modèles non traditionnels positifs ;
 - la prise en compte de la dimension de genre dans les salons de l'étudiant-e chaque année et non de manière ponctuelle.
7. Une **évaluation du décret** octroyant un agrément aux manuels scolaires, etc. incluant la dimension de genre.
8. En matière de prévention de la **violence** :
 - l'intégration de cette dimension dans EVRAS.
9. En matière **d'études de genre** :
 - la constitution d'un comité genre au sein de l'ARES ;
 - la création d'un point d'appui genre financé par le FNRS ;
 - un soutien financier à la création d'un master en genre.

Quelques chiffres

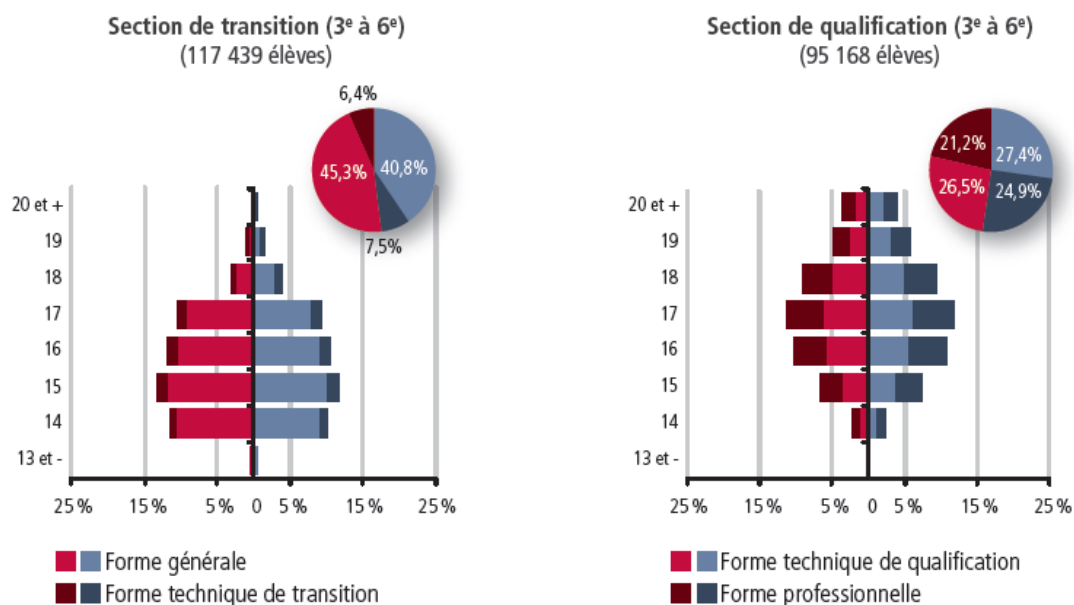
Les statistiques les plus récentes nous informent de la situation respective des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif. Aussi, l'édition 2013 des indicateurs de l'enseignement¹⁹ démontre un effet du sexe sur la population scolaire dans les différents niveaux et formes d'enseignement mais aussi sur plusieurs aspects du parcours scolaire (orientation, réussite, etc.).

1. Population scolaire dans les niveaux et formes d'enseignement

L'édition 2013 des indicateurs de l'enseignement met en évidence quatre constats principaux concernant le nombre de filles et de garçons dans les niveaux et les formes de l'enseignement obligatoire.

- La **proportion de garçons** dans l'enseignement est **plus élevée** pour tous les niveaux d'enseignement. Cet écart dans la population scolaire masculine et féminine est particulièrement important pour le niveau maternel (95.319 garçons et 90.924 filles) et diminue en primaire et en secondaire. Ces chiffres sont conformes aux chiffres de la population en général. En effet, jusqu'à environ 20 ans, il y a plus de garçons que de filles dans la population. On peut toutefois s'interroger sur la différence de ratio particulièrement importante pour le niveau maternel d'enseignement (les garçons sont-ils davantage mis à l'école que les filles avant l'âge d'obligation scolaire ?).
- Les 2ème et 3ème degrés de l'enseignement secondaire se caractérisent par un nombre de **filles** plus élevé dans la section de **transition** et un nombre de **garçons** plus élevé dans la section de **qualification** (voir graphique ci-dessous). Ces résultats vont dans le sens d'une **meilleure réussite chez les filles** (plus présentes dans l'enseignement général). D'autres éléments du parcours scolaires des élèves (taux de réussite, retards scolaires, etc.), que nous développons plus amplement dans le point suivant, confirment ce constat. Plusieurs explications peuvent être mobilisées pour comprendre ces observations. Ainsi, des études ont montré la puissance des effets du curriculum caché sur le parcours scolaire, c'est-à-dire la façon dont les attitudes (inconscientes) des enseignant-e-s diffèrent en fonction du sexe des élèves et influencent leurs pratiques pédagogiques (temps de parole octroyé aux filles et aux garçons, évaluation, sanction, encouragements, etc.).

¹⁹ Les chiffres de ce chapitre proviennent de «Les indicateurs de l'enseignement », édition 2013, Ministère de la Communauté française-AGERS et ETNIC, disponibles sur le site Enseignement du Ministère de la Communauté française : www.enseignement.be/indicateursenseignement



- Les **garçons sont majoritaires** dans les **formations en alternance** : en 2011-2012, on comptait 5.688 garçons pour 2.893 filles
- Le **4^{ème} degré professionnel complémentaire**, type d'études complémentaires en soins infirmiers, compte près de **82,8 % de filles**.

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. Parcours scolaire

Les indicateurs révèlent aussi un **paradoxe dans le parcours scolaire des filles et des garçons** :

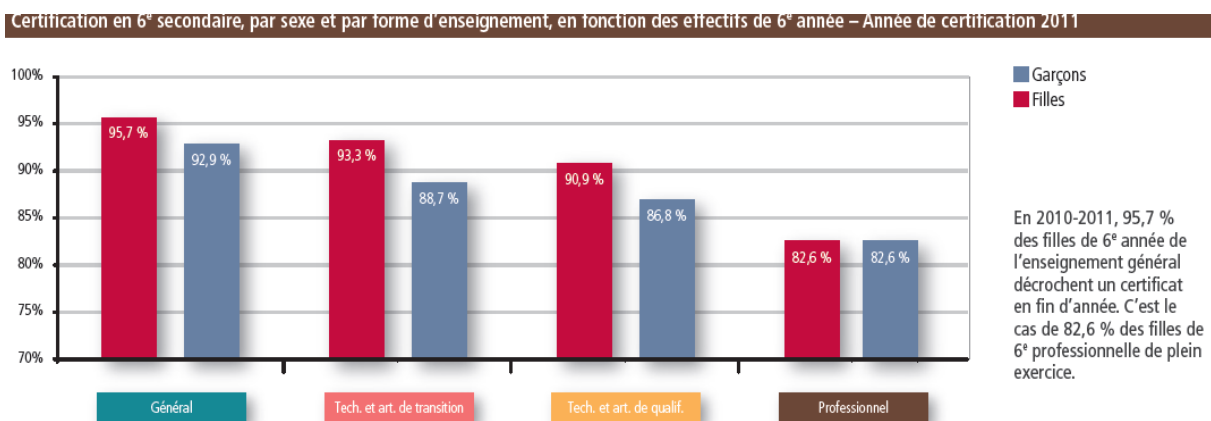
Les filles réussissent en moyenne mieux à l'école que les garçons.

Et pourtant, elles sont peu nombreuses à s'orienter vers les formations les plus valorisées sur le marché du travail, autrement dit les formations scientifiques et techniques.

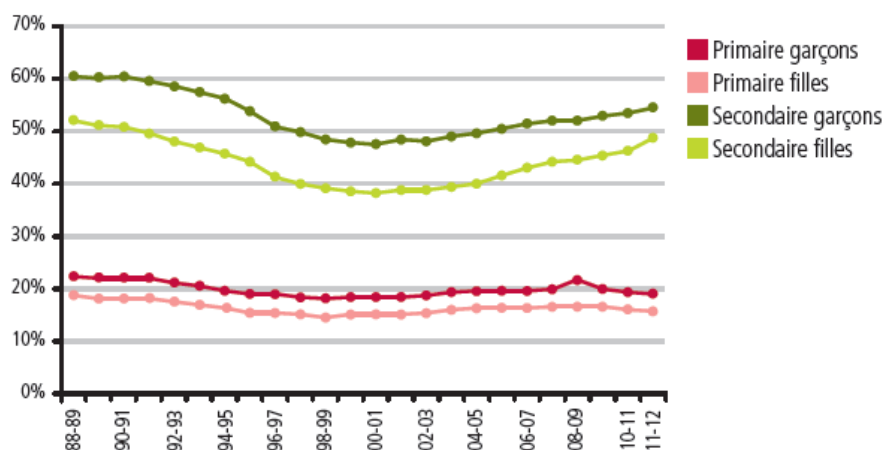
- Réussite des filles

Les indicateurs montrent que les **filles réussissent globalement mieux que les garçons à l'école**. Aussi, elles sont plus nombreuses que les garçons à obtenir une attestation de réussite en fin d'année scolaire. Par exemple, dans l'enseignement général, 77,8 % des filles et 71,5 % des garçons obtiennent cette attestation en troisième. Idem pour le certificat d'enseignement secondaire pour lequel il y a une différence en faveur des filles (voir graphique ci-dessous). Au contraire les **garçons présentent un plus grand retard scolaire** qui se maintient durant tout le parcours scolaire. En 2011-2012, dans le primaire, 19 % des garçons et 16 % des filles

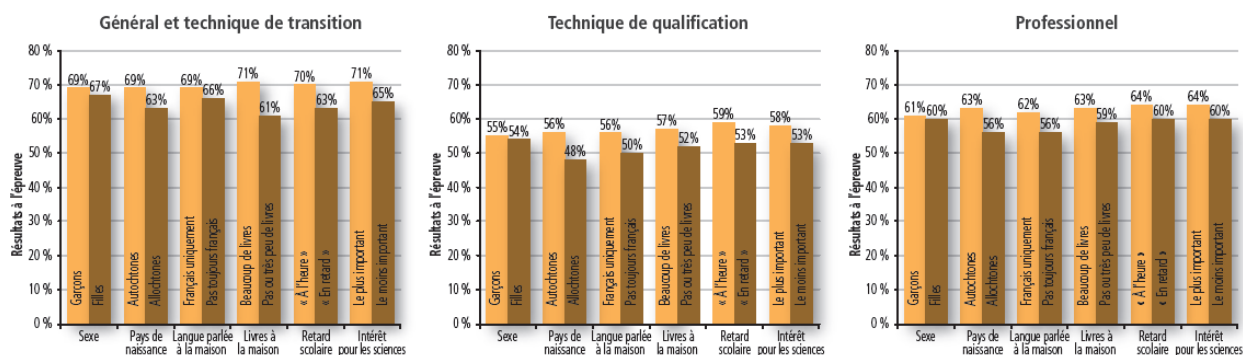
sont en retard scolaire d'au moins un an ; dans le secondaire, ce sont 53 % des garçons et 49 % des filles qui sont en retard scolaire d'au moins un an (voir graphique ci-dessous).



3.2 Évolution du taux de retard scolaire par sexe dans l'enseignement ordinaire – Années 1988-1989 à 2011-2012



La réussite scolaire des filles est similaire à celle des garçons dans les matières **scientifiques**. En effet, le sexe n'apparaît pas comme une variable discriminante dans les scores de réussite des filles et des garçons, contrairement au pays de naissance ou à la langue parlée à la maison (voir graphiques ci-dessous).



Enfin, il apparaît que le sexe influence également la réussite dans l'enseignement supérieur. Comme dans l'enseignement obligatoire, les filles réussissent mieux que les garçons dans l'enseignement supérieur de type court (taux de réussite de 31,8 % pour les hommes et de 44,9 % pour les femmes), de type long (30,4 % pour les hommes et de 44,6 % pour les femmes) et dans une moindre mesure dans l'enseignement universitaire (33 % pour les hommes et de 39,6 % pour les femmes).

Quelles sont les pratiques utilisées au niveau des Conseils de classe pour décerner les attestations de réussite et d'échec?

Pourquoi ce retard généralisé des garçons ?

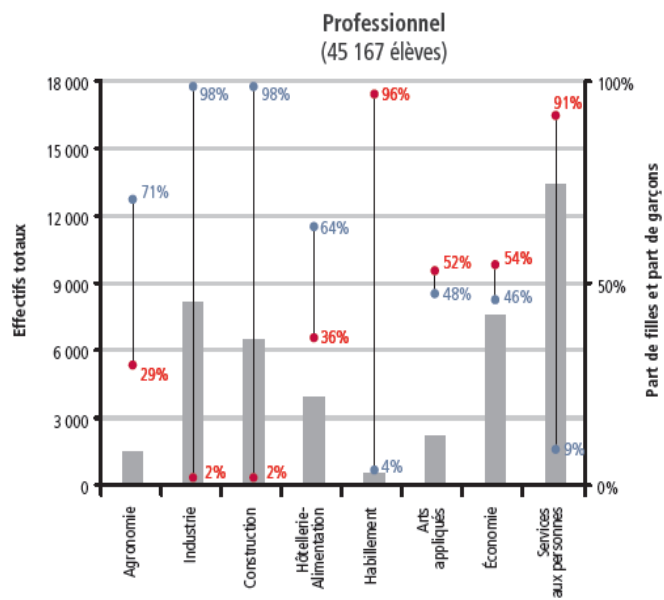
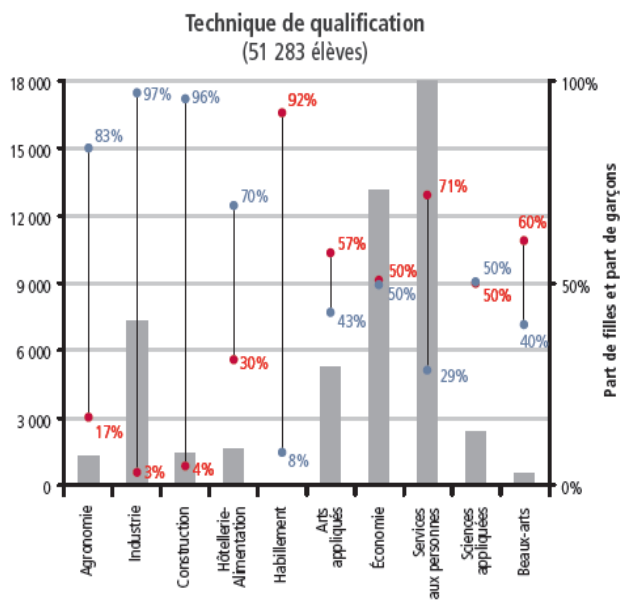
Comment l'interpréter et surtout, comment la dimension de genre est-elle intégrée dans les actions menées pour y remédier ?

- Orientation scolaire

Des choix de secteurs d'études contrastés s'observent entre garçons et filles. Si **certains secteurs présentent une mixité presque parfaite** (« économie » et « sciences appliquées »), **d'autres révèlent des choix contrastés entre filles et garçons**. Ainsi, les filles sont plus présentes dans les secteurs « habillement » (92 %) et « services aux personnes » (71 %), les garçons dans les secteurs « industrie » (97 %) et « construction » (96 %) et sciences appliquées (68%). Dans l'enseignement professionnel, le secteur « service aux personnes » est, comme dans l'enseignement technique de qualification, fréquenté par 91 % de filles. Les filles sont aussi plus nombreuses que les garçons dans les domaines artistiques : « arts appliqués » (66 %), « beaux-arts » (67 %) et « humanités artistiques » (66 %) (voir graphiques ci-dessous).

Répartition des élèves, selon le sexe, dans les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification et professionnel de plein exercice selon le secteur de l'option groupée suivie – Année scolaire 2011-2012

● Pourcentage de garçons ● Pourcentage de filles ■ Effectifs



Pourquoi cette ségrégation sexuée dans les options accessibles à toutes et tous depuis plus de 30 ans ?
 Quels sont les facteurs de blocage ?

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

1. 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). »²⁰.*

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 »²¹. 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'Ulg²² 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 sexe²³, sont donc bien placé-e-s

²⁰ *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.

²¹ C. Van Hellemont et C. Van den Bulck, 2009, *L'image des femmes et des hommes dans la publicité en Belgique*, IEFH.

²² . 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.

²³ 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 proactif** 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.* »²⁴

En complément à cette formation, les enseignant-e-s ont certainement besoin d'accompagnement psychosociologique 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 élucidé²⁵ 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.

2. La formation initiale des enseignant-e-s

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 5²⁶. Désormais, la liste des connaissances socioculturelles 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* ».

Cependant, 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).

Au moment de la mise en application du décret, aucune formation ne fut organisée 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.

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.

²⁴ Magdalena Le Prévost, *Genre & pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?*, op.cit, p. 5.

²⁵ Florence Giust-Desprairies, «La rationalité comme défense dans la relation éducative», in *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol. III, n°8, 1997, pp. 81-92.

²⁶ Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents du 12/12/2000 (MB 19/01/2001, modifié en 2002, 2003 et 2005).

On ne s'étonnera donc pas qu'une recherche réalisée en 2007-2008²⁷, portant sur l'évaluation de l'intégration de la dimension de genre dans l'enseignement supérieur pédagogique, fasse 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 recommandait 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.

Actuellement, la refonte de la formation des enseignant-e-s du fondement est en cours mais les documents préparatoires ne font état **d'aucune inclusion de la question du genre** dans les objectifs de la réforme.

Il est donc urgent que le gouvernement donne à l'organe qui prépare la réforme de la Formation initiale des enseignants, des directives claires quant à sa volonté d'assurer la prise en compte du genre dans cette réforme.

D'autre part, dans le contexte de réflexion sur un master en genre qui devrait être entamée en 2014, le gouvernement pourrait demander que cette réflexion tienne compte des besoins des diverses agrégations en matière de genre. Il est urgent de garantir l'expertise dans ce domaine.

3. La formation continuée des enseignant-e-s

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 CPMS, en proposant d'inclure dans leur formation «une sensibilisation à la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons»²⁸.

La formation continuée des enseignant-e-s de l'enseignement obligatoire est assurée par l'IFC (Institut de Formation Continuée) qui propose des formations sur le thème du genre. Les formations étant toutes facultatives, celles qui sont consacrées au genre sont peu choisies : les enseignant-e-s ne considérant pas cette question comme prioritaire ou pertinente. Selon les informations reçues de certains prestataires ayant donné des formations au sein de l'IFC, le type d'organisation de l'offre de formation continuée n'est en réalité pas adaptée à la question du genre.

Il importe donc que l'IFC d'une part **valorise les formations spécifiques en genre** qui développent une approche sociologique et critique, et d'autre part **intègre cette dimension de manière transversale dans l'ensemble des formations proposées** et cela par étapes en commençant par exemple par les formations centrées sur la violence, la médiation de conflit, la gestion de la classe.

Le **module *Filles garçons : une même école ?***²⁹, en ligne sur le site de l'Enseignement à distance (EAD), destiné aux enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s du maternel au supérieur, accessible librement à toutes et tous, constitue une première étape de sensibilisation

²⁷ «*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.

²⁸ *Contrat pour l'école*, p. 21. Voir <http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf>

²⁹ <http://egalitefillesgarcons.cfwb.be>

à la question de l'égalité des sexes à l'école. Le site propose des ressources, fait la synthèse de recherches et offre des grilles d'analyse ainsi que des exercices pratiques pour repérer et pallier les manifestations sexistes dans le système éducatif.

Il est indispensable d'assurer :

- la mise à jour et le développement du module,
- la communication autour du module,
- la veille statistique sur l'utilisation effective du module,
- l'évaluation relative à l'utilisation du module et à son adéquation aux besoins etc.

Il faut également **assurer une formation continuée des enseignant-e-s du supérieur.**

Il n'existe actuellement que des formations disciplinaires qui n'incluent pas le genre. La création d'un master en genre permettrait d'offrir aux enseignant-e-s suivant ces formations de bénéficier des cours dans ce domaine.

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 inégalitaires³⁰ 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, au sein 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 type³¹.

³⁰ Magdalena Le Prévost, *Genre & pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?*, op. cit., p. 109.

³¹ 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 Groupe SAGES et l'Atelier Genre(s) et Sexualité(s) à l'ULB,

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

La mixité du personnel dans l'enseignement

1. Enseignement obligatoire :

Les indicateurs de l'enseignement réalisés en 2013 montrent la persistance d'une plus grande proportion de femmes dans l'enseignement obligatoire. Tous niveaux et réseaux confondus, **le personnel enseignant comptabilise 72% de femmes**. Idem pour le personnel paramédical, social et psychologique qui enregistre le taux de féminisation maximum (95%)³². Toutefois, cette proportion varie en fonction du niveau, du type d'enseignement et de la fonction occupée.

Diminution du nombre d'enseignantes selon le niveau d'enseignement³³

Plus on monte de niveau d'enseignement et plus la proportion de femmes diminue. Elles sont 97% à enseigner dans le maternel, 81% au niveau du primaire et 63% dans l'enseignement secondaire. En outre, elles sont 68% à enseigner dans l'enseignement spécialisé.

Diminution du nombre d'enseignantes selon la fonction d'enseignement³⁴

Cette proportion varie aussi en fonction des différentes fonctions de l'enseignement. Aussi les fonctions de direction et d'inspection sont nettement moins féminisées. Ce constat est particulièrement vérifié lorsqu'on croise le niveau d'enseignement avec le type de fonction. Ainsi il n'y a plus que **43% d'inspectrices et 39% de directrices ou sous-directrices** dans l'enseignement secondaire.

Féminisation des fonctions de l'enseignement obligatoire³⁵

Cependant, on note un certain processus de féminisation dans ces fonctions qui étaient, en janvier 2000, respectivement de 20% et 27%. Cette féminisation concerne par ailleurs l'ensemble des niveaux de l'enseignement obligatoire (par exemple, on comptait 78% d'enseignantes en primaire en 2005 et 81% en 2013) excepté dans l'enseignement maternel dans lequel la représentation masculine a gagné 0.3 points depuis 2011 ce qui est principalement dû à l'engagement progressif de maitres de psychomotricité depuis 2003.

Plus d'emplois précaires chez les enseignantes³⁶

En 2011-2012, sur l'ensemble du personnel de l'enseignement travaillant à temps partiel, tous réseaux, tous niveaux³⁷ et toutes fonctions confondues, 75% étaient des

³² Données extraites des *Statistiques du personnel de l'enseignement*, Annuaire 2011-2012, Fédération Wallonie-Bruxelles.

³³ Données extraites des *Indicateurs de l'enseignement 2013*, Fédération Wallonie-Bruxelles.

³⁴ Données extraites des *Indicateurs de l'enseignement 2013*, Fédération Wallonie-Bruxelles.

³⁵ Données extraites des *Indicateurs de l'enseignement 2013*, Fédération Wallonie-Bruxelles.

³⁶ Données extraites des *Statistiques du personnel de l'enseignement*, Annuaire 2011-2012, Fédération Wallonie-Bruxelles.

femmes. En outre, il y a davantage de femmes (81%) occupant les postes les plus précaires comme ceux proposés dans le cadre des programmes de transition professionnelles (24 mois maximum) par rapport aux postes les plus stables de type personnel nommé à titre définitif (71% de femmes)³⁸.

2. Enseignement supérieur universitaire³⁹

En 2011, les universités comptaient dans **leur personnel académique seulement 24% de femmes**. De plus, ce taux, déjà bas, varie en fonction des différents grades. Aussi, en 2011, les universités comptaient : 71 professeures ordinaires (correspondant au plus haut grade au niveau académique) pour 512 hommes, 126 professeures temps plein pour 332 hommes, 193 chargées de cours pour 410 hommes, 21 femmes maitres de conférence pour 61 hommes et 36 enseignantes en Hautes Ecoles pour 66 enseignants.

Au contraire, au niveau du **personnel scientifique**, correspondant aux postes d'assistant-e-s chercheur-e-s, doctorant-e-s, le **ratio tend à s'équilibrer** (49% de femmes).

3. Organes de consultation et de décision⁴⁰

Le décret du 17 juillet 2002 visant à promouvoir la participation équilibrée d'hommes et de femmes dans les organes consultatifs de la Communauté française⁴¹ fixe la proportionnalité de cette représentation à un minimum de 35% de chaque sexe. Or une évaluation réalisée en 2012 sur l'état des mesures d'application du décret, met en évidence que **plusieurs organes ne sont pas conformes au décret**. A titre d'exemples, le Conseil Général de Concertation de l'Enseignement Secondaire présente un taux de 11,5% de femmes, le Conseil Interuniversitaire de la Communauté française un taux de 16%, la Commission de pilotage un taux de 25%, et le Conseil supérieur de l'Enseignement supérieur artistique un taux de 27%.

En outre, si tous organes confondus, le taux des 35% imposé par le décret est respecté dans les organes de l'enseignement obligatoire, ce taux de 35% n'est, par contre, pas atteint dans le secteur de l'Enseignement non obligatoire et de la recherche. Enfin, même dans l'enseignement obligatoire, secteur très féminisé, les postes de présidence des organes consultatifs sont dans 65% des cas occupés par des hommes.

³⁷ Par tous niveaux, on entend : le maternel ordinaire, le primaire ordinaire, le secondaire ordinaire, le secondaire artistique, le spécialisé, l'artistique à horaire réduit, la promotion sociale, le supérieur artistique, le supérieur hors universités.

³⁸ Données extraites des *Statistiques du personnel de l'enseignement*, Annuaire 2011-2012, Fédération Wallonie-Bruxelles.

³⁹ Données extraites de l'Annuaire statistique 2011 du CREF.

⁴⁰ Données communiquées par la Direction de l'Egalité 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, février 2012.

⁴¹ Moniteur belge, 13-09-2002.

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 2009-2014* :

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

L'encadrement de la petite enfance 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 ans dans l'enseignement maternel. A cela s'ajoute l'accueil des enfants entre 3 et 12 ans dans les activités extrascolaires. 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 ans⁴². 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 sexués⁴³, 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-s⁴⁴.

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 préscolaire, 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.

Toutefois, des **études et expériences dans ce domaine méritent d'être signalées.**

Une publication «Petites, petites, petites inégalités ?» fait le point sur les recherches et les outils en matière de lutte contre les inégalités de classe et genre dans le secteur de la petite enfance.⁴⁵

⁴² N. Murcier, « *La construction sociale de l'identité sexuée de l'enfant* » in CDR « *A quoi joues-tu ?* » réalisé dans le cadre du 5^{ème} 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* ».

⁴³ 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.

⁴⁴ 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°, 2002, pp. 261-292).

⁴⁵ «Petites, petites inégalités», Cahiers marxistes n°234 nov.-déc. 2006.

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 enfance⁴⁶.

De son côté l'Université des femmes a publié un cahier «Ça commence au berceau. Le rôle des puéricultrices»⁴⁷ qui reprend des expériences de formation avec des puéricultrices réalisées à Saint Josse avec l'Université des femmes et le Monde selon les femmes. Un nombre d'exemplaires conséquent a été transmis à l'ONE pour distribution aux crèches agréées.

Tout récemment, une recherche-action a été menée destinée à sensibiliser les personnes s'occupant de la petite enfance à la problématique du genre⁴⁸.

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.**

⁴⁶ 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.

⁴⁷ Cahier de l'UF n°6, « *Ca commence au berceau. Le rôle des puéricultrices dans la socialisation sexuée* » de Véronique Willemart, directrice de crèche en région liégeoise.

⁴⁸ 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

1. Un thème privilégié : lutter contre les stéréotypes sexistes

- Le *Contrat pour l'école*⁴⁹ 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 98⁵⁰ 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.

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

L'enquête « *Newtonia* »⁵¹ 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.

⁴⁹ Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005, p. 20.

⁵⁰ 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.

⁵¹ Voir sur le site <http://www.ulb.ac.be/newtonia> et <http://www.egalite.cfwb.be>, page « Etudes et recherches ».

3. 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* »⁵².

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 –et en nombre suffisant– 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* »⁵³.

4. 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 ADA⁵⁴. 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* ». ⁵⁵

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* »⁵⁶.

⁵² 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.

⁵³ Isabelle Poulet, *op. cit.*, p.177.

⁵⁴ Malette pédagogique *Cybersoda* : <http://www.ada-online.be/cybersoda>.

⁵⁵ Isabelle Poulet, *op. cit.*, p. 178.

⁵⁶ Isabelle Poulet, *op. cit.*, p. 176.

Dans ce cadre, des projets tels que **Girls day, Boys day**⁵⁷, ayant pour objectif de déconstruire les stéréotypes liés au sexe dans les choix d'orientation scolaires et professionnelle des élèves du premier et second degré du secondaire et **Technogirls**⁵⁸, visant la sensibilisation des élèves de 6^{ème} primaire aux métiers scientifiques et technologiques, doivent être poursuivis et développés. Lors de ces projets, les élèves rencontrent des professionnel-le-s exerçant un métier atypique pour leur sexe, ce qui les amène à réfléchir à la notion de genre dans les parcours scolaires et à lutter contre les idées préconçues quant à l'exercice de certains métiers.

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.

⁵⁷ Depuis 2010-2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles encadre et soutient ce projet. *Depuis l'année scolaire 2012-2013, il est organisé par les Coordinations provinciales des cinq provinces francophones belges, en partenariat avec différents partenaires, et la Direction pour l'Égalité des Chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et est cofinancé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes dans le cadre de l'appel à projets de la politique locale. Depuis l'année scolaire 2013-2014, un financement complémentaire permet le développement de Girls day, Boys day à Bruxelles, mis en œuvre par l'asbl Interface3.*

⁵⁸ Ce projet a été mis en place en 2013, en collaboration avec Agoria et la Ministre en charge de l'Enseignement obligatoire.

L'élimination des stéréotypes sexistes de l'environnement documentaire

1. Les données de la recherche

En 1985, une première étude sur les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires était menée en Communauté française⁵⁹.

Depuis, des études menées dans des pays voisins⁶⁰ ont démontré 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 Richer⁶¹, 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* ».

2. 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*

⁵⁹ Crabbe Brigitte, Gaiardo Lucia, Delfosse Marie-Luce, Verlaekt Guislaine, Wilwerth Evelyne, « *Les femmes dans les livres scolaires* », Mardaga, Liège, Bruxelles, 1985.

⁶⁰ 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^e 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.

⁶¹ 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.»⁶²

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.

A titre d'exemple de cette intégration du genre en histoire, le manuel « Femmes et hommes dans l'histoire, Un passé commun », fournit aux enseignant-e-s d'excellents pistes pour enseigner une histoire «mixte».⁶³

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.* »⁶⁴

3. 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.

⁶² *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, op.cit., p. 73.

⁶³ « Femmes et hommes dans l'histoire, Un passé commun. Antiquité et Moyen Age », réalisé par Claudine Marissal en collaboration avec Eliane Gubin, Catherine Jacques et Anne Morelli, 2013, Editions Laboréducation. Téléchargeable : http://www.avg-carhif.be/media/d_Femmesethommesdanslhistoire_71317.pdf

⁶⁴ 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

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.

La Commission de pilotage octroie ou non aux manuels un agrément de conformité qui s'appuie sur l'avis des inspecteurs et inspectrices. Pour fonder leur avis, ceux-ci se basent sur une grille de lecture intégrant, depuis 2013, la nécessité du respect des principes d'égalité et de non-discrimination.

La question à laquelle les inspecteurs et inspectrices doivent répondre est : « l'ouvrage présente-t-il des situations qui stigmatisent ou discriminent certaines catégories de la population sur base (notamment) du sexe ? La grille incite les inspecteurs et inspectrices à être notamment attentif-ve-s aux stéréotypes éventuellement véhiculés.

Dans la mesure où les personnes non spécifiquement formées ne décèlent pas toujours l'ampleur des stéréotypes, la Direction de l'Égalité des Chances, en collaboration avec des membres du Service général de l'Inspection, a réalisé en 2013 la publication « Sexes & manuels »⁶⁵. Cette publication a pour objectif de permettre aux acteurs de l'éducation de s'interroger sur le principe de respect des principes d'égalité des femmes et des hommes et de la discrimination fondée sur le critère du sexe, au sein des manuels scolaires. Elle explicite les résultats de recherches récentes en la matière et communique des clés de lecture permettant à tous les acteurs de l'enseignement en lien avec les manuels scolaires, des clés de lecture permettant de détecter les représentations stéréotypées voire sexistes et de promouvoir une représentation égalitaire des femmes et des hommes au sein de ces outils pédagogiques.

Toutefois, comme en témoignent les exemples illustrant cette publication ainsi que des recherches réalisées par la société civile⁶⁶, **les représentations stéréotypées et sexistes sont encore bien présentes dans des manuels utilisés en FWB**, quels que soient la matière ou le niveau d'éducation qu'ils concernent.

Afin que l'agrément indicatif de conformité respecte véritablement le principe de non-discrimination et d'égalité, il faut que les inspecteurs et inspectrices chargés de donner un avis à la Commission de Pilotage soient formés à la détection des stéréotypes sexistes et représentations stéréotypées.

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

⁶⁵ Sexe et manuel. Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires. Fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/sdec/upload/sdec_super_editor/sdec_editor/documents/enseignement_et_recherche_scientifique/Brochure_Sexes_manuels_FINAL.pdf&hash=c348562dc7a3c4c06c4abd2f501295acec9204cd

⁶⁶ CEMEA, *Manuels scolaires et stéréotypes sexués : éclairages sur la situation en 2012. Étude exploratoire*. <http://www.cemea.be/manuels-scolaires-et-stereotypes> (consulté le 13.02.2014).

La prévention de la violence

1. 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**⁶⁷. 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 pays⁶⁸.

En octobre 2013, l'université Lumière de Lyon organisait un colloque sur le thème du Genre et de la violence dans les institutions scolaires et éducatives. Les violences liées au genre à l'école ont fait l'objet de définitions et descriptions. Dans ce cadre, plusieurs problématiques ont été abordées : les violences à caractères homophobes et plus largement la question de la construction du "masculin" et du "féminin" dans le contexte scolaire, les stéréotypes qui y sont associés, les pratiques éducatives face aux violences de genre, etc.

Concernant les violences homophobes, une recherche menée récemment au Canada par Line Chamberland⁶⁹, révèle que parmi les raisons pour lesquelles les élèves se font taquiner, insulter ou harceler, la non-conformité de genre se situe au second rang, (après les motifs relatifs à l'apparence et avant l'orientation sexuelle perçue ou attribuée). L'étude révèle des **différences dans le type de violence exercée ou subie par les filles et les garçons**. Ceux-ci sont plus nombreux à injurier, exclure et donner des coups. Ils sont également davantage victimes d'injures alors que les filles subissent plus d'avances hétérosexuelles insistantes. En outre, des travaux montrent **aussi l'influence de la victimisation homophobe sur la persévérance scolaire**: plus d'absentéisme, désir de changer d'école, un plus faible sentiment d'appartenance au milieu scolaire et des aspirations scolaires plus limitées.

⁶⁷ 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*. Étude 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.

Les deux rapports sont disponibles sur le site Internet du service de l'ULg : 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).

⁶⁸ « 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.

«Violences de genre, violences sexistes à l'école» (2013) Société Binet-Simon, Recherches & Éducatons. Le «guide ressources Comportements sexistes et violences sexuelles : prévenir, repérer, agir», réalisé par la direction générale de l'enseignement scolaire en partenariat avec le Service des droits des femmes et de l'égalité du ministère des solidarités et de la cohésion sociale, France, 2010.

⁶⁹ Line Chamberland, Gabrielle Richard et Michaël Bernier, « Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec », Recherches & éducatons, 8 | 2013, 99-114.

Nous ne possédons pas actuellement de données concernant le harcèlement sexiste ou sexuel dans les écoles mais nous disposons d'une recherche menée en 2009 sur la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes⁷⁰ 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.

L'enquête de terrain réalisée dans le cadre du projet «Pratiques genrées et violences entre pairs: Les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire» (2009-2013) suggère que **l'institution scolaire participe - inconsciemment - à ces violences de genre**. Aussi les adultes de l'école ne les perçoivent pas, voire s'en montrent sans le savoir complices. Ils tendent à s'identifier massivement aux garçons (et à les valoriser) et simultanément à porter toute leur attention sur les filles (pour attribuer à leur présence et à leur attitude la sexualisation des relations entre élèves, ou pour les faire juges du caractère acceptable ou inacceptable d'un comportement).

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 menée en Belgique et datant de 2010 qui fait état des violences sexuelles subies avant l'âge de 18 ans⁷¹, 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 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.

2. 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* ». ⁷²

⁷⁰ 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.

⁷¹ 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.

⁷² Nicole Belloubet-Frier, « *Violences sexuelles, violences sexistes* », Revue Ville-Ecole-Intégration Diversité, N° 128, mars 2002.

En Communauté française, la prévention dans les écoles est essentiellement assurée par les associations de terrain qui interviennent le plus souvent de manière ponctuelle, à l'initiative d'un-e enseignant-e.

Pour exemple : l'association « Solidarité femmes »⁷³ 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.

Rares sont les écoles qui conçoivent un projet pérenne qui concerne l'ensemble de l'établissement dans une perspective de prévention.

Pourtant, lorsque les écoles décident de mener un projet global en interne, la question de l'amélioration du climat scolaire, du respect et de la prévention des violences entre pairs sont des problématiques qui émergent souvent. Pour preuve, parmi les 80 écoles qui ont rejoint le dispositif pilote "Cellules bien-être", mis en place par la Ministre de l'enseignement sous la législature 2009-2014, 32 d'entre elles ont notamment choisi de travailler sur le respect et la prévention des violences entre pairs et 41 d'entre elles sur l'amélioration du climat scolaire. Saluons le projet pilote, également mené par l'association "Solidarité Femmes", dans le cadre d'un projet bilatéral avec le Québec, dans un Athénée Royal du Hainaut et qui intègre la prévention et la gestion des violences entre pairs dans une perspective de rapport de forces à partir d'une analyse systémique élaborée à partir des recherches féministes.

3. 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* ».

Le site "filles-garçons: une même école?" (www.egalitefillesgarcons.be) constitue à cet égard un excellent outil de formation continuée qu'il faudra développer et mettre à jour notamment sur les questions d'identité de genre et d'orientation sexuelle.

⁷³Voir le site : www.educ-egal.org/

La question des violences scolaires doit être mise à l'agenda des politiques pour des mesures pérennes, structurées et concernant tous les établissements scolaires (comme au Québec où chaque école conçoit un plan de prévention des violences).

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.

Les études de genre

1. 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 années⁷⁴.
- 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*.

2. 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-universitaire⁷⁵.

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 2003⁷⁶ 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.

⁷⁴ Voir le site du réseau européen Athena, réseau thématique de women's studies : <http://www.athena3.org/>

⁷⁵ 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.

⁷⁶ 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 a réalisé, 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**⁷⁷. 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. Jusqu'à présent, les efforts en vue de la création d'un master n'ont pas abouti.

Par ailleurs, le Ministre de la Fonction publique a attribué en 2013 un budget aux pôles universitaires francophones afin nommer des Personnes Contact Genre (PCG) dont la mission comprend entre autres de «soutenir le développement de programmes spécifiques d'enseignement sur le genre».

Il pourrait être opportun de lier l'aspect égalité dans la gestion des ressources humaines et soutien aux études de genre. Le manque d'expert-e-s en la matière se fait cruellement sentir comme en témoigne la nomination de PCG qui se disent incompetentes dans ce domaine. Seul un enseignement et une recherche institutionnalisés, c'est-à-dire pérennisés et financés, permettent de garantir cette expertise dans le monde universitaire.

Un premier pas serait la constitution d'une commission genre au sein de l'ARES.

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 urgent 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

⁷⁷ www.sophia.be cliquer sur *master en études de genre*

COMMISSION ENSEIGNEMENT

Liste des membres de la Commission (par ordre alphabétique)

Adriaenssens Alexandra,	Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française
Bossé Juliette,	Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente
De Wandeler Cécile	Vie Féminine, Centre Documentation
Deleeuw Muriel	Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF)
Dieu Anne-Marie	EgiD (Études sur le genre et la diversité en gestion) à HEC-ULg
Goffin Sarah	FAPEO
Horincq Rosine	Magenta
Lienard Claudine,	Université des Femmes
Orban Céline,	Femmes Prévoyantes Socialistes
Plateau Nadine,	Présidente de la Commission Enseignement du CFFB
Remacle Xavière	CBAI
Roosens Benoît	Changements pour l'Égalité
Willame-Boonen Magdeleine	Membre du CFFB
Zicot Marie-France	CEMEA