



**Conseil de l'Éducation
et de la Formation**

**Comment intégrer la dimension de genre
dans le système éducatif
de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?**

Avis 137

Conseil du 24 novembre 2017

En application du décret relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, du 21 juin 1993, le CEF utilise l'écriture inclusive, selon le guide de féminisation des noms de métiers, grades ou titres rédigé par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

1. Préambule

L'égalité filles-garçons dans l'enseignement constitue un enjeu d'importance tant au niveau international et européen qu'au niveau belge francophone qui se trouve notamment exprimé dans les textes suivants :

- ▶ la Déclaration de Pékin, suite à la quatrième conférence mondiale des Nations Unies sur les femmes de 1995, qui recommande un « enseignement non discriminatoire qui, en fin de compte, contribue à instaurer des relations plus égalitaires entre les femmes et les hommes » ;
- ▶ la Recommandation de 2007 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 », qui demande notamment « de promouvoir et d'encourager des mesures visant spécifiquement à appliquer l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes à tous les niveaux du système éducatif et dans la formation des enseignant(e)s, en vue de parvenir à une égalité de fait entre les femmes et les hommes et d'améliorer la qualité de l'éducation » ;
- ▶ les textes européens qui, à la suite du traité de Rome de 1957, font de « l'égalité de traitement entre les femmes et les hommes un principe fondamental de l'Union européenne ». Par ailleurs, certains programmes permettent de financer des projets qui concernent l'éducation au genre et le *gender mainstreaming* ;
- ▶ le « Décret relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française » (décret « gender mainstreaming ») qui vise « la (ré)organisation, l'amélioration, l'évolution et l'évaluation des processus de prise de décision, aux fins d'incorporer la perspective de l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines et à tous les niveaux, par les acteurs généralement impliqués dans la mise en place des politiques » ;
- ▶ le rapport du groupe de travail 2 « Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXI^{ème} siècle » du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » qui met en garde contre le rôle différenciateur de l'école dès lors que celle-ci ne tient pas compte des inégalités de genre et qui souligne la fonction socialisatrice de l'école afin de promouvoir l'égalité réelle entre les filles et les garçons y compris dans la société : « si l'école doit veiller à ne pas reproduire les inégalités sociales et culturelles, elle doit également être attentive à ne pas servir de courroie de transmission aux inégalités de genre d'autant que ces inégalités se démultiplient lorsqu'elles se croisent. La fonction socialisatrice de l'école dépasse le cadre de la transmission de savoirs et du développement de compétences et intègre la construction des rapports sociaux de genre, ce qui implique de prendre en considération la socialisation des élèves actuellement différenciée selon le genre, afin de promouvoir l'égalité réelle à l'école et après l'école. »

Etant donné l'importance de l'enjeu, il paraît souhaitable que le Conseil de l'Education et de la Formation, près de 20 ans après l'Avis 65 « Qu'en est-il aujourd'hui de l'égalité des chances entre filles et garçons dans le système éducatif », formule des recommandations afin d'assurer l'émancipation tant des filles que des garçons, conformément à l'article 6 du Décret « Missions », ainsi que des étudiantes et des étudiants dans l'enseignement supérieur et de promotion sociale, conformément aux missions de ces types d'enseignement.

Assurer l'émancipation tant des filles que des garçons renvoie aux concepts d'égalité et d'équité.

Le rapport du groupe de travail 2 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence définit les deux concepts d'égalité et d'équité en les articulant : « l'égalité est un principe posé comme

fondateur de nos sociétés, stipulant que tous les citoyens sont réputés ontologiquement égaux en droits et donc – en matière scolaire – tous les élèves également admissibles à l'école, à quelque niveau (d'étude et d'acquis) que ce soit. Indispensable à la réalisation effective de l'égalité, l'équité appartient davantage à l'ordre des moyens à déployer pour faire face aux inégalités qui subsistent. L'équité est donc le moyen de « favoriser les défavorisés » afin de compenser les handicaps et les désavantages scolaires (en termes d'accès, de réussite, de parcours et d'acquis) qu'ils subissent : « L'équitable, tout en étant juste, n'est pas le juste selon la loi, mais un correctif de la justice légale » (Aristote) ».

Alors que l'égalité renvoie à un principe d'équivalence entre deux ou plusieurs termes, l'équité revient à prendre en compte l'existence d'inégalités pour se demander : « quelles sont les inégalités injustes ? », ce qui implique d'adopter pour point de vue un principe de justice parmi les principes suivants : l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'égalité des acquis et l'égalité de résultats sociaux¹.

2. Les Constats² :

Les textes légaux des différents niveaux d'enseignement visent l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'égalité des acquis et l'égalité de résultats sociaux.

1. A tous niveaux d'enseignement, il doit par conséquent être possible de vérifier que les filles et les garçons bénéficient effectivement d'un égal accès aux parcours, sont traités avec une égale valeur et bénéficient d'une égale distribution des ressources et des biens éducatifs³.

¹ Selon le rapport du GERESE (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs) consacré à « L'équité des systèmes éducatifs européens », les principes de justice peuvent être caractérisés comme suit :

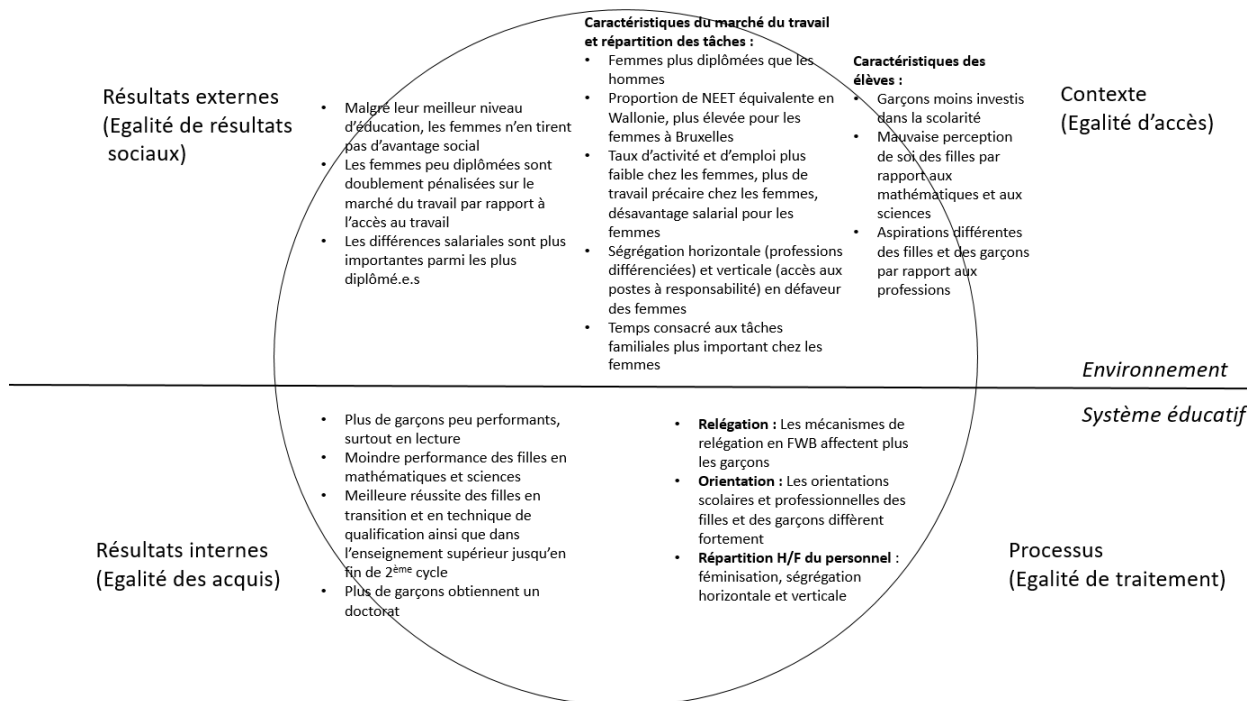
- Le premier principe correspond à l'égalité d'accès : « on souhaite que tous les individus ou groupes d'individus aient les mêmes chances d'accéder à un niveau donné du système. Le milieu social ne doit pas influencer la réussite scolaire, mais on est exposé aux critiques de ceux qui prétendent qu'on laisse ainsi ouverte la possibilité de donner aux plus aptes de meilleures conditions d'enseignement, ce qu'il est de tradition d'appeler « l'effet Matthieu ».
- Le deuxième principe porte sur l'égalité de traitement et « la même école est réclamée pour tous : on donne à tous les mêmes conditions d'enseignement, mais on s'expose aux critiques de ceux qui pensent que certains, parce qu'ils subissent un handicap d'une sorte ou d'une autre, ont besoin de meilleures conditions d'enseignement ».
- Le troisième principe est celui de l'égalité des acquis ou de réussite scolaire : « il réclame l'atteinte par tous les élèves d'un objectif commun préalablement fixé. On souhaite une égalité de résultats, au moins pour un certain niveau de connaissances, mais on se heurte à ceux qui prétendent qu'en poursuivant cet objectif, on prive les meilleurs élèves de la possibilité de progresser autant qu'il serait possible, ce qu'on appelle « l'effet Robin des Bois ».
- Enfin, selon le dernier principe, « il est attendu que les personnes, à la sortie du système éducatif, aient les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises, de se réaliser en tant que personne dans la société et de valoriser leurs compétences »

² Ces constats sont détaillés dans le Dossier d'instruction ainsi que dans le Recueil de données statistiques associés au présent rapport.

³ Selon le rapport du GERESE, « les biens distribués par le système éducatif sont les résultats immédiats de la scolarité (les connaissances, les attitudes, les compétences ou encore les diplômes), mais aussi ses résultats médiats (la position sociale ou professionnelle, l'employabilité) et certains aspects du processus éducatif (la longueur de la scolarité, les dépenses de la collectivité pour la scolarité). Il y a encore des biens plus petits, dont la distribution répétée façonne cependant fortement les élèves : les punitions, les brimades, les sourires, les copains, etc. Les biens relevant du processus, s'ils sont moins « finals » que ceux des deux premières catégories, ont l'avantage d'être véritablement des biens distribués par le système : compétences, diplômes et plus encore positions professionnelles sont en réalité le résultat de l'usage, par les individus, de services reçus du système éducatif, et non des produits directs de ce système ».

Actuellement, cette égalité entre les filles et les garçons n'est pas encore réalisée.

2. Les données statistiques traitées dans le cadre de l'instruction qui objectivent les inégalités filles-garçons peuvent être synthétisée par le schéma suivant :



Différents facteurs peuvent expliquer la persistance de ces inégalités :

3. Il faut constater l'absence d'une politique éducative orientée vers l'égalité entre filles et garçons. Alors que l'objectif de la mixité sociale a été inscrit dans les politiques éducatives en lien avec la réforme de l'enseignement rénové, l'objectif de la socialisation scolaire des élèves sans différenciation selon le genre n'est pas formulé explicitement en termes de politique éducative. Bien que le rapport du groupe de travail 2 « Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXI^{ème} siècle » du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » mentionne explicitement cet objectif, il n'a pas été traduit dans une stratégie qui concernerait, dans ce sens et de manière transversale, toutes les mesures du Pacte alors que le décret « gender mainstreaming » impose l'existence d'une telle démarche.

4. Les curriculums prescrits contextualisent les pratiques des enseignant.e.s et confèrent de la légitimité aux contenus enseignés. Ils constituent un facteur explicatif des inégalités entre filles et garçons dans la mesure où :

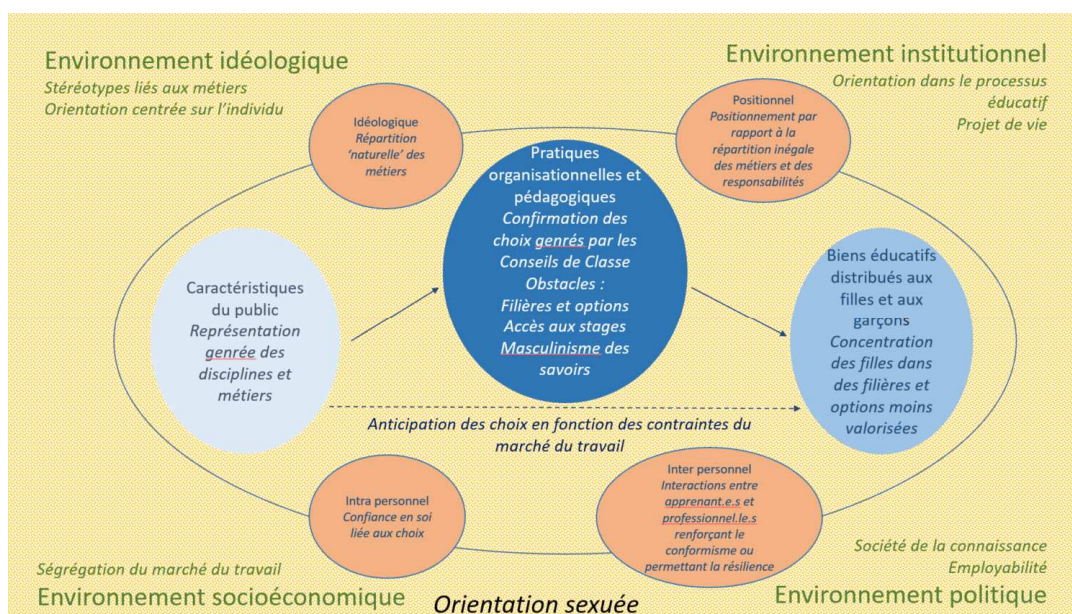
- le décret « missions » préconise des modalités de différenciation pédagogique qui ne favorisent pas la réflexion des enseignant.e.s sur l'origine des inégalités entre les filles et les garçons. En effet, soucieux de mettre l'élève « dans le respect de ses différences » au centre des apprentissages et considérant que « l'égalité est déjà là », ces derniers pourraient mettre œuvre des pratiques elles-mêmes différenciatrices ;

Comment intégrer la dimension de genre dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

- les textes officiels sont eux-mêmes porteurs d'un curriculum caché qui renforce les représentations inégalitaires entre hommes et femmes comme si elles étaient naturelles ;
 - les textes officiels ne définissent pas de manière claire et cohérente les concepts en lien avec le genre alors que celui-ci constitue un contenu d'enseignement devant permettre aux apprenant.e.s de décoder les mécanismes culturels et sociaux à l'origine des inégalités entre les hommes et les femmes.
5. Par ses pratiques organisationnelles et pédagogiques, l'établissement va interagir avec les caractéristiques du public, en renforçant ou en atténuant les inégalités de départ ou en en créant de nouvelles, ce qui débouche sur une répartition inégale des biens éducatifs entre filles et garçons. Ces mécanismes doivent être compris dans une perspective systémique qui prend en compte :
- d'une part, l'environnement idéologique, institutionnel, politique et socioéconomique de l'établissement d'enseignement qui contextualise les pratiques ;
 - d'autre part, l'action des protagonistes au sein de l'établissement (apprenant.e.s, personnel, etc.), laquelle peut se décrire selon quatre niveaux : intra-personnel, interpersonnel, positionnel et idéologique.

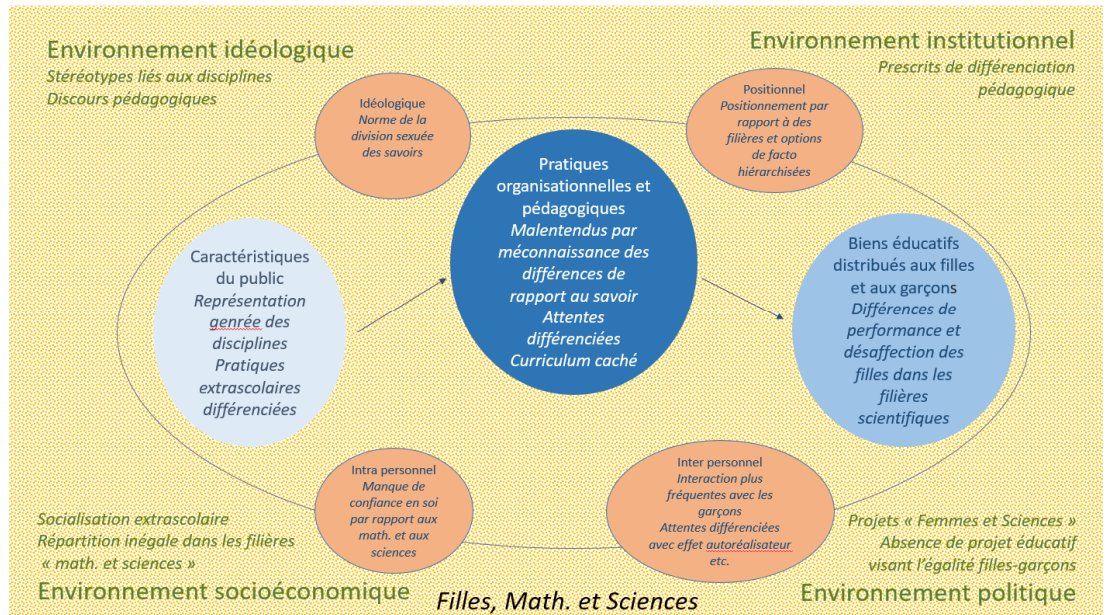
Ces mécanismes à la fois structurels et liés aux actions des parties prenantes du système expliquent notamment :

- l'orientation sexuée des filles et des garçons dans le système éducatif, à tous niveaux d'enseignement :

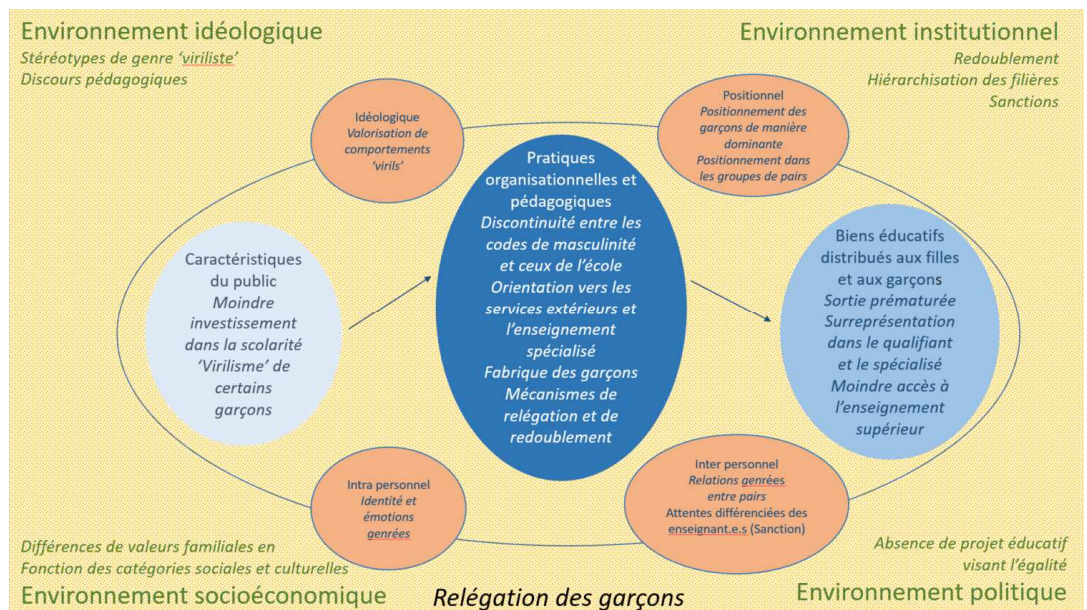


Comment intégrer la dimension de genre dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

- les moindres performances des filles dans les disciplines mathématiques et scientifiques :



- la plus grande exposition des garçons aux phénomènes de relégation (redoublement, filiarisation, décrochage, etc.) :



3. Recommandations :

Recommandation préalable : L'attention portée à l'égalité entre filles garçons ne doit pas faire oublier les autres discriminations en fonction du genre et de l'orientation sexuelle.

Pour mettre en œuvre une politique éducative visant l'égalité réelle entre les filles et les garçons, le CEF formule les recommandations suivantes :

3.1. en ce qui concerne les politiques éducatives :

1. énoncer clairement dans une déclaration politique que la réalisation de l'égalité entre filles et garçons, entre hommes et femmes constitue, à tous niveaux d'enseignement, un objectif éducatif à part entière. La question de cette égalité doit être considérée comme concernant tous les champs du social (ici le système éducatif) et reconnue comme une dimension transversale à intégrer à tous les niveaux de la réflexion et de la décision ;
2. dégager des moyens financiers suffisants et budgétisés à cette fin ;
3. organiser un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, sans curriculum caché, visant explicitement l'égalité des filles et des garçons, accompagné d'une approche orientante non sexuée ;
4. mentionner ce projet de politique éducative visant l'égalité hommes-femmes dans les décrets pour tous les niveaux d'enseignement et en précisant de manière univoque le cadre conceptuel en lien avec la dimension de genre sur la base de la terminologie établie au niveau du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et dans les autres entités fédérées, ainsi qu'au niveau fédéral et international. Par ailleurs, d'utiliser l'expression « enseignement préscolaire » en lieu et place de l'expression « enseignement maternel » pour désigner ce niveau d'enseignement ;
5. articuler ce projet et son cadre conceptuel en cohérence et en complémentarité avec les autres politiques publiques (emploi, culture, sport, jeunesse, etc.) dans le cadre de la mise en œuvre du décret « gender mainstreaming » ;
6. mener toutes les observations et recherches nécessaires à la compréhension des mécanismes à l'origine des inégalités filles-garçons, y compris des études croisant les effets du genre avec d'autres sources d'inégalités afin d'éviter que certaines catégories d'apprenant.e.s soient « invisibilisées ». Par conséquent, il est nécessaire de développer la recherche en genre dans les sciences de l'éducation pour permettre la prise en compte de la dimension de genre par le pilotage du système éducatif ;
7. définir, sur base des observations, des stratégies dans un ou des plan(s) d'actions ou de développer les plans existants touchant l'enseignement (plan égalité des femmes et des hommes 2014-2019, plan anti-discrimination 2014-2019, etc.). Il faut impliquer toutes les parties prenantes du système éducatif (parents, élèves, étudiant.e.s, personnel éducatif et d'encadrement, etc.) et concernant tous les niveaux d'enseignement ;
8. définir des référents (des indicateurs et/ou des critères de référence, des normes de qualité, des objectifs généraux et particuliers, etc.) afin d'orienter les stratégies vers des cibles concrètes et de pouvoir les évaluer. Il est nécessaire, outre les indicateurs de parcours et de résultats internes qui permettent de mettre en évidence les inégalités de distribution des biens éducatifs entre filles et garçons, des indicateurs de contexte (motivation, confiance en soi, contexte extrascolaire, etc.) permettant d'illustrer les mécanismes menant aux inégalités ainsi que des indicateurs de résultats externes afin d'appréhender les inégalités de réalisation de soi ;

9. décliner, en lien avec ce projet éducatif, des politiques destinées à corriger la ségrégation horizontale et verticale des personnels de l'enseignement pour toutes les fonctions et à tous niveaux comme, par exemples, la participation équilibrée dans les organes consultatifs et décisionnels ainsi que des mesures correctives s'inspirant d'initiatives comme la mesure « cascade » à l'ULB. Il convient de viser à une répartition équilibrée hommes-femmes dans toutes les fonctions et à tous les niveaux d'enseignement, notamment en attirant des hommes dans le fondamental (préscolaire et primaire) ;

3.2. en ce qui concerne les curriculums prescrits :

10. faire collaborer des experts en études de genre et les acteurs de terrain dans la construction de curriculums officiels clairs (en ce compris la construction des profils et des épreuves d'évaluation et la préparation de l'agrément des manuels et autres supports de cours) afin de veiller à l'absence de stéréotypes de genre dans les référentiels ;
11. préciser dans le décret « missions » des modalités qui permettent aux enseignant.e.s de penser les origines des inégalités notamment entre les filles et les garçons, et d'envisager des pratiques pédagogiques visant l'égalité et donc, de ne pas différencier selon le sexe ;
12. garantir une cohérence entre toutes les formations incluant le genre comme contenu, tel que défini en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles constitueront donc un continuum de « formation au genre tout au long de la vie » afin que les hommes et les femmes qui les auront suivies puissent entretenir des rapports sociaux non hiérarchiques ;
13. garantir, pour tous les jeunes inscrits dans l'enseignement obligatoire, que les compétences du référentiel d'EPC qui concernent le genre soient installées en mobilisant ce concept tel que défini dans le cadre du dossier d'instruction, et cela quel que soit le réseau d'appartenance de leur établissement. A ce propos, il convient de relever l'opportunité, en cas d'approche transversale, d'installer ces compétences, entre autres, dans le cadre du cours d'histoire ;
14. fixer les conditions minimales à remplir pour qu'un prestataire EVRAS puisse intervenir au sein d'une école et qu'il puisse être agréé par un système de labellisation. De cette manière, le contenu véhiculé par les partenaires tant internes qu'externes concernant le genre dans le cadre d'EVRAS n'ira pas à l'encontre des objectifs de ce dispositif ;

3.3. en ce qui concerne le pilotage au niveau global :

15. élaborer un dispositif de formation initiale et continue intégrant la dimension du genre à destination de tous les personnels de l'enseignement (enseignant.e.s, responsables d'établissement, conseiller.e.s pédagogiques, inspecteur.e.s, DCO, personnel scientifique, personnel d'encadrement, etc.). Une attention particulière sera apportée aux intervenants dans le cadre de l'EVRAS ainsi qu'aux enseignant.e.s en charge de l'EPC ;
16. déposer en ligne et mettre en valeur les productions scientifiques relatives à la dimension du genre dans le système éducatif sur les sites de la Fédération Wallonie-Bruxelles (enseignement.be, site de l'ARES, etc.) de sorte que l'accès public à ces travaux ainsi qu'aux travaux de recherches menées par des femmes soit garanti selon des modalités d'archivage en « open access » comme au FNRS ;
17. restituer aux établissements d'enseignement des données ventilées par sexe accompagnées de lignes directrices pour pouvoir les utiliser en vue de l'égalité des sexes (par exemple, dans l'enseignement obligatoire, via le TABOR) ;

Comment intégrer la dimension de genre dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

18. élaborer des dispositifs permettant l'appropriation des nouvelles stratégies par les acteurs : partage d'expériences et d'outils, soutien et diffusion des pratiques innovantes, lieu de débat et de controverse, etc., comme, par exemple, le module de formation « Filles-garçons : une même école » de l'e-learning en Fédération Wallonie-Bruxelles ;
19. élaborer des dispositifs d'évaluation permettant la réflexivité individuelle et collective sur la qualité des actions mises en œuvre pour atteindre les objectifs d'égalité filles-garçons. Dans l'enseignement obligatoire, cela implique d'inscrire de manière transversale et/ou spécifique la dimension du genre parmi les items du plan de pilotage des établissements. Dans l'enseignement supérieur, cela implique d'inscrire la dimension du genre dans le référentiel de l'AEQES ;
20. mener des campagnes de sensibilisation visant un accès égalitaire aux disciplines et aux métiers, telles que le projet « girls day, boys day » porté depuis 4 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles ;

3.4. en ce qui concerne le pilotage au niveau intermédiaire :

21. mobiliser les acteur.e.s en charge du contrôle et/ou de l'évaluation de la qualité de l'enseignement, tels que les inspecteur.e.s, les DCO et les membres des comités d'expert.e.s pour l'AEQES. Il est nécessaire de leur donner des missions explicites en lien avec les mesures visant l'égalité homme-femme et l'application du décret « gender mainstreaming ». Les activités où le genre intervient comme contenu d'enseignement doivent faire l'objet d'une attention particulière comme, par exemple dans l'enseignement obligatoire, l'EVRAS et l'EPC. En outre, il est nécessaire former ces acteur.e.s à cette fin ;
22. mobiliser les acteur.e.s concernés par l'orientation : il est opportun de s'appuyer sur les bassins EFE, les zones et les pôles académiques en vue, au sein de pôles de synergie liés à l'orientation, de viser l'objectif d'égal accès des filles et des garçons aux filières, formations et métiers. Une telle action conjointe au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle, impliquant orienteur.e.s, enseignant.e.s, formateur.e.s et partenaires sociaux a l'avantage d'agir à la fois et de manière concertée sur l'enseignement, la formation et le monde du travail ;
23. mobiliser des acteur.e.s en charge de la politique de genre. Au niveau des universités, il existe, aujourd'hui, des personnes « contact genre ». Cette initiative doit être étendue, dans l'enseignement obligatoire, dans les réseaux (en collaboration avec les conseiller.e.s pédagogiques) et, dans l'enseignement supérieur, dans les pôles académiques ;
24. mobiliser les conseiller.e.s pédagogiques. Ils doivent faciliter la conception d'un enseignement sensible au genre et aider les enseignant.e.s à prendre conscience du mécanisme du genre, à lutter contre le curriculum caché, à identifier le rôle du genre dans les interactions entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s ainsi qu'entre les étudiant.e.s eux-mêmes ;

3.5. en ce qui concerne le pilotage au niveau local :

25. veiller à ce que la répartition hommes-femmes des instances locales respecte au moins la proportion prévue décrétalement. Les décrets ne prévoient des quotas que pour les instances consultatives et organes de personnes morales mais on pourrait suggérer que sur le modèle de ces décrets, des mesures de participation équilibrée soient mises en œuvre à tous les niveaux de prise de décision ;

26. veiller à faire de la prise en compte du genre croisé avec d'autres facteurs potentiels d'inégalités scolaires un point d'attention permanent dans le cadre de leurs travaux, par exemples, pour ce qui concerne l'enseignement obligatoire, dans le cadre de la mission d'avis du conseil de participation sur le plan de pilotage et, pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, le rôle des personnes chargées de la gestion de la qualité ;
27. répondre aux demandes, aux avis et aux propositions et questions relayées par les organes de représentation des étudiant.e.s et des élèves, en particulier lorsque ces derniers concernent les inégalités filles-garçons ;
28. mettre au travail collectivement les équipes éducatives sur l'analyse de leurs pratiques et sur la recherche de pratiques alternatives à celles qui ont été instituées sous l'influence du genre. Sans exhaustivité et à titre d'exemples, ces pratiques peuvent concerner les modalités d'organisation de l'espace, la gestion de l'« entre-soi » dans la gestion des groupes-classes, etc. ;
29. inciter les instances de concertation sociale à jouer un rôle dans le contrôle des prescrits en lien avec l'égalité homme-femme ;

3.6. en ce qui concerne les pratiques enseignantes :

30. intégrer le genre dans la formation initiale des enseignant.e.s à tous les niveaux d'enseignement. A cette fin, il convient d'adapter le profil générique de l'enseignant.e qui fait l'objet de l'Avis 131 du CEF en veillant à ce que chaque axe intègre la dimension du genre. A ce niveau de formation initiale, il convient de donner une formation théorique solide en études de genre aux futurs enseignant.e.s en articulation avec les retours d'expérience déjà permis par les stages. Le futur décret sur la formation initiale des enseignant.e.s doit intégrer la question du genre de manière spécifique ;
31. intégrer le genre dans la formation continue des enseignant.e.s à tous les niveaux d'enseignement. Compte tenu de l'importance accordée par ces derniers aux « formations disciplinaires », il importe d'intégrer la dimension du genre de manière transversale pour chaque discipline afin de former les enseignant.e.s à identifier les interactions porteuses des dynamiques inégalitaires qui se jouent dans la classe. A ce niveau de formation continue, il importe de proposer des formations pratiques et théoriques directement en lien avec l'expérience du terrain, en privilégiant le questionnement et le partage de pratiques ;
32. former les formateur.e.s de formateur.e.s. Il convient de préciser le référentiel de compétences comme préconisé dans l'Avis 83 du CEF et compte tenu du profil générique de l'enseignant.e amendé dans le sens précisé ci-dessus ;
33. promouvoir la création et le partage d'outils pédagogiques à destination des enseignant.e.s de tous les niveaux d'enseignement.