



CONSEIL DES FEMMES
francophones de Belgique asbl

COMMISSION ENSEIGNEMENT

Egalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif :

Où en sommes-nous ? ... Que voulons-nous ?

S O M M A I R E

Introduction	2
Un peu d'histoire ...	4
Et aujourd'hui ?	6
Quelques chiffres	8
La formation du personnel enseignant et des CPMS à l'égalité	12
La mixité du personnel dans l'enseignement	14
L'encadrement de la petite enfance	16
L'orientation des filles et des garçons	18
L'élimination des stéréotypes sexistes de l'environnement documentaire	20
La prévention de la violence	22
Les études de genre	24
Annexe 1	26
Annexe 2	27
Annexe 3	28
Liste des membres de la Commission enseignement	29

Introduction

Pour l'intégration d'une perspective de genre

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

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

Pour l'enseignement secondaire et supérieur², les données disponibles suggèrent en effet que le système éducatif n'assure pas une répartition équilibrée de la population étudiante, non seulement en fonction du milieu social mais aussi du sexe, au sein des filières et orientations. A ce *déséquilibre horizontal* s'ajoute le *déséquilibre vertical* manifeste dans la pyramide du personnel enseignant dont la base est constituée à 99 % de femmes (institutrices pré-scolaires) et dont le sommet ne compte que 7 % de femmes (professeurs ordinaires dans les universités).

Quant à l'accueil de la petite enfance dans les crèches ou à domicile, qui, bien que ne relevant pas de l'enseignement à proprement parler, suppose un rôle éducatif de plus en plus affirmé dans notre société, les quelques travaux récents révèlent l'urgence d'une réflexion sur la problématique des rapports sexués en ce qui concerne les enfants ou les professionnel-le-s de l'accueil³.

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

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

¹ Contrat pour l'école. Dix priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française. www.contraeducation.be

² 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.

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

⁴ 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.

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

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

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

- 1. dans la réflexion et l'action de la communauté éducative à tous ses niveaux (depuis l'accueil des bébés jusqu'à la formation continuée des adultes),**
- 2. dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques éducatives.**

Un peu d'histoire ...

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 :

- * la *Résolution européenne du Conseil et des Ministres de l'Education* de 1985⁵
- * la *Plate-forme de Pékin* de 1995⁶
- * 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 1986⁷
- * *l'Avis 65 du Conseil de l'Education et de la Formation* de 1999⁸

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

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ Cette commission a remis neuf avis destinés à promouvoir l'égalité des chances des filles et des garçons et recommandent entre autre, 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 ...

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.

Comme en 1985, il s'avère en effet toujours indispensable d'agir dans quatre 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 éducatif⁹, à tous les niveaux et dans toutes les filières,**
- 2. Encourager les élèves à la diversification de l'orientation,**
- 3. Eliminer les stéréotypes du matériel scolaire,**
- 4. Intégrer la pédagogie de l'égalité dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s et du personnel éducatif.**

⁹ Le terme « personnel éducatif » désigne ici les enseignant-e-s du pré-scolaire au supérieur, les éducateurs(-trices), les membres des personnels de direction, d'inspection, les membres du personnel de l'extra-scolaire et de la petite enfance

Et aujourd'hui ?

Nous disposons actuellement de deux documents datant de 2005 qui prônent, à des degrés divers, la prise en compte du genre dans le système éducatif.

Un premier document

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

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

Deux autres chapitres concernent la question de l'enseignement :

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

¹⁰ 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.

Un deuxième document

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

Des textes existent qui expriment une volonté politique.

Il importe à présent que les intentions déclarées dans le Programme d'Action Gouvernemental et dans le Contrat pour l'école soient prises en considération par les personnes concernées, mises en œuvre et évaluées par des expert-e-s en la matière.

¹¹ Contrat pour l'école. Dix priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française.
www.contraeducation.be

Quelques chiffres ...

Les statistiques les plus récentes nous informent de la situation respective des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif. Relevons, pour l'année 2003-2004¹², quelques constats qui posent question :

1. Ratio filles / garçons en fonction des filières et sections d'enseignement

La répartition des effectifs scolaires dans le secondaire reste sexuellement différenciée selon les filières d'enseignement :

- * L'enseignement général est de plus en plus féminisé (de 50 à 55 % de filles de la 2^e à la 6^e), les autres filières d'enseignement comprenant une majorité de garçons.
- * Par contre, le 4^e degré professionnel (soit la 7^e année de la filière professionnelle indispensable pour pouvoir suivre l'enseignement supérieur de type court) est suivi par 67 % de filles tandis que les CEFA (Centres de formation en alternance qui permettent aux jeunes à partir de 16 ans de travailler comme stagiaires tout en suivant des cours) et l'année préparatoire à l'enseignement supérieur le sont par 65 % de garçons.

Au niveau de l'enseignement supérieur :

- * Les filles sont proportionnellement plus nombreuses dans le supérieur de type court (61 % des étudiant-e-s sont des filles) où elles fréquentent majoritairement les filières pédagogique, paramédicale, économique et sociale.
- * Dans l'enseignement supérieur de type long où les garçons sont majoritaires (55 % des étudiant-e-s sont des garçons), ils sont plus nombreux que les filles dans les catégories de l'agriculture et du technique.

**Pourquoi cette polarisation des sexes dans certaines catégories d'enseignement ?
Quelles en sont les conséquences sur les trajectoires respectives des filles et des garçons ?**

2. Ratio filles/garçons en fonction des choix d'études

Selon le Programme d'Action Gouvernemental cité plus haut :

- * Dans l'enseignement secondaire, les filles ne constituent que 30 % dans les options maths fortes; elles restent très minoritaires dans les secteurs dits masculins de l'enseignement technique et professionnel (0,9 % en industrie et 0,3 % en construction).
- * Quant à l'université, les choix d'études restent polarisés : les filles dans le secteur des sciences humaines et sociales (57 %) et dans le secteur des sciences de la santé (58 %), les garçons nettement plus nombreux à poursuivre des études dans les filières scientifiques et technologiques (70 %).

¹² Les chiffres de ce chapitre proviennent de statistiques disponibles sur le site ETNIC du Ministère de la Communauté française : www.statistiques.cfwb.be

A titre d'exemple, le réseau ADA¹³ nous apprend que le pourcentage de filles et de garçons qui s'inscrivent dans les deux grandes filières universitaires principales, la licence informatique et les études d'ingénieur informaticien, est stable depuis 1996. Les chiffres pour le graduat en informatique sont similaires : moins de 10 % chez les universitaires et autour de 10 % pour les gradués. Le chiffre des inscrites en informatique n'évolue pas. Pire, on assiste à un certain tassement.

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

Pourquoi se maintient-elle dans les secteurs nouveaux et quels sont les facteurs de blocage ?

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

Dans le primaire (voir annexe 1), le pourcentage de filles en retard est toujours inférieur à celui des garçons.

Dans le secondaire (voir annexe 2) :

En 6^e année, près des deux tiers des filles n'ont pas de retard scolaire pour moins de la moitié des garçons.

En distinguant les filières, on s'aperçoit que les diplômé-e-s « à l'heure ou à l'avance » sont :

- * majoritaires dans l'enseignement de transition (75,3 % des filles et 62,6 % des garçons)
- * minoritaires dans l'enseignement technique et artistique de qualification (33 % des filles et 20 % des garçons)
- * minoritaires dans l'enseignement professionnel (23,5 % des filles et 20,5 % des garçons)

En ce qui concerne les AOB (attestations avec restriction) délivrées en fin d'année dans l'enseignement de transition :

- * les filles en reçoivent toujours moins que les garçons sauf en 3^e et 4^e Technique de transition, années décisives dans le choix de l'orientation.
- * elles reçoivent également moins de restrictions portant sur des options sauf en 3^e de l'enseignement général, qui est également une année cruciale.

Pourquoi ce retard généralisé des garçons ?

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

Pourquoi le ratio filles/garçons dans la délivrance d'AOB s'inverse-t-il au terme des années charnières que sont les 3^e et 4^e ?

¹³ www.ada-online.be

Dans le supérieur hors université (annexe 3)

Dans l'enseignement supérieur de type court :

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

Dans l'enseignement supérieur de type long :

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

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

**Le retard des garçons constaté au secondaire se creuse-t-il dans le supérieur ?
Qu'est-ce qui pousse les femmes à abandonner plus vite que les hommes ?
Pourquoi une moindre réussite des filles issues du secondaire technique de transition ?**

Que conclure de ces chiffres ?

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

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

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

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

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

On a avancé qu'il valait mieux être en retard dans une filière «noble» qu'à l'heure dans une filière moins valorisée¹⁴. Dans ce cas, les attestations de restriction encourageraient des formes de relégation des filles dans les années charnières pour les choix d'études.

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

Comment articuler une perspective de genre à l'analyse socio-économique ?

On a montré que la dévalorisation de secteurs professionnels, comme celui de la magistrature à partir des années soixante par exemple, va de pair avec une perte de prestige et qu'elle s'accompagne d'une féminisation croissante de ce secteur¹⁵.

Il est urgent d'étudier comment le système scolaire (re)produit les hiérarchies sociales et sexuées en analysant les raisons des écarts sexués de participation et de performance dans la scolarité et cela, non seulement pour assurer plus de justice, mais aussi pour rendre notre enseignement plus performant.

¹⁴ Vanheerswynghels Adinda, 1996, "Secondaire ? L'école des jeunes filles" in Critique Régionale, Cahiers de sociologie et d'économie régionales, n°25.

¹⁵ Anne Boigeol, « Les magistrates de l'ordre judiciaire : des femmes d'autorité » in Les Cahiers du Mage, *Autorité et pouvoir dans les organisations. Formations professionnelles et nouvelles technologies*, 1/97, pp.25-35.

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

L'école agent de socialisation

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 sexuels.

Ils sont rares à proposer une vision égalitaire des femmes et des hommes, ou des images innovantes de leurs relations et de leurs fonctions. De par sa mission dans une société démocratique, l'école doit donc jouer un rôle dans le combat pour l'égalité des femmes et des hommes de la société à venir.

Les enseignantes et les enseignants ont une relation privilégiée avec les jeunes dans la classe. Les interactions enseignant-e-s/enseigné-e-s, façonnent en grande partie les représentations que filles et garçons se font des sexes et de leurs rapports¹⁶.

Le corps enseignant est donc bien placé pour jouer un rôle pro-actif dans la construction de relations d'égalité à l'école et dans la lutte contre les discriminations, à 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 bien moins visible qu'avant. Il exige de l'expertise pour être débusqué et opposé ce qui suppose l'acquisition de savoirs & savoirs faire dans le domaine du genre.

La formation initiale des enseignant-e-s en théorie

En 2005, le décret organisant la formation initiale des enseignant-e-s du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire a été modifié en son article 5 dans le cadre du Programme d'Action pour l'égalité des chances du Gouvernement de la Communauté française¹⁷. Désormais, la liste des connaissances socio-culturelles figurant au programme des activités d'enseignement mentionne non seulement « *l'approche théorique et pratique de la diversité culturelle* » mais également « *la dimension du genre* ».

La formation continuée des enseignant-e-s en théorie

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

¹⁶ 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, 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.

¹⁷ Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents du 12/12/2000 (MB 19/01/2001, modifié en 2002, 2003 et 2005).

La formation dans la pratique :

En ce qui concerne la formation initiale des futur-e-s enseignant-e-s, il faut signaler qu'au moment de la mise en application du décret, aucune formation n'a été prévue pour que les enseignant-e-s des Hautes Ecoles chargé-e-s de cette nouvelle matière acquièrent les savoirs et compétences requises en matière de genre.

Actuellement nous ne disposons d'aucun élément pour évaluer l'impact du décret sur l'intégration de la dimension du genre dans le curriculum.

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

Quant à la formation continuée, l'IFC (Institut de la Formation Continue) a bien inscrit le thème du genre dans son programme pour la formation interréseaux et proposé, pour cette année 2006-2007, des formations destinées aux pédagogues organisées par l'Université des Femmes asbl, Magenta asbl et l'Université Libre de Bruxelles. Certains des modules proposés ont néanmoins dû être annulés, les inscriptions étant insuffisantes. La volonté politique est ici battue en brèche par le manque de connaissance du milieu : **la question de l'égalité sexuée n'est aujourd'hui pas perçue par la majorité des enseignant-e-s comme un problème ni comme une priorité.** S'il n'existe pas d'obligation ou d'incitation suffisante, si une sensibilisation préalable n'est pas mise sur pied, l'offre rencontre peu de demande.

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

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

Les centres d'études de genre en Belgique et en France pourraient collaborer à des projets de formations de ce genre¹⁸

¹⁸ Citons à titre d'exemple pour la Belgique :

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

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

le GIEF à l'ULB,

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

La mixité du personnel dans l'enseignement

Une féminisation croissante de la profession ... mais inégale selon les niveaux

Le processus de féminisation de la profession enseignante se poursuit. De 1994-1995 à 2003-2004, le pourcentage de femmes augmente à tous les niveaux (du fondamental au supérieur hors université). Les chiffres existant ne permettent pas de savoir si cette augmentation est due à une augmentation du nombre de femmes ou à une diminution du nombre d'hommes.

A l'université, la féminisation se poursuit inégalement selon les catégories. On note une progression des femmes dans les grades académiques (statutaires = chargé-e-s de cours, professeurs et professeurs ordinaires) : la proportion de femmes passe de 11 à 17 % ; le nombre d'hommes augmentant très légèrement (4 %) par rapport à celui des femmes (30 %). De même dans les grades scientifiques (statut plus précaire) : le nombre des femmes augmente de 10% alors que le nombre d'hommes diminue d'un quart ce qui n'empêche pas les hommes plus nombreux au départ d'encore constituer 59 % des effectifs en 2003-2004. On constate donc une nette avancée féminine et une relative stagnation de la population masculine et même dans certains cas une démasculinisation.

Il faut nuancer ce tableau car il ne tient pas compte des divers échelons à l'intérieur de chaque statut. Par exemple, il n'est pas tenu compte de la distinction entre chargé-e-s de cours, professeurs et professeurs ordinaires au sein des grades académiques.

La féminisation dans l'ensemble du système éducatif reste inégale selon les niveaux.

Le phénomène de féminisation aux échelons les plus bas se poursuit tandis que les femmes franchissent difficilement le plafond de verre (99 % de femmes dans le préscolaire et, selon l'étude de Meulders et Henau, 7 % parmi les professeurs ordinaires des universités¹⁹).

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

En dépit de l'obligation décrétable visant à promouvoir la participation équilibrée des hommes et des femmes dans les organes consultatifs²⁰, il existe encore un grand déséquilibre dans leur composition au plan du genre.

A titre d'exemple, le *Conseil pédagogique de l'enseignement supérieur* compte 83,33 % d'hommes et le *Conseil de coordination de l'enseignement secondaire*, 77,78 %.

Seul le *Conseil de coordination de l'enseignement fondamental* présente une parité 50/50 hommes / femmes²¹.

En ce qui concerne les jurys de promotion et de sélection, tous les jurys des différents brevets comportent plus de 55 % d'hommes avec une majorité de 85 % d'hommes dans le jury pour le brevet de proviseur, sous-directeur dans l'enseignement secondaire inférieur et de 80 % d'hommes pour le brevet de directeur d'école maternelle, directeur d'école primaire, directeur d'école fondamentale dont on connaît le degré élevé de féminisation²².

¹⁹ Henau, J. de & Meulders, D., 2003, Alma Mater, « *Homo Sapiens ? Quel genre pour la recherche universitaire ?* », Ed. du DULBEA, ULB.

²⁰ Décret de la Communauté française du 17.07.2002 – M.B. 13.09.2002.

²¹ Données communiquées par la Direction de l'Égalité des Chances, sur base du « *Plan de promotion de l'Égalité des Chances* », réalisé par la *Coordination pour l'égalité des chances commune au Ministère de la Communauté française et aux organismes d'intérêt public de la Communauté française*, février 2004.

²² Idem.

A cela s'ajoute que le Conseil général de l'enseignement fondamental est composé à 80 % d'hommes et que pour l'enseignement secondaire, seul le Conseil de médiation présente une parité 50/50²³. Le pourcentage d'hommes varie de 58,33 % dans la Commission des discriminations positives à 80 % dans la Commission des programmes (humanités générales et technologiques) en passant par 86,96 % dans la commission de pilotage et 70 % dans la Commission des outils d'évaluation (humanités professionnelles et techniques)²⁴.

Un certain nombre de commissions ne sont donc pas conformes au décret et pas des moindres telles la Commission de pilotage citée plus haut et le CIUF (Conseil interuniversitaire francophone) qui ne compte que 17,95% de femmes²⁵.

Il conviendrait de valoriser le métier d'enseignant-e dans le fondamental et le secondaire (financièrement et symboliquement) de manière à attirer plus d'étudiants masculins et à assurer une meilleure mixité du corps enseignant.

De même, il faudrait, à l'instar des universités flamandes²⁶, établir des plans d'égalité avec objectifs chiffrés. On ne peut plus se contenter de dire qu'il n'y a pas de candidates sans analyser les freins aux candidatures féminines.

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.

²³ Idem.

²⁴ Données communiquées par la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française, sur base du Rapport final de l'évaluation du décret du 17 juillet 2002 visant à promouvoir la participation équilibrée d'hommes et de femmes dans les organes consultatifs, juin 2006.

²⁵ Idem.

²⁶ Voir « *Gender mainstreaming à l'université : théorie et pratique. La politique d'égalité des chances à la K.U. Leuven* », Elsy Van Roy, in « *A quand l'égalité f/h ? Plaidoyer pour une autre université* », Actes de la Journée d'étude, Sophia, 2003).

L'encadrement de la petite enfance

Les stéréotypes sexués sont acquis par les enfants dès l'âge de 4 ou 5 ans²⁷. 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 sexués²⁸, 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-s²⁹.

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 enfants s'imprègnent de ces différences construites socialement, qui influencent leurs choix et risquent de les discriminer dans leur parcours futur. Sensibiliser davantage les premiers acteurs de socialisation des enfants à cette problématique se révèle donc essentiel.

Un travail sur les représentations sexuées que chacun-e se fait des activités et jeux d'enfants s'impose donc de manière à ne pas encourager les enfants à développer des attitudes traditionnellement assignées à leur sexe, ce qui freine le développement de **toutes** leurs aptitudes.

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

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

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

²⁷ 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* ».

²⁸ F. Meus, « *Comment le sexisme s'immisce dans le monde du jouet ?* », in Cahiers Marxistes n°234 de novembre-décembre 2006, « *Petits, petites ... Petites inégalités* », pp. 141-147.

²⁹ 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).

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 enfance³⁰.

D'autre part, la Commission enseignement du CFFB a élaboré un projet de recherche-action concernant l'accueil de la petite enfance avec pour objectifs :

- un état des lieux de la prise en compte du genre tant dans la littérature que dans les structures d'accueil existantes,
- des propositions de bonnes pratiques en la matière.

Ce projet, remis au ministère de la Petite Enfance de la Communauté française, n'a, à ce jour, pas été accepté.

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.**

³⁰ 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.

L'orientation des filles et des garçons

Un thème privilégié : lutter contre les stéréotypes sexistes

- Le *Contrat pour l'école*³¹ 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 78³² sur « *L'orientation et l'information sur les études, les formations et les métiers* », rappelle la nécessité d'un travail sur les représentations des jeunes de manière à lutter contre les stéréotypes qui limitent leurs choix.

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

L'enquête « *Newtonia* »³³ sur les filles face aux études et aux carrières scientifiques et techniques, menée récemment 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 modeste.

Dans le même esprit, le Programme d'Action Gouvernemental recommande 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 sera également bénéfique aux garçons dont une bonne partie se fait une idée erronée des sciences.

³¹ Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants, Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2005, p. 20.

³² Conseil de l'éducation et de la formation, « *Orientation et information sur les études, les formations et les métiers* ». Avis 78, 21 juin 2001, Ministère de la Communauté française de Belgique.

³³ Voir sur le site <http://www.ulb.ac.be/newtonia> et <http://www.egalite.cfwb.be>, page « Etudes et recherches ».

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

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 ADA³⁴.

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.

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, à l'ordre du jour cette année au salon de l'étudiant-e (SIEP), devrait être pris en compte de manière récurrente, ce qui permettrait un travail de sensibilisation avec les exposant-e-s.

³⁴ Malette pédagogique *Cybersoda* : <http://www.ada-online.be/cybersoda>.

L'élimination des stéréotypes de l'environnement documentaire

Les données de la recherche

En Communauté française, aucune étude n'a été menée depuis 1985 sur les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires³⁵.

Pourtant, des études menées dans des pays voisins³⁶ démontrent que cette problématique est loin de devoir être rangée aux oubliettes. Les stéréotypes sexistes sont omniprésents dans les messages que la société envoie aux enfants et aux jeunes (publicité, séries télévisées, bandes dessinées, chansons, ...), et on ne peut certes pas en rendre l'école seule responsable. On peut cependant légitimement souhaiter qu'elle n'en soit pas elle-même le vecteur par l'intermédiaire des écrits qu'elle produit ou qu'elle promeut.

Les rapporteurs français, Simone Rignault et Philippe Richer³⁷, citent notamment l'exemple, parmi beaucoup d'autres, d'un énoncé de problème de mathématiques : « *Pour s'équiper en outillage, M. Duchemin a fait l'achat d'une perceuse à 415,70 F et d'une scie à 188,90 F. Pour le repas, Mme Duchemin a acheté un rôti de veau à 59 F et un camembert à 11,60 F. Mme Duchemin envoie Christine acheter une baguette à 4 F ...* ». Ou ce dictionnaire pour enfants dans lequel on peut lire au mot « bain » : « *Le président prend un bain de foule, Jeanne prend un bain de soleil* ».

Les recommandations européennes

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

A cela, il faut ajouter la nécessité d'intégrer la dimension du genre dans les cours d'histoire, d'histoire de l'art, de littérature, de langues modernes, de géographie, d'économie, de sciences humaines etc. car elle est en général quasi absente du contenu des matières enseignées, et ce à tous les niveaux de l'enseignement. Pourtant, et malgré le manque de soutien dont bénéficient les études de genre (voir plus loin), des savoirs sur ces questions existent bel et bien.

³⁵ Crabbe Brigitte, Gaiardo Lucia, Delfosse Marie-Luce, Verlaekt Guislaine, Wilwerth Evelyne, « *Les femmes dans les livres scolaires* », Mardaga, Liège, Bruxelles, 1985.

³⁶ 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.

³⁷ Cités par le journal du CNRS, n°159, mars 2003.

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.

Un nouveau décret prometteur ?

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

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

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

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

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

En l'état actuel du décret, il n'est donc pas du tout garanti que le critère égalité comprenne la dimension de genre de manière à, comme le prévoit le Programme d'Action Gouvernemental pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale du 25 février 2005, « *exclure les stéréotypes sexistes et à représenter le rôle réel des femmes dans la société dans les manuels* ».

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

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

La prévention de la violence

Des données manquantes

Les médias portent à croire que bon nombre d'établissements scolaires enregistrent une dégradation du climat de l'école, des relations entre élèves, entre professeurs et élèves, et ce par la multiplication des faits de violence. Si des études réalisées par des universités francophones se sont intéressées à ce problème et fournissent des données ventilées par sexe, elles n'intègrent malheureusement pas la dimension de genre dans leur approche³⁸.

En particulier, les phénomènes de harcèlement sexistes et sexuels perpétrés dans les écoles n'y sont pas étudiés avec suffisamment d'attention. 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 y sont mises en place³⁹.

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* ». ⁴⁰

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

Pour exemple : l'association « Solidarité femmes »⁴¹ intervient depuis plus de huit 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.

³⁸ Enquête de 2000 : Buidin G., Petit S., Galand B., Philippot P., Born M. (2000). *Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêté du 17 mars 2000 du Gouvernement de la Communauté française). Rapport de recherche non publié.

Enquête réalisée à la demande du Ministre Hazette en 2003 :

http://www.psed.ucl.ac.be/rapportviolences_2003.pdf.

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).

³⁹ « *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.

⁴⁰ Nicole Belloubet-Frier, « *Violences sexuelles, violences sexistes* », Revue Ville-Ecole-Intégration Diversité, N° 128, mars 2002.

⁴¹ Voir le site : www.educ-egal.org/

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) prévoit d'ailleurs dans son chapitre «*lutte contre les violences faites aux femmes* » qu'un « *module sur le genre et les violences sexistes sera intégré dans la formation initiale des enseignant-e-s et du personnel d'encadrement psycho-médical et social. Une réflexion sera engagée avec les différents pouvoirs organisateurs afin de proposer des modules de formation continue sur le genre dès l'année scolaire 2005-2006* ».

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

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

Les études de genre

En quoi consistent les études de genre ?

- * Partout en Europe à l'exception de la Communauté française, les études de genre sont reconnues dans leur spécificité : multidisciplinaires, elles prennent pour *objet de recherche le genre* au sens large, c'est-à-dire les rapports sociaux de sexe, les inégalités sexuées et aussi les femmes, le féminisme. Le genre est en effet devenu un domaine de recherche et d'enseignement international : théories, publications, cursus universitaires et réseaux académiques se sont multipliés ces dernières années⁴².
- * On en reconnaît également la nécessité pour la *décision politique* (fournir des statistiques sexuées entre autres) et pour la *qualité scientifique* de la recherche interdisciplinaire. Si les études réalisées par des universités francophones sur le thème de la violence citées plus haut ne donnent du phénomène qu'une vue partielle et partielle, c'est précisément qu'elles n'exploitent pas la dimension de genre en tant que catégorie d'analyse et d'interprétation.
- * Enfin, ces études sont reconnues pour leur *pertinence sociale* (utiles à la communauté). Seules des études de genre peuvent assurer une formation de qualité dans le domaine de l'égalité filles/garçons aux agents de CPMS et aux enseignant-e-s comme le préconise le Contrat pour l'école.

Quel est leur statut en Communauté française ?

Le *Conseil de l'égalité des chances entre hommes et femmes* avait rendu dès 2002, un avis dans lequel il recommandait l'intégration de la dimension de genre dans toutes les options possibles de l'enseignement supérieur, universitaire et non-universitaire⁴³.

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 2003⁴⁴ 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.

⁴² Voir le site du réseau européen Athena, réseau thématique de women's studies : www.let.uu.nl/womens_studies/AthenaDiss/index.html.

⁴³ 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.

⁴⁴ www.sophia.be

Le Programme d'Action Gouvernemental prévoit 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.

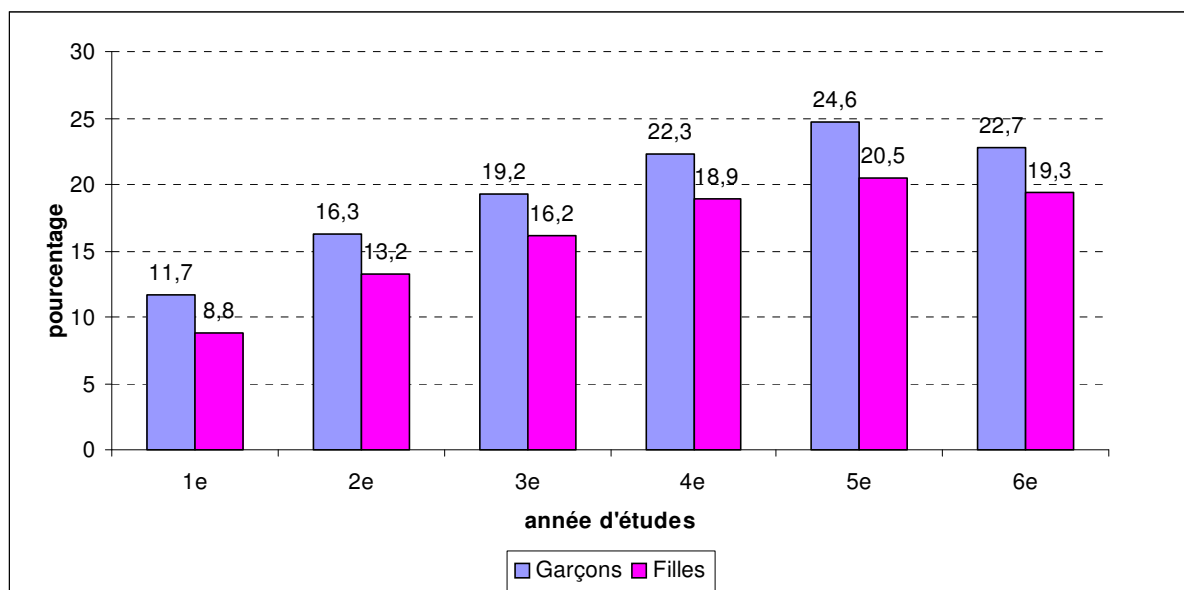
Un premier pas serait la constitution d'une commission genre au sein du Conseil Interuniversitaire Francophone.

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

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

Annexe 1

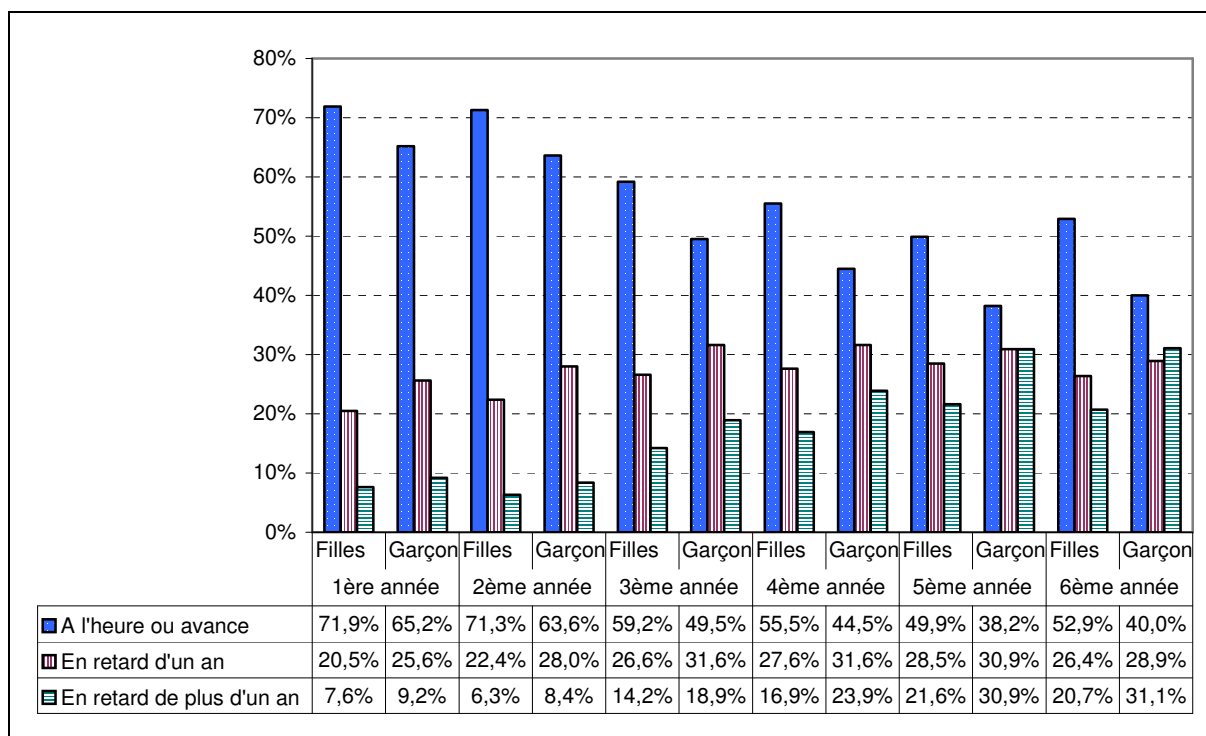
Pourcentage d'élèves en retard d'un an ou plus dans l'enseignement primaire selon l'année d'études et le sexe (Conseil de l'Education et de la Formation)



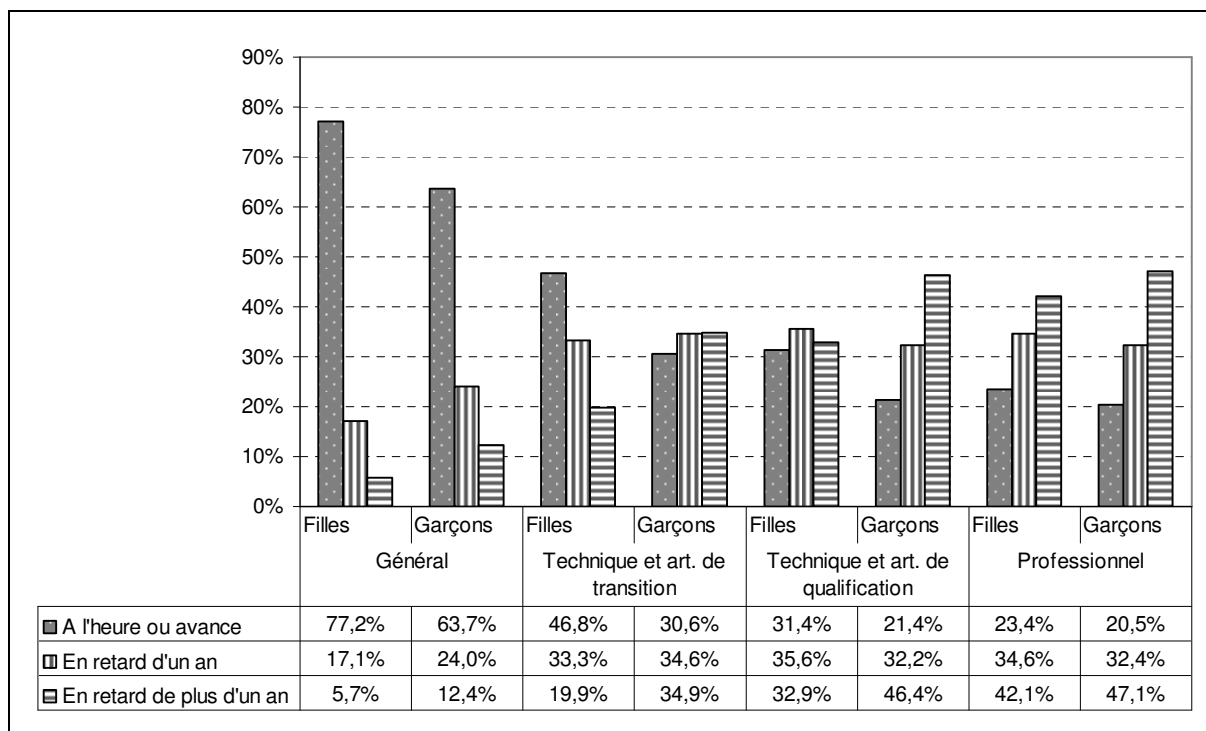
10 % d'élèves en retard (âgés de 7 ans ou plus) en 1^{ère} année primaire, 23 % d'élèves en retard (âgés de 11 ans ou plus) en 5^{ème} primaire. La baisse du pourcentage d'élèves en retard observée en 6^{ème} primaire s'explique par le fait qu'une partie des élèves en retard (de plus d'un an) passent directement en 1^{ère} année B de l'enseignement secondaire (sans l'obtention du CEB).

Annexe 2

Pourcentage d'élèves « à l'heure » et « en retard » dans l'enseignement secondaire ordinaire selon l'année d'études et le sexe (Conseil de l'Education et de la Formation)

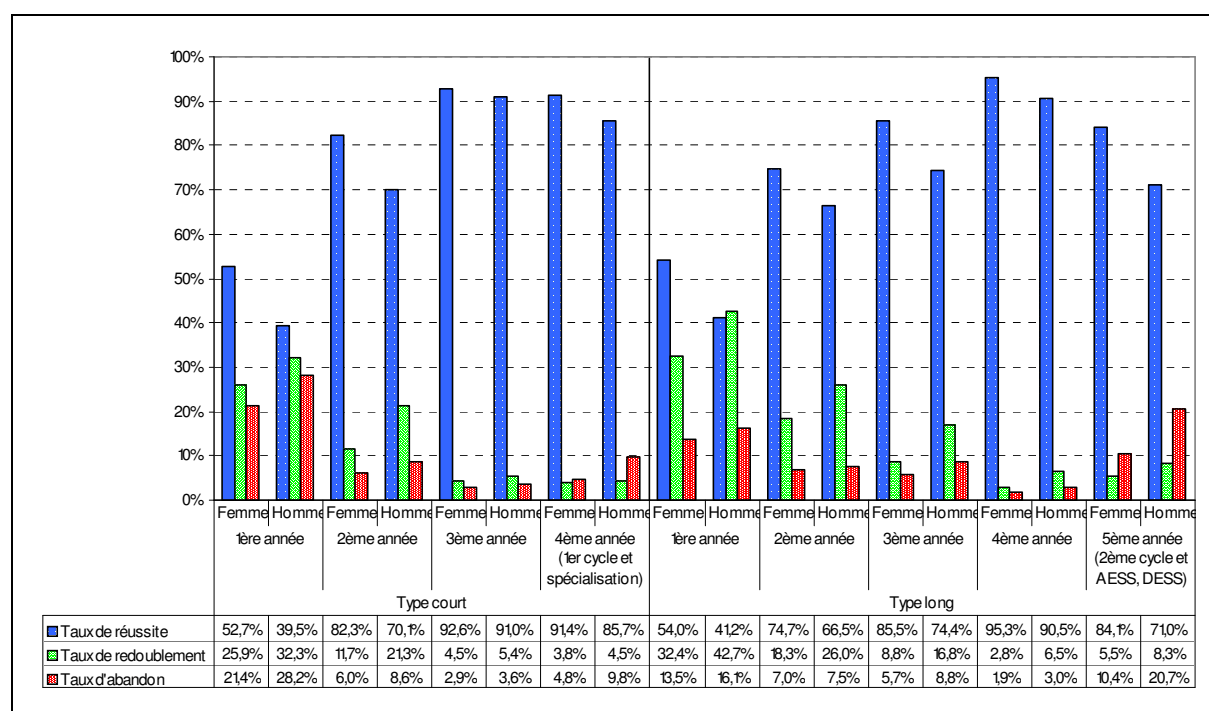


Pourcentage d'élèves "à l'heure" ou "en retard" en 6^{ème} année » de l'enseignement secondaire ordinaire par filière d'enseignement (CEF)



Annexe 3

Taux de réussite, de redoublement et d'abandon au sein des Hautes Ecoles et des Instituts Supérieurs d'Architecture en fin d'année académique 2002-2003 (Conseil de l'Éducation et de la Formation)



Définitions:

- le taux de réussite au sein des Hautes Ecoles et des Instituts Supérieurs d'Architecture comme le pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieure⁴⁵ au sein du système composé par les Hautes Ecoles et les Instituts Supérieurs d'Architecture ou le pourcentage d'étudiants diplômés dans le cas d'une année terminale⁴⁶,
- le taux de redoublement au sein des Hautes Ecoles et des Instituts Supérieurs d'Architecture comme le pourcentage d'étudiants demeurant, l'année académique suivante, dans la même année d'études⁴⁷ (ou passant dans une année d'études inférieure) au sein du système composé par les Hautes Ecoles et les Instituts Supérieurs d'Architecture,
- le taux d'abandon au sein des Hautes Ecoles et des Instituts Supérieurs d'Architecture comme le pourcentage d'étudiants non présents l'année académique suivante dans le système composé par les Hautes Ecoles et les Instituts Supérieurs d'Architecture et non diplômés d'une année terminale à la fin de l'année académique en cours.

⁴⁵ Eventuellement avec réorientation d'études.

⁴⁶ Dans le type court, sont considérées comme année terminale l'année de fin de premier cycle ainsi que l'année de spécialisation. Dans le type long, sont considérées comme année terminale l'année de fin de deuxième cycle ainsi que l'année de DESS et d'AESS.

⁴⁷ Eventuellement avec réorientation d'études.

COMMISSION ENSEIGNEMENT

Liste des membres de la Commission (par ordre alphabétique)

Adriaenssens Alexandra,	Directrice, chargée de mission de la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française
Claude Françoise,	Femmes Prévoyantes Socialistes
Coruzzi Josiane,	Solidarité Femmes, asbl
De Wandeler Cécile,	Amazone, Centre Documentation
Dieu Anne-Marie,	EgiD (Etudes sur le genre et la diversité en gestion) à HEC-ULg
Garnier Marie-Anne,	Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF)
Gribomont Marie,	Enseignante
Hecq Françoise,	Université des Femmes, ex-enseignante
Kupperberg Deborah,	Attachée, Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française
Lacroix Joëlle,	Ligue des Familles
Lienard Claudine,	Université des Femmes
Marquet Colette,	Vie Féminine (CEFM)
Michel Delphine,	Responsable Internationale à la FEF
Noël Emilie,	Vie Féminine (FSMI)
Perrera Sophie,	Université des Femmes
Plateau Nadine,	Présidente de la Commission Enseignement du CFFB
Roosens Benoît	Changements pour l'Égalité
Stichelbaut Françoise,	Enseignante
Willame-Boonen Magdeleine,	Présidente du CFFB