

**NOTE DE LA COMMISSION ENSEIGNEMENT DU CFFB**  
**RELATIVE A LA PRISE EN COMPTE DU GENRE**  
**au sein des**

**Orientations relatives aux objectifs du Pacte**  
**Avis n°2 du Groupe central**  
 Mai 2016

---

L'avis n°2 du Groupe central présente les orientations dégagées à partir des rapports des 12 groupes de travail thématiques et de la Coupole Ecole-culture.

Cet avis comprend 109 pages, une *phrase* se référant aux rapports de domination homme-femme (p. 49) et un *paragraphe* (un tiers de page) sur les inégalités de genre (p.107)

Le premier chapitre «**gouvernance, enseignants et directions**» (p.5-45) qui constitue un tiers du rapport, propose des mesures concrètes pour une nouvelle gouvernance fondée sur le principe de **contractualisation**.

C'est ainsi qu'un **plan de pilotage** (contrat pour 6 ans avec évaluation après 3 ans) sera établi entre d'une part le **pouvoir régulateur**, qui définit des objectifs généraux (autour des 3 notions Equité Efficacité Efficience), et d'autre part les **Pouvoirs Organisateurs (PO) et les établissements**, qui fixent des objectifs spécifiques. Le plan de pilotage qui comprend la philosophie générale de l'établissement, les objectifs non chiffrés, les stratégies pour atteindre les objectifs, le chiffrage des objectifs, émane du PO et de la direction de l'école «en concertation avec les équipes pédagogiques».

Cependant s'il est prévu que les enseignant-e-s discuteront de sa mise en œuvre (des heures doivent être prévues), rien n'indique qu'ils et elles participeront à son élaboration. Il est simplement mentionné que le Plan de pilotage «doit faire au minimum l'objet d'une diffusion explicite auprès de l'ensemble des parties prenantes,...». L'avis a donc beau indiquer que «l'ensemble du processus se caractérise par un dialogue constant et une implication des équipes pédagogiques et des parents, l'objectif (étant) de les responsabiliser et de les motiver», dans la pratique, le système reste clairement **hiérarchique** puisque c'est le ou la chef d'établissement et le PO qui vont négocier le contrat c'est-à-dire le plan de pilotage avec l'autorité centrale ou son/sa représentant-e, en l'occurrence le ou la **Délégué-e aux contrats d'objectifs (DCO)**.

Une nouvelle fonction a en effet été créée, celle du ou de la DCO, c'est-à-dire un-e ancien-ne inspecteur ou inspectrice «requalifié-e» (p.9) recyclé-e en gestionnaire qui négocie le plan de pilotage, assure son suivi et évalue les résultats des établissements à l'aide d'indicateurs chiffrés, éventuellement en prenant des sanctions. Egalement chargé-e de la coordination interréseaux, le ou la DCO, sous les ordres du directeur ou de la directrice de zone représente le pouvoir subsidiant, l'autorité régulatrice. Il s'agit donc d'un nouveau corps de **superfonctionnaires**.

Il est prévu que le dispositif de contractualisation « assure des modes de collaboration et de partenariat entre établissements d'une même zone, au sein d'un réseau et entre réseaux » (p.9.) La **coordination interréseaux** qui repose sur la structuration par zone, est assurée par le directeur ou la directrice de zone et le ou la DCO, signataires du contrat avec le pouvoir régulateur. Toutes ces mesures visent à diminuer le cloisonnement entre réseaux et à favoriser la mutualisation.

La fonction de **direction** va évoluer dans le sens d'une délégation accrue et grâce au fait qu'une partie des tâches administratives pourrait être assumée dans des centres de gestion. Les missions et responsabilités du directeur ou de la directrice seraient inspirées par le non marchand où l'on définit un profil type. Le processus de recrutement et de développement des compétences de la personne à la direction devrait être **professionnalisé**. Cette personne jouerait un rôle dans le processus de recrutement et disposerait **d'autonomie** en ce qui concerne la gestion du personnel ouvrier et les frais de fonctionnement. Sont en plus prévus des **dispositifs d'évaluation** des directions, du corps enseignant et du personnel administratif et technique, tous bénéficiant de mandats renouvelables.

L'avis met l'accent sur le développement d'une **logique de responsabilisation** qui implique une logique participative et un leadership distribué. Pour cela, un nouveau poste « professionnalisé » est mis en place sous l'autorité de la direction, le coordinateur ou la coordinatrice pédagogique (ce sont les enseignant-e-s les plus expérimenté-e-s) qui proposent mais ne disposent pas.

En ce qui concerne la dynamique de « l'organisation apprenante », soit les rapports entre enseignant-e-s, une série d'objectifs louables sont précisés dont celui d'améliorer la situation des enseignant-e-s débutant-e-s en assurant une meilleure gestion des emplois vacants, en stabilisant la portabilité de l'ancienneté, ou en prévoyant un pool de remplaçant-e-s d'enseignant-e-s en sabbatique.

Outre les questions d'adéquation d'une gouvernance de type managérial à la réalité du système éducatif (peut-on vraiment évaluer la qualité d'un système à l'aide d'indicateurs exclusivement chiffrés ?), ainsi que celle de l'autonomie effective d'actrices et d'acteurs n'étant pas parties prenantes de tout le processus, il faut empêcher les **effets pervers de la création de cette nouvelle hiérarchie sur les rapports sociaux de sexe**. En d'autres mots, il est indispensable d'envisager l'attribution des postes de DCO, de direction d'établissement et de zone dans une perspective de représentation équilibrée des femmes et des hommes aux postes de décision telle que prescrite dans le projet de décret du 6 janvier 2016 relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française.

Un deuxième chapitre, intitulé « **Cadre d'apprentissage, contenu des savoirs et compétences** » (p.43-57), plaide pour un tronc commun technique et

pluridisciplinaire d'une durée de trois ans comportant sept domaines d'apprentissage dont langue, expression artistique, mathématiques et sciences, sciences humaines et sociales, philosophie et citoyenneté etc.

C'est dans le cadre de ces dernières que, parmi les compétences à développer pour améliorer la participation citoyenne, figure à côté de la compréhension des dimensions multiculturelles de la société, la sensibilisation «des élèves aux **rapports de domination homme/femme**» (p. 49).

Par ailleurs, nous estimons que l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) doit figurer de manière explicite parmi les apprentissages qui composent le tronc commun. Inscrite dans le Décret mission, l'EVRAS n'est toutefois pas généralisée de manière effective dans les écoles alors qu'elle est porteuse d'enjeux forts en matière de relations égalitaires entre les jeunes, de prévention des violences entre partenaires, de respect de soi et des autres.

Les mesures préconisées afin de réaliser ce tronc commun rallongé vont de la révision de la formation des enseignant-e-s ou de l'encouragement de la pédagogie de la différenciation, aux mécanismes de soutien, d'accompagnement et de remédiation, en passant par la mixité sociale des écoles. Rien de tout cela n'est fort développé, il est difficile de dire quels moyens concrets seront mis en place pour assurer le soutien, l'accompagnement et la remédiation.

Par contre la question de l'évaluation est exposée de manière très explicite : priorité à l'évaluation formative, **l'évaluation certificative organisée de façon centralisée** n'intervenant **qu'à la fin du tronc commun**.

C'est donc en quatrième année de secondaire que des choix s'opéreront entre **deux filières**, l'une de «**transition vers le supérieur**», l'autre d'«**enseignement qualifiant**».

Telles sont les grandes lignes des réformes structurelles du secondaire : plus de redoublement dans le cycle inférieur et rationalisation des filières. Pour le reste, l'avis se limite à des recommandations visant à changer la perspective en matière d'évaluation, à coordonner et valider les référentiels en créant une «Commission des référentiels».

En ce qui concerne les profils de formation et de qualification, il nous semble important de rappeler qu'il existe des expert-e-s en genre dans toutes les disciplines et que ces personnes devraient participer aux groupes de travail de rédaction des référentiels de manière à ce que la dimension de genre soit incluse dans les savoirs transmis et les compétences développées, et ce dans une perspective d'intégration de la dimension de genre dans l'enseignement, telle que prescrite par le décret du 6 janvier 2016 relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française.

Un troisième chapitre consacré à **l'Enseignement qualifiant** (p. 60-69) propose des réformes pour **simplifier** (trop grande diversité d'options, de filières, de

formes et d'opérateurs) en supprimant la distinction entre les formes qualifiantes dites technique ou professionnelle. Une seule filière qualifiante mènera à l'obtention d'un «certificat de qualification-métier». Le Groupe central plaide pour une **rationalisation de l'offre d'enseignement** via le pilotage par le pouvoir régulateur, ce qui implique de revoir le rôle des bassins dans l'élaboration de l'offre, d'avoir des données pour coordonner l'offre, d'intégrer les questions d'équipement, d'établir des critères d'ouverture et de fermeture d'options, d'organiser les synergies avec le monde environnant.

Par contre, aucune piste n'est suggérée permettant d'envisager une réelle revalorisation de l'enseignement professionnel et à aucun moment n'est évoquée la polarisation extrême sur base du sexe d'une bonne partie des sections et leur lien avec des segments du marché de l'emploi également polarisés et inégalement valorisés.

Dans le quatrième chapitre, «**Transition numérique**» (p.70-77), le Groupe central estime que tous les établissements doivent disposer d'un équipement minimal, qu'il est nécessaire de définir compétences, contenus, de valoriser, équiper et former. Il recommande d'adopter un **Plan numérique** supervisé par une **Task force numérique**, elle-même coordonnée par une cellule spécifique de l'Administration générale de l'Enseignement.

Le Groupe central prévoit bien une nouvelle structure mais ne donne aucune indication sur les objectifs de ce plan. Se préoccupera-t-il du Gender Gap en informatique ? Comment prendra-t-il en considération les inégalités sociales et sexuées à l'ère numérique ? Etc.

Le Chapitre cinq, «**Alliance école-culture**» (p.78-81), plaide pour la généralisation des parcours d'éducation culturelle et artistique PECA du maternel à la fin du secondaire ce qui implique leur intégration dans le plan d'établissement, la désignation de **personnes expertes en la matière et un financement spécifique** pour les intervenant-e-s extérieur-e-s.

Nous nous réjouissons de cette orientation et attendons des personnes expertes une connaissance et une compétence en matière d'art/culture et genre (reconnaissance de l'occultation des femmes qui ont contribué à l'art et la culture dans le passé et connaissance des mécanismes actuels de discrimination qui freinent la participation équilibrée des femmes et des hommes à l'art et à la culture).

Un sixième chapitre relatif à l'«**orientation et la lutte contre l'échec**» (p.82-92) émet des recommandations pour généraliser la pédagogie différenciée comme dresser un inventaire des stratégies, organiser une approche cohérente de la remédiation, adapter ou développer des dispositifs existants etc.

Plus longues et plus concrètes sont les recommandations **d'aménagements raisonnables** destinés à intégrer ou maintenir dans l'enseignement ordinaire des élèves à besoins spécifiques.

Question orientation, le Groupe central privilégie le «**modèle de l'approche orientante**» dans laquelle l'élève est acteur ou actrice de son orientation. Il souhaite **qu'un cadre légal** soit défini de manière à mettre en œuvre l'approche orientante.

Effectivement, la question de l'orientation doit être complètement revue et intégrée structurellement dans le système (plan d'établissement, CPMS etc.), sans oublier d'y inclure la dimension de genre. Il est en effet nécessaire d'être proactif pour combattre les stéréotypes sexués en matière de choix d'options et de filières.

Le chapitre sept consacré à **l'Enseignement maternel** (p.93-11) affirme que le renforcement de l'investissement dans le maternel est **prioritaire**. Il est d'ailleurs extrêmement documenté et précis dans les orientations et mesures proposées dans le **cadre du référentiel maternel** : continuum de l'apprentissage, évaluation formative ; élaboration du référentiel ; familiarisation de l'enfant à la culture scolaire ; réflexion sur les attentes implicites des enseignant-e-s, ... De même, le texte est détaillé à propos de mesures censées renforcer **la qualité de l'accueil** : rendre le maternel obligatoire, partenariat avec les parents et PMS ; réaliser des études pour voir où on en est ; développer des espaces d'innovation pour développer des alternatives au redoublement (moyens, formation)... Ces mesures, qui ne visent pas la formation, le soutien et la rémunération du personnel accueillant, ne suffisent toutefois pas à garantir l'amélioration des conditions d'accueil des jeunes enfants. Il est illusoire de penser que le simple allongement de l'obligation scolaire puisse aider à combattre les inégalités sociales et sexuées.

A ce stade, et bien que la problématique du genre puisse être évoquée à chacune des mesures proposées, rien ne garantit que les inégalités autres que sociales seront prises en compte. Et si l'accent est mis sur la professionnalisation, ce concept n'inclut pas jusqu'à présent les compétences en genre.

Le huitième chapitre qui aborde la question des «**Inégalités** » (p. 102-109) met l'accent sur les **établissements en difficulté** (ceux qui présentent un écart de performance). Le Groupe central se prononce en faveur de l'adoption de l'ISE par individu, de la réforme de l'encadrement différencié, de l'augmentation de la mixité sociale des établissements, des programmes pour primo-arrivants, de la reconnaissance de la diversité culturelle.

Sur sept pages, un paragraphe traite des inégalités liées au genre dont le contenu peut se résumer comme suit : l'inégalité de genre est moins forte en Belgique que dans les autres pays de l'OCDE, il faut former les enseignant-e-s à cette problématique et -en caractères gras- «**une attention particulière doit se porter sur les nombreux défis qui se posent aujourd'hui à l'école pour les publics de garçons**» (p.107). Un tel paragraphe, qui semble ignorer la recherche scientifique sur la

socialisation sexuellement différenciée à l'école<sup>1</sup> ainsi que les politiques d'égalité mises en place en Communauté française depuis les années 90 constitue un véritable déni non seulement des discriminations réelles produites à l'école à l'égard des filles mais aussi des analyses de genre qui permettent de mieux comprendre le rapport à l'école des garçons et son impact sur le redoublement et le décrochage.

Il est stupéfiant de constater que le Groupe central bien au courant des travaux des Assises de l'Interculturalité puisqu'il s'y réfère, ne semble avoir aucune connaissance des travaux sur le genre réalisés à la demande de la Direction de l'Egalité des chances ni des recommandations en la matière dans les textes officiels de la Communauté française depuis les années 90.

Enfin, le chapitre neuf intitulé «**Démocratie scolaire, gratuité et qualité de vie**» (p.103-111) énumère les conditions favorables à une évolution de la forme scolaire vers plus d'ouverture, de participation des parents, ... comme :

- redéfinir les rythmes scolaires (intégrer à la journée en partie le travail à domicile, allonger la journée d'une heure ou 1h 30, ne pas commencer avant 8h30, périodes de 7 semaines puis deux semaines de congé) ;
- renforcer la démocratie scolaire (susciter l'engagement des PO et des directions d'école, renforcer les systèmes de représentation et de délégation, développer la participation...
- assurer la gratuité
- renforcer la prévention et la lutte contre la violence et le harcèlement

Ce dernier chapitre qui énumère une série de recommandations censées améliorer la démocratie et la qualité de vie à l'école, sans toutefois indiquer les moyens concrets de les mettre en pratique, ne fait aucune allusion au genre alors que la hiérarchie sexuée est bien visible à l'école, et que des propos et des attitudes sexistes y sont monnaie courante.

---

<sup>1</sup> Consulter le site de la Direction de l'Egalité des Chances de la FWB:  
<http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=3653>

## CONCLUSION

**Nous invitons le Groupe central à :**

- **intégrer un chapitre sur le genre afin de témoigner de la conviction des pouvoirs publics du déficit démocratique en terme d'égalité des sexes dans le système éducatif et d'affirmer la volonté de rendre visibles et combattre les inégalités sexuées toujours présentes dans l'enseignement.**
- **intégrer, au sein de chaque chapitre, la dimension de genre comme le prévoit le décret sur le gender mainstreaming adopté par le Parlement le 6 janvier 2016.**