

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ÉTUDES DE GENRE

PLATEAU

Nina

La place de la dimension de genre dans la réforme actuelle de la formation initiale des enseignant.es en Communauté française de Belgique

Claire Martinus - UMons

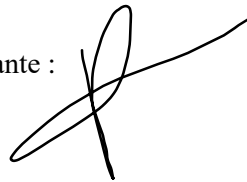
Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel et que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance. Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement constitue un plagiat et que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat comme prévues dans le *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* au Chapitre 4, Section 7, article 107 à 114.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude.

Nom, Prénom : Plateau Nina

Date : 21 mai 2023

Signature de l'étudiante :

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized loop followed by a long horizontal stroke extending to the right.

Titre du mémoire : La place de la dimension de genre dans la réforme actuelle de la formation initiale des enseignant.es en Communauté française de Belgique.

Mots-clés : Formation initiale des enseignant.es, dimension de genre, histoire de la réforme, curriculum caché de l'enseignement.

Résumé : La réforme de la formation initiale des enseignant.es en Communauté française de Belgique, initiée en 1990, a récemment été votée par décret et sera mise en œuvre en septembre 2023. En parallèle, les questions de genre se font une place en politique grâce aux revendications des organisations et des recherches féministes, notamment avec la loi *gender mainstreaming* votée en 2007. Dès lors, quelle est la place de la dimension de genre dans la réforme actuelle de la formation initiale des enseignant.es en Communauté française de Belgique ? Afin de répondre à cette question, plusieurs méthodes de recueil de données ont été utilisées. La méthodologie mise en place est d'une part théorique, via la réalisation d'une revue de la littérature et d'une analyse de contenus, et d'autre part empirique, via la réalisation d'entretiens semi-directifs. Je me suis premièrement intéressée à l'histoire de la réforme et aux contenus des différents décrets en lien avec la réforme. Une analyse de contenu catégorielle a mis en lumière que la dimension de genre apparaît dans le dernier décret sous la forme d'une compétence transversale. Deuxièmement, je me suis penchée sur les enjeux de l'intégration de la dimension de genre dans la formation initiale des enseignant.es en définissant le concept de curriculum caché de l'enseignement et en présentant les conséquences des inégalités sexuées sur les élèves. Je résume ensuite différentes recherches qui sont les résultats d'expériences de formations qui traitent la dimension de genre mises en place en formation initiale ou continue des enseignant.es en France, en Suisse et en Belgique (Fontanini, 2005, De Wandeler, Estenne et Plateau, 2008, Baurens et Schreiber, 2010, Petrovic, 2013, Collet et Grin 2013). Enfin, j'ai voulu savoir quelles étaient les organisations jouant un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la formation initiale des enseignant.es et quelles étaient leurs recommandations. Ces différentes analyses ont révélé un aspect contradictoire entre le contenu du décret et entre ce que prônent les expertes genre et éducation, ainsi qu'avec l'objectif de lutte de la réforme contre les inégalités entre les élèves. Les différentes études soutiennent qu'un des facteurs de lutte contre les inégalités entre les élèves est la prise en considération de la dimension de genre de manière systémique et non pas uniquement sous la forme d'une compétence transversale. Les élèves ne sont pas tous égaux face aux apprentissages et un moyen de limiter ces inégalités serait de permettre aux futur.es enseignant.es de déconstruire leurs stéréotypes de genre et de les outiller pendant leur formation initiale.

Remerciements

Bien que ce master de spécialisation en études du genre ne soit qu'un cursus d'un an, celui-ci m'a apporté énormément, tant sur le plan des connaissances que sur le plan personnel. Il a rendu possible la continuité de mes recherches et m'a permis d'approfondir mon expertise sur l'intégration de la dimension de genre dans la formation initiale des enseignant.es., vaste sujet qui me tient à cœur depuis le début de mon master en sciences de l'éducation.

C'est dans cette optique que mes premiers remerciements s'adressent à Claire Martinus, qui a accepté d'être la promotrice de ce mémoire et qui a été présente durant tout mon processus de recherche. Merci pour vos conseils, votre bienveillance et votre écoute.

Merci à Nadine Plateau, Cathy Bodson, Alice Nucci, Matilda Delier et Noémie Kayaert pour vos témoignages. Nos moments partagés dans le cadre de ce mémoire ont été riche en découvertes et en sororité.

Merci également à mes parents et à mon beau-père pour les nombreuses relectures, les suggestions et les encouragements. Merci également à mon compagnon, Adrian, pour les discussions et les réflexions infinies. Enfin, merci à ma fille, Noélie. Ton arrivée dans ma vie est une source (un torrent !) de motivations pour ma lutte pour un enseignement juste et égalitaire pour l'ensemble des élèves.

Table des matières

Remerciements	4
Introduction : problématique et contextualisation.....	7
Une définition du genre.....	10
Plan de la recherche.....	12
Méthodologie	14
Analyse de contenu	15
Revue de la littérature	17
Entretiens semi-directifs.....	17
1. La dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique	19
1.1. L’histoire de la réforme de la FIE en Communauté française de Belgique	19
1.2. La dimension de genre dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE.....	23
La dimension de diversité : décret du 12 décembre 2000 – Réforme de la FIE	25
La dimension de genre : décret du 20 juillet 2005 – Ajustement de la réforme de la FIE.....	26
Evolution de la prise en considération de la dimension de genre : décret du 7 février 2019 – Nouvelle réforme de la FIE	26
Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la FIE : décret du 2 décembre 2021	28
1.3. Conclusion – Evolution de la prise en considération de la dimension de genre dans les décrets en lien avec la FIE et la RFIE	32
2. Les enjeux de l’intégration de la dimension de genre au sein de la FIE en Communauté française de Belgique	35
2.1. Lutter contre les inégalités entre les élèves	36
Le curriculum caché de l’enseignement.....	36
Les manuels scolaires.....	37
La mixité	38
La gestion des classes.....	40

2.2. Conséquences des inégalités sexuées sur les filles et sur les garçons	42
2.3. Présentation d'études : l'intégration de la dimension de genre en France, en Suisse et en Belgique	44
2.4. Conclusion – Intégrer la dimension de genre dans la FIE : oui mais comment ?	51
3. Les organisations jouant un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la RFIE et leurs recommandations.....	53
3.1. Les organisations : missions générales et histoire.....	55
CoGES et Comité Femmes & Sciences	56
Unia	58
Genre et ESNU.....	58
CFFB Commission enseignement.....	59
3.2. Les recommandations.....	59
3.3. Conclusion – Similitudes et différences.....	61
Discussion	63
Bibliographie.....	71

Introduction : problématique et contextualisation

Pourquoi faire un mémoire sur l'intégration de la dimension de genre dans la formation initiale des enseignant.es¹ ? C'est au cours de ma formation précédente, un master en sciences de l'éducation, que je fais connaissance avec la dimension de genre dans le monde de l'éducation. C'est durant ce cursus que je vais faire la découverte surprenante qui me pousse aujourd'hui à écrire ces lignes : j'apprends, en effet, que la dimension de genre fait partie du programme des AESI (agrégation de l'enseignement secondaire inférieur). Je dis découverte surprenante car j'ai suivi, avant mon master, une formation AESI et, à aucun moment, ni le sujet de l'(in)égalité des apprentissages, ni les stéréotypes de genre, ni le concept de curriculum caché de l'enseignement, ou aucun autre sujet relatif à la dimension de genre, n'avaient été abordés. Cela m'a semblé être en contradiction avec la déclaration de l'UNESCO (2003) dans la perspective de l'Education pour toutes et tous, à savoir le principe d'égalité entre les sexes comme principe universel (cité par Brugeilles & Cromer, 2006, p. 147). Je me suis alors vivement intéressée, à travers mon précédent mémoire, au rôle de la formation initiale AESI dans la construction des représentations sociales du genre et à la manière dont les étudiant.es AESI se représentaient le genre. Le principal constat de ce précédent travail est qu'il m'a paru « difficile, voire impossible, d'éradiquer les stéréotypes de genre, les préjugés et les discriminations afin d'obtenir un environnement égal pour tout.es si les thématiques en lien avec la notion de genre ne sont guère abordées au cours de la FIE AESI » (Plateau, 2020, p.8). Si ce travail m'a permis de répondre à certaines de mes questions, il a surtout contribué à mon envie d'aller plus loin dans ma réflexion et dans mes lectures. J'ai ensuite découvert l'enquête de De Wandeler, Estenne et Plateau intitulé « Le genre dans les Hautes Ecoles pédagogiques : le cas du cours « approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre » (2008). L'objectif de cette enquête était d'étudier comment la problématique du genre avait été intégrée dans l'enseignement supérieur pédagogique après le décret du 20 juillet 2005 relatif aux droits complémentaires perçus dans l'enseignement supérieur non universitaire. Plus précisément d'identifier les freins, les problèmes concrets à cette intégration ; repérer les facteurs favorables quand cette intégration a eu lieu ; établir les besoins et demandes des écoles en la matière, et recenser les bonnes pratiques développées dans ce contexte (De Wandeler, Estenne & Plateau, 2008, p. 3). Les résultats de l'enquête ont révélé que sur 26 enseignant.es

¹ L'ensemble de ce mémoire est rédigé en écriture inclusive
Pour faciliter la lecture, ce sont les abréviations FIE qui seront utiliser dans la suite de ce mémoire

en charge du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre », la moitié n'étaient pas au courant du changement d'intitulé du cours et donc de l'ajout de la dimension de genre, et que sur la moitié qui étaient au courant, 4 choisissaient volontairement de ne pas aborder la dimension de genre dans leur cours. Ces résultats viennent directement confirmer mon expérience de formation initiale personnelle.

J'ai également appris, toujours au cours de la rédaction de mon précédent mémoire, que la FIE en Communauté française de Belgique était soumise à une réforme particulièrement longue et pleine de rebondissements. En effet, ce qu'on nomme réforme de la formation initiale des enseignant.es² en Communauté française de Belgique est une réforme qui comprend plusieurs décrets, initiée dès 1990³. La particularité de cette réforme est que celle-ci est toujours en cours : elle est passée entre les mains de différents et de différentes Ministres de l'Enseignement supérieur à travers les années, a évolué et s'est transformée et modifiée au cours de ces 30 dernières années. Le grand projet initial de la RFIE est l'universitarisation de la formation des enseignant.es, comme c'est le cas dans d'autres systèmes éducatifs (Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure, 2017). Récemment, à la date du 2 décembre 2021, a été validé par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le décret réformant la FIE proposé par la ministre de l'Enseignement supérieur Valérie Glatigny. L'objectif est de permettre sa mise en œuvre pour l'année académique 2023-2024.

En parallèle aux changements apportés à la FIE en Communauté française de Belgique au cours de ces 30 dernières années (unicité du métier d'enseignant.es, prise en compte de la diversité et de la dimension de genre, évolution de la position de l'élève et du rôle de l'enseignant.es, etc.) notre société évolue : les langues se délient, les poings se lèvent, la colère gronde et les tabous se racontent. Notre société moderne se présente comme étant égalitaire, tournée vers le droit des femmes et progressiste. Pourtant, certains mouvements plus ou moins récents tel que #MeeToo ou #BalanceTonPorc vont venir dénoncer des actes sexistes et des violences sexuelles systémiques perpétrées à l'égard des femmes et des minorités sexuelles dans de nombreux domaines, dont les écoles. Les exemples de remise en cause du système scolaire tel qu'on le connaît ayant pris une envergure internationale sont les mouvements #Lundi14Septembre et #BalanceTonBahut (De Ré, 2020 ; Machado, 2020 ; Méo, 2020). Ces

² Pour faciliter la lecture, ce sont les abréviations RFIE qui seront utiliser dans la suite de ce mémoire

³ Je reviens sur l'histoire de la réforme de la FIE et ces différents décrets dans le point 1. *La dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique*

mouvements sont nés en France, en 2020, à la suite de l'indignation d'une élève du lycée Branly de Boulogne-sur-Mer ayant écopé d'une heure de colle pour une tenue jugée trop provocante. Le lendemain, dans ce même lycée, certaines lycéennes manifestent en tenues jugées trop courtes, vulgaires et provocantes par l'établissement. Elles arborent les slogans suivants : « la tenue ne justifie pas le viol », « éduquez vos fils ». Ces jeunes remettent en cause, entre autres, la mention de « tenue correcte exigée » qui est présente dans la plupart des règlements intérieurs des établissements scolaires mais pas dans la loi. Via ce mouvement, leur but est multiple : elles montrent leur soutien à celles qui ont subi des réflexions et décisions sexistes, elles luttent pour le droit à l'instruction sans discrimination, elles luttent contre l'objectivation et la sexualisation du corps des femmes et pour la liberté du corps. Leur message est simple : elles veulent avoir la liberté de s'habiller comme elles le souhaitent et faire changer la honte de camp. Ces protestations et ces dénonciations d'inégalités ont fait écho dans notre pays mais également en Italie.

Je me retrouve alors face à trois constats : premièrement, la dimension de genre serait intégrée dans le programme de la FIE bien que, dans les faits, cette dernière semble mise de côté de manière consciente ou inconsciente par les établissements et/ou par les enseignant.es des Hautes écoles pédagogiques. Deuxièmement, la FIE en Communauté française de Belgique subit des changements politiques et structurels importants qui semblent se stabiliser après plus de 30 ans de mise en place de décrets et de textes. Enfin, ces dernières années semblent marquées par une mobilisation féministe intersectionnelle importante, accessible, entre autres, grâce à l'évolution de la présence des mouvements militants sur réseaux sociaux, et qui semble montrer une véritable remise en question du fonctionnement dominant structurel de notre société occidentale.

Ces différents éléments me poussent à investiguer la **question de recherche** suivante :

<p>Quelle est la place de la dimension de genre dans la réforme actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants en Communauté française de Belgique ?</p>
--

Cette question sera traitée en analysant plusieurs **hypothèses** :

- Les différents mouvements dénonciateurs des actes sexistes et des violences sexuelles systémiques ont eu un impact positif sur la prise en considération de la dimension de genre dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE.

- Aborder des questions relatives à la dimension de genre au cours de la FIE permettrait aux étudiantes et étudiants de constater et de remettre en question leurs propres constructions sociales stéréotypées, ce qui leur permettrait de remettre en question leurs éventuelles pratiques genrées en classe : sensibiliser les étudiantes et étudiants à la dimension de genre serait une piste pour faire de l'école un lieu égalitaire et inclusif pour l'ensemble des élèves.

Investiguer ces hypothèses impliquera notamment de s'intéresser à plusieurs **sous-questions** :

- Comment appréhender l'intégration de la dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique d'un point de vue historique et législatif ?

- Quels sont les enjeux de l'intégration de la dimension de genre au sein de la FIE en Communauté française de Belgique ?

- Quelles sont les organisations qui jouent un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique ? Quelles sont leurs recommandations ?

Une définition du genre

Avant d'aller plus loin et afin de faciliter la compréhension de ce mémoire, arrêtons-nous sur ce que j'entends par la dimension de « genre » en faisant un rappel historique de ce concept quelque peu complexe. Je présenterai ensuite ma définition du terme « genre ».

C'est aux Etats-Unis que l'on parle pour la première fois, en 1955, du terme *gender* (genre). Ce terme est introduit par le psychologue et sexologue John Money dans un article où il présente le concept de *gender role* (rôle de genre). Le genre est ici utilisé comme une catégorisation qui fait la distinction entre le genre masculin et le genre féminin basée sur des différences de comportements et de rôles. Selon Clair (2012), l'on pourrait distinguer quatre sens du terme *gender* américain. En 1964, le psychiatre Robert Stoller (cité par Clair, 2012) fait la distinction entre le sexe biologique (le fait d'avoir des parties génitales féminines ou masculines à la naissance) et l'identité de genre socialement acquise (le fait d'être perçu comme étant un homme ou une femme en raison de la nature des parties génitales de l'individu et d'y associer des comportements). Cette distinction et définition a ensuite été retravaillée par la sociologue Ann Oakley en 1972 (cité par Clair, 2012), elle y ajoute le processus de classification sociale. La définition du terme *gender* a ensuite été redéfinie par l'anthropologue Gayle Rubin (cité par Clair, 2012) à partir de 1975 qui y introduit les sexualités. Selon l'autrice, le *gender* (au singulier) désigne un système de sexe/genre qui va assujettir les individus en

raison de leur sexe perçu (homme ou femme) ou de leurs pratiques sexuelles (hétérosexuelles, homosexuelles, publiques, privés, BDSM, classiques, en groupes, etc.), alors que les *genders* (au pluriel) va désigner différentes manières d'incarner le *gender* (au singulier). Avec Rubin et sa mise au pluriel du terme *gender*, on s'éloigne de la bicatégorisation du *gender* masculin et du *gender* féminin : il y aurait une liste infinie de performer le *gender* (au singulier). En France, ce n'est que dans les années 2000 que le terme de genre a fini par s'imposer, entre autres, suite à la définition du terme « genre » que la sociologue Christine Delphy a construit à partir du terme *gender* dès 1977 (cité par Clair, 2012). Le monde scientifique francophone s'est approprié ce terme genre. Il existe en effet des différences sémantiques entre les termes *gender* et genre. Avant l'utilisation courante du terme genre, ce sont les termes « rapports sociaux de sexe » ou « patriarcat » que l'on retrouvait dans la sociologie française. Selon Détrez (2016), le terme genre tel qu'utilisé dans le langage courant français s'inspire de la démarcation sexe/genre proposée par Oakley (1972, citée par Détrez, 2016) et de la définition de Scott (1988, citée par Détrez, 2016). Ainsi, dans la langue française lorsqu'on parle de genre, on parle « de construction sociale et culturelle de la féminité et de la masculinité à partir du sexe – tandis que le sexe renvoie aux différences biologiques entre hommes et femmes – avec l'idée que cette construction est organisée dans un rapport de hiérarchie et de pouvoir » (Détrez, 2016). Dans le monde francophone, la bicatégorisation et la démarcation sexe/genre ont été remises en question entre autres par Delphy (1991, citée par Détrez, 2016) et Fausto-Streling (1992, citée par Détrez, 2016).

Le terme genre est varié et complexe. Dans le cadre de ma recherche actuelle, je me base essentiellement sur la définition de Le Prévost (2009). Dans sa recherche intitulé « Genre & Pratiques enseignantes. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ? » (2009), la sociologue, spécialisée dans le secteur de l'éducation, fait une distinction entre le genre comme sexe social et le genre comme système. Dans la première signification du genre, celui-ci est pensé comme étant le « résultat de la socialisation sexuée », alors que la seconde désigne « le processus même de cette socialisation » (Le Prévost, 2009, p. 8). Par exemple, la définition du genre que l'on retrouve dans le glossaire sur l'égalité entre les femmes et les hommes du Conseil de l'Europe, et plus précisément l'article 3C de la Convention d'Istanbul, désigne le genre comme sexe social : « le terme « genre » désigne les rôles, les comportements, les activités et les attributions socialement construits, qu'une société donnée considère comme appropriés pour les femmes et les hommes ». Les catégories sociales « hommes » et « femmes » sont soumises

à des injonctions basées sur ce que l'on nomme la bicatégorisation de sexe, à savoir le phénomène d'interprétation des phénomènes biologiques : le fait d'être né « homme » ou d'être née « femme » (Le Prévost, 2009, p. 7). Le genre comme système, aussi appelé « rapports sociaux de sexes », désigne, selon Le Prévost (2009), le processus de la socialisation sexuée qui consiste à fabriquer socialement des hommes et des femmes : il s'agit d'un système social qui est transversal (il traverse toutes les sphères de la société), il est antagonique (il oppose les catégories sociales « hommes » et « femmes ») et il est hiérarchisé (la catégorie sociale « hommes » domine la catégorie sociale « femmes »). Les rapports sociaux de sexes sont donc par définition systématiquement asymétriques et « lient dans un rapport d'opposition dynamique la catégorie sociale « hommes » à la catégorie sociale « femmes », dans une logique de domination et de hiérarchisation entre les deux, au détriment de la catégorie « femmes » » (Le Prévost, 2009, p. 8). D'après Zanone (2020), le genre est donc défini ici comme étant un outil pour interroger le principe de partition entre les rôles sexués en tant que lieu d'un rapport de pouvoir, il est un instrument heuristique incluant une dimension politique. Cela fait écho à la définition de Scott (1988). J'ajoute qu'il importe, dans cette définition du genre comme système, de ne pas s'enfermer dans la bicatégorisation : la pensée du genre, d'abord construite comme l'articulation entre la catégorie « hommes » et la catégorie « femmes » s'est élargie dans une logique d'intersectionnalité (Zanone, support de cours, 2020) avec, au sein de la catégorie « hommes » et de la catégorie « femmes », un ensemble de sous-catégories elles-mêmes hiérarchisées et soumises à un rapport de pouvoir (par exemple « hommes et femmes homosexuel.les », « hommes et femmes porteurs et porteuses d'un handicap », « hommes et femmes racisé.es », « hommes et femmes transsexuel.les », etc.).

À la manière de Le Prévost, j'utilise au cours de ma recherche le terme genre comme synonyme de l'expression « rapports sociaux de sexe », le genre comme système, et le terme « genré » est à comprendre au sens d'« articulé par les rapports sociaux de sexe ».

Plan de la recherche

Ce mémoire se divise en quatre parties, chaque partie ayant comme objectif de répondre à une de mes trois sous-question, la quatrième partie fera office de discussion des résultats et de conclusion. Afin d'alléger la lecture et la compréhension de ces parties, la méthodologie est explicitée dans un chapitre qui lui est consacrée. On y découvre les différents outils de récolte de données qui ont été utilisés afin de répondre aux trois sous-questions, à savoir : une analyse

de contenu catégorielle, une analyse de contenu thématiques, une revue de la littérature et des entretiens semi-directifs.

La première partie tentera de répondre à ma première sous-question, « Comment la dimension de genre apparait-elle dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE ? ». Pour se faire, je présente dans un premier temps l'histoire de la réforme de la FIE en Communauté française de Belgique afin de la situer et de la comprendre en m'appuyant sur les travaux de Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure (2017) et de Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse (2020). Dans un second temps, j'observe, à l'aide d'une analyse de contenu catégorielle, comment la dimension de genre est traitée par les différents décrets qui réforment la FIE. Cette analyse me permettra de présenter l'évolution de la prise en considération de la dimension de genre dans ces derniers.

La deuxième partie se concentre sur ma seconde sous-question, « Quels sont les enjeux de l'intégration de la dimension de genre au sein de la FIE en Communauté française de Belgique ? ». Afin de répondre à cette question, je présente le concept de curriculum caché de l'enseignement et des principaux facteurs d'inégalité entre les élèves, à savoir les manuels scolaires, la mixité et la gestion des classes par les enseignant.es. Je présente ensuite les conséquences des inégalités sexuées sur les filles et sur les garçons et l'impact que les différences de traitements ont sur les élèves. Je me suis ensuite intéressée à des études menées en France, en Suisse et en Belgique sur l'intégration de la dimension de genre dans la formation initiale ou continuée des enseignant.es dans ces trois pays (Fontanini, 2005, De Wandeler, Estenne et Plateau, 2008, Baurens et Schreiber, 2010, Petrovic, 2013, Collet et Grin, 2013). Je les contextualise brièvement afin de comprendre comment l'intégration de la dimension de genre dans la FIE de ces pays a eu lieu. Enfin, je conclus cette partie en présentant les recommandations mises en lumière par les chercheuses précédemment citées sur comment intégrer concrètement la dimension de genre dans la FIE pour lutter contre les inégalités entre les élèves.

La troisième partie a comme objectif de répondre à ma troisième sous-question, « Quelles sont les organisations qui jouent un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique ? Quelles sont leurs recommandations ? ». Pour cela, je présente différentes organisations (la CoGES, le Comité Femmes & Sciences, l'Unia, Genre et ESNU et la Commission enseignement du CFFB) en résumant leurs missions

générales et leur histoire. Je me concentre ensuite sur les recommandations en lien avec la mise en œuvre de la réforme rédigées par ces associations. Une analyse de contenu thématique m'a permis de mettre en lumière les similitudes et les différences entre celles-ci et de présenter les enjeux principaux ainsi que les enjeux secondaires des différentes organisations en termes d'intégration de la dimension de genre dans la FIE.

Enfin, je termine ce mémoire en présentant différentes réflexions et hypothèses sous-jacentes aux résultats obtenus à travers cette recherche.

Méthodologie

Dans un premier temps, afin de m'informer le mieux possible sur ma thématique de recherche, plusieurs entretiens exploratoires ont été fait en parallèle des lectures scientifiques. Comme le rappelle Van Campenhoudt et Quivy (2011), ces entretiens exploratoires m'ont permis de « prendre conscience d'aspects du problème qui n'avaient pas été envisagés au moment de la formulation de la question de départ » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 59). Cette démarche m'a en effet permis d'imaginer des nouvelles pistes et de formuler mes trois sous-questions. Le premier entretien exploratoire a été fait auprès de Cathy Bodson de la cellule d'appui de la réforme de la FIE à l'ARES, le second a été fait auprès de Nadine Plateau, présidente de la commission enseignement du Conseil des Femmes Francophone de Belgique (CFFB). Ces deux entretiens ont eu lieu en novembre 2021. Ma participation en tant qu'observatrice à une réunion de la Commission enseignement du CFFB avec comme invitée Cathy Bodson, à la date du 10 janvier 2022, m'a également permis d'aller plus loin dans ma réflexion et d'affiner ma problématique de recherche. La retranscription de ces deux entretiens exploratoires ainsi que la réunion de la Commission enseignement du CFFB est visible en annexe (point C, p. 13-21, p. 22-33, p. 34-47). À la vue de la pertinence du contenu des échanges avec Cathy et Nadine, ainsi que de la réunion, certains éléments seront utilisés pour venir appuyer et/ou illustrer les lectures scientifiques.

Dans le but de répondre aux différentes sous-questions, et donc à ma question de recherche, plusieurs méthodes de recueil de données ont été utilisées. La méthodologie mise en place est d'une part théorique, via la réalisation d'une revue de la littérature et d'une analyse de contenus, et d'autre part empirique, via la réalisation d'entretiens semi-directifs.

Sous-questions	Méthodes de récolte des données
Comment la dimension de genre apparait-elle dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE ?	- Analyse de contenu catégorielle : décrets en lien avec la réforme de la FIE ; - Revue de la littérature ; - Entretiens semi-directifs.
Quels sont les enjeux de l'intégration de la dimension de genre au sein de la FIE en Communauté française de Belgique ?	- Revue de la littérature ; - Entretiens semi-directifs.
Quelles sont les organisations qui jouent un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique ? Quelles sont leurs recommandations ?	- Analyse de contenu thématique : notes de recommandations ; - Entretiens semi-directifs.

Analyse de contenu

a) Analyse catégorielle

Afin de mettre en lumière la manière dont la dimension de genre apparait dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE, il a fallu, dans un premier temps, faire le recueil des documents nécessaires à l'analyse des décrets en lien avec la réforme de la FIE puis, dans un second temps, une analyse catégorielle de ceux-ci. Pour recueillir les décrets en lien avec la réforme, une recherche a été faite dans le moniteur belge. J'ai ensuite affiné ma recherche en gardant uniquement les décrets qui abordaient la dimension de genre. Une fois mes documents recueillis, une analyse catégorielle a été réalisée. Cette dernière, selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), « consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques préalablement regroupées en catégories significatives. Elle se fonde sur l'hypothèse qu'une caractéristique est d'autant plus importante pour le locuteur qu'elle est fréquemment citée » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 208). Cette méthode d'analyse m'a permis d'observer quantitativement comment la dimension de genre était citée dans les différents décrets entre 2000 et 2022. J'ai cependant choisi d'aller plus loin en ne restant pas uniquement dans une démarche quantitative. J'ai ensuite retranscrit les paragraphes des décrets où la dimension de genre apparait afin de visualiser comment ce concept était abordé au fil des années, et quelle était l'évolution de sa prise en considération. Cela m'a permis d'approfondir la compréhension du traitement de la dimension de genre dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE.

b) Analyse thématique

En ce qui concerne les recommandations des organisations féministes jouant un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE, j'ai dû, dans un premier temps, sélectionner les organisations concernées et, dans un second temps, sélectionner lesquelles de leurs recommandations analyser. En effet, ces organisations rédigent généralement des recommandations en fonction de l'actualité politique. Elles s'emparent des opportunités du moment. J'ai ici fait le choix de me concentrer sur les recommandations qui concernent la mise en œuvre de la réforme de la FIE (ce choix est détaillé dans le point 3). La méthodologie d'analyse choisie pour ces recommandations est l'analyse de contenus thématiques. Mon objectif, à travers cette analyse, est de mettre en lumière les similitudes et les différences de thèmes abordés dans les recommandations des différentes organisations afin de comprendre quels sont, d'après ces organisations, les enjeux principaux et les enjeux secondaires en termes d'intégration de la dimension de genre dans la réforme de la FIE. L'approche thématique me permet, selon Fallery et Rodhain (2007), d'interpréter un contenu en le catégorisant par thèmes. Après plusieurs aller et retour, j'ai élaboré ma grille d'analyse thématique sous forme de tableau puis fait une analyse statistique simple « sur les éléments de cette grille d'analyse : fréquence d'apparition, variation selon les locuteurs, selon les contextes, interdépendance entre les éléments du modèle... » (Fallery et Rodhain, 2007, p. 10). Cette démarche m'a permis de mettre en lumière les similitudes et les différences de contenu des différentes recommandations. La difficulté de cette approche d'analyse est, selon Fallery et Rodhain (2007), l'abstraction du concept de thème. D'une part, « il est possible que le thème construit ne corresponde à aucune expression précise du texte, que le thème ne soit pas inscrit dans le texte. [...] On ne peut ignorer la distinction fondamentale entre la fonction référentielle du langage (le thème : ce dont on parle) et la fonction descriptive du langage (le rhème : ce qu'on en dit) » (Fallery et Rodhain, 2007, p. 11). D'autre part, on ne peut nier l'influence des représentations des énonciateurs mais également du chercheur.euse. Pour rappel, les représentations, selon Abric (2001), « [sont] un système de pré-décodage de la réalité, car elle[s] détermine[nt] un ensemble d'anticipations et d'entente » (cité par Fallery et Rodhain, 2007, p. 12). Mon analyse de contenu thématique est donc marquée par mes propres représentations. Cependant, n'oublions pas que toute recherche, toute méthodologie et ses outils d'analyse seront indéniablement marquées par les représentations de l'individu qui les construit. Il importe ici d'en avoir conscience lors de la rédaction de sa recherche et de rester critique face aux résultats d'analyses obtenus.

Revue de la littérature

Deux revues de la littérature ont été rédigées : la première pour présenter l'histoire de la réforme de la FIE, la seconde pour mettre en lumière les enjeux de l'intégration de la dimension de genre dans la FIE. Dans les deux cas, les revues de la littérature m'ont permis d'avoir une vue globale sur les avancées scientifiques qui sont en lien avec ma thématique. Cette démarche m'a permis d'acquérir le vocabulaire spécifique à ma la thématique de recherche mais également d'affiner ma réflexion et donc mes sous-questions de recherche (Dumez, 2011, p. 18). De plus, cette démarche m'a permis de m'approprier les différents concepts et idées à synthétiser et de les rassembler dans le but de créer des connaissances innovantes et, je l'espère, originales. Dans le point 2, une attention particulière a été donnée à l'analyse de différentes études et recherches menées en France, en Suisse et en Belgique afin de mettre en lumière la manière dont la FIE devrait, selon ces études, intégrer la dimension de genre pour permettre plus d'égalité entre les élèves.

Entretiens semi-directifs

Plusieurs entretiens semi-directifs ont été réalisés dans le cadre de cette recherche. Mon objectif était de rencontrer des personnes qui s'impliquent, que cela soit par leur métier, leur militantisme, ou les deux, dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE. Le but de ces entretiens était de créer un véritable échange sur ma thématique de recherche afin d'élargir mes connaissances et mes réflexions. Je les ai choisis semi-directifs dans le sens où ils ne sont ni entièrement ouverts, ni canalisés par un grand nombre de questions précises (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 172). Pour les réaliser, je me suis appuyée sur différents guides d'entretiens préalablement rédigés (annexe point A, p. 3). Cependant, comme le rappelle Van Campenhoudt et Quivy (2011), je n'ai pas forcément posé l'ensemble des mes questions, ni dans l'ordre initial, ni sous la formulation prévue. L'objectif de mes guides d'entretien était de récolter des informations sur la réalité du terrain, de découvrir les actions menées et les avis sur le contenu des décrets en termes de dimension de genre, ainsi que de permettre un partage de connaissance sur le sujet. Une fois l'ensemble des entretiens retranscrits, les relectures de ces derniers m'ont permis d'élaborer une grille d'analyse thématique basée sur mes guides d'entretiens. J'ai pu ensuite utiliser des parties d'entretiens ainsi regroupées pour illustrer des propos scientifiques ou mettre en lumière le rôle de certaines organisations en lien avec l'intégration de la dimension de genre dans la FIE. Cependant, la majorité des propos recueilli

dans les entretiens m'ont permis de faire le lien entre mes trois sous-questions et sont visibles dans la partie « discussion ».

La prise de contact s'est faite principalement par mail en expliquant le contexte de ma recherche et mon intérêt. Une fois le rendez-vous confirmé, j'ai envoyé le guide d'entretien à la personne concernée afin que celle-ci puisse, si elle le souhaitait, préparer ses réponses. Tous les entretiens se sont faits en ligne et ont été enregistrés avec l'accord de la personne. J'ai ensuite fait le choix d'une retranscription mot pour mot. Les personnes interrogées, en plus de mes entretiens exploratoires auprès de Cathy Bodson et Nadine Plateau, sont : Noémie Kayaert (chargée de missions pour le Monde selon les femmes), Matilda Delier (attachée à la direction de l'égalité des chances du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, membre de CFFB et du Comité Femmes & Science), et Alice Nucci (chargée de projet à l'Université des Femmes). Les retranscriptions de ces entretiens sont visibles en annexe (point C, p. 13).

1. La dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique

Afin de répondre à ma première sous-question « Comment la dimension de genre apparaît-elle dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE ? », je vais, dans un premier temps, présenter l'histoire particulière de la réforme de la FIE en Communauté française de Belgique. Je le ferai en m'appuyant sur les travaux de Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure (2017) et de Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse (2020) afin de définir et de situer ce que l'on entend par réforme de la FIE. Dans un second temps, je vais me concentrer sur la manière dont la dimension de genre est traitée dans les différents décrets qui concernent la réforme de la FIE, en me basant sur une analyse catégorielle de ces décrets et sur différents travaux. Enfin, je conclus cette première partie en présentant l'évolution de la prise en considération de la dimension de genre à travers les différents décrets en lien avec la FIE.

1.1. L'histoire de la réforme de la FIE en Communauté française de Belgique

Ce qu'on nomme réforme de la formation initiale des enseignant.es en Communauté française de Belgique est une réforme qui comprend plusieurs décrets et qui a été initiée dès 1990. Le président de la commission mise en place par le ministre de l'Enseignement supérieur de l'époque, le professeur Gilbert de Landsheere, propose, d'une part, de transférer les différents types de formation initiale à l'université, et d'autre part, d'améliorer la formation des enseignant.es du secondaire supérieur qui est donnée à l'université. À l'époque, la proposition de réforme de de Landsheere ne sera pas poursuivie (Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure, 2017). D'après Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure (2017, p. 137), dans les années 1990, même si l'universitarisation et l'unification n'ont pas lieu entre les quatre opérateurs de FIE (à savoir : les universités, les Hautes écoles, les écoles supérieures des arts et l'enseignement de promotion sociale), les Hautes écoles s'organisent progressivement à partir des écoles normales, devenues alors les instituts supérieurs pédagogiques. On retrouve dans ces Hautes écoles pédagogiques essentiellement les formations de type court (des formations de premier cycle en trois années), à savoir la formation des instituteurs et institutrices préscolaire et primaire, ainsi que les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI). Les enseignant.es des cours généraux du secondaire supérieur (AESS) se forment à l'université, « après une formation scientifique en deux cycles d'une durée totale de quatre ou cinq ans ou durant la dernière année de celle-ci, alors que les enseignant.es des cours techniques et professionnels, souvent issus du monde professionnel, sont formés par les écoles de promotion

sociale. Les écoles supérieures des arts assurent la formation des enseignant.es des disciplines artistiques » (Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure, 2017, p. 137-138). Cette configuration et cette structure de la FIE est toujours d'application de nos jours. Les premiers décrets qui marqueront une évolution dans la FIE sont ceux du 12 décembre 2000 et du 8 février 2001, sous le Gouvernement Hasquin. Le premier est relatif à la formation au sein des Hautes écoles, le second relatif à la formation des enseignant.es du secondaire supérieur à l'université. Ces décrets vont, sans modifier les structures de formation, fixer des objectifs identiques pour ces formations initiales et vont souligner l'unicité du métier d'enseignant.es (Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure, 2017, p. 138). Cependant, les manières de former les enseignant.es à l'université et en Haute école restent distinctes : à l'université les enseignant.es du secondaire supérieur suivent une agrégation de l'enseignement secondaire supérieur où les étudiant.es suivent d'abord une formation scientifique à caractère disciplinaire (non spécifique à la formation des enseignant.es), pour suivre ensuite une formation pédagogique ; en Haute école, les compétences disciplinaires et la formation pédagogique et didactique se développent tout au long des trois années d'études (Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure, 2017, p. 138). Ensuite, il faudra attendre le décret paysage de 2013 ainsi que la déclaration des politiques communautaires de 2009-2014 du Gouvernement Demotte II pour observer du mouvement dans la FIE. Elle fera l'objet d'une grande évaluation de son fonctionnement, ce qui aboutira à un important rapport qui permettra au ministre de l'Enseignement supérieur en fonction, Jean-Claude Marcourt, de déposer une note d'orientation concernant la FIE. Cette note d'orientation sera d'abord analysée par le Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF), qui invitera les autres instances du supérieur à participer à son groupe de travail sur la FIE et qui constitueront ainsi le groupe des quatre opérateurs (GT4O) (Bocquillon, Demeuse et Derobertmeasure, 2017, p. 139). Le GT4O déposera deux textes, le premier étant repris dans le second, aux dates du 17 juin 2014 puis du 19 mai 2016, qui seront ensuite examinés par le Comité permanent de suivi. Ces textes amèneront à l'adoption, non sans difficultés, à un décret définissant la « nouvelle » FIE, le 7 février 2019, sous le Gouvernement Demotte III.

Ce décret souhaite apporter plusieurs changements majeurs à la FIE. Selon Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse (2020), un de ces changements concerne le parcours des étudiant.es préscolaire, primaire et AESI car celui-ci s'allonge d'une année (passe de trois ans d'étude à 4 ans) et une cinquième année de spécialisation peut être suivie sans être obligatoire. Ces formations passent ainsi au niveau 7 du Cadre de certification, à savoir un master

(Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse, 2020, p 19). En ce qui concernent la formation des enseignant.es du secondaire supérieur, les étudiant.es pourront suivre la formation à l'enseignement dès la première année de bachelier. Cette proposition concrétise le principe d'unicité du métier d'enseignant.es. Afin de continuer dans ce sens et d'agir sur le phénomène de rupture pédagogique entre les niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, AESI et AESS), « le décret rompt avec les empans classiques de formation (enseignant.e strictement formé.e à l'enseignement préscolaire ou à l'enseignement du secondaire inférieure, ...) en privilégiant le principe de « tuilage ». L'enseignant.e préscolaire [...] pourra ainsi intervenir au début de l'enseignement primaire ; l'enseignant.e du secondaire inférieur [...] pourra, quant à elle-lui, intervenir à la fin de l'enseignement primaire, ... » (Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse, 2020, p. 19-20).

La mise en œuvre du décret du 7 février 2019 devait initialement débuter en septembre 2020. Cependant, entre ces deux dates, se sont tenues des élections législatives et une nouvelle équipe a été élue. Un retournement de situation touche alors la réforme de la FIE suite à la Déclaration de politique communautaire (DPC 2019-2024) de l'équipe nouvellement en place, le Gouvernement Jeholet : la mise en œuvre de la réforme de la FIE sera postposée d'un an afin de permettre à l'ARES⁴ « d'examiner la capacité opérationnelle de la mise en œuvre de la réforme par les établissements d'enseignement supérieur ; le cas échéant, adapter la réforme quant à ses modalités et sa mise en œuvre ; évaluer le coût d'organisation de la réforme de la formation initiale des enseignant.es et son intégration dans la trajectoire budgétaire » (DPC 2019-2024, cité par Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse, 2020, p. 20). Cette postposition aura comme effet la diffusion, en juillet 2020, d'un avant-projet de décret modifiant le décret de la réforme. Cet avant-projet de décret, selon Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse (2020), modifie en profondeur certains aspects de la réforme : « précisions des objectifs et des compétences à atteindre, modification de la composition et des missions de l'instance en charge du pilotage, modification de la répartition des crédits de formation, mise en adéquation des appariements vis-à-vis des travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, précisions quant au test de maîtrise de la langue française, élaboration d'une quatrième année de formation essentiellement composée de stages, suppression de la formation à l'enseignement dès l'entrée

⁴ L'ARES est l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur. Il s'agit de la fédération des établissements d'enseignement supérieur francophones de Belgique, son rôle est d'assurer la coordination globale des activités de ces établissements et de susciter entre eux le développement de collaborations. (ares-ac.be, consulté le 3 janvier 2022)

à l'université (bachelier section 4), simplification des masters de spécialisation (cinquième année) » (Derobertmeasure, Duroisin et Demeuse, 2020, p. 21).

Récemment, à la date du 2 décembre 2021, a été validé par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le décret modifiant le décret du 7 février 2019 réformant la FIE proposé par la ministre de l'Enseignement supérieur Valérie Glatigny. L'objectif est de permettre sa mise en œuvre pour l'année académique 2023-2024. D'après le communiqué de la Fédération Wallonie-Bruxelles suite à la séance du 29 avril 2021, « l'objectif de cette réforme est de contribuer à l'amélioration de notre système éducatif, lequel requiert une formation de haut niveau pour les futurs enseignants ». Les principaux changements par rapport à la manière dont est organisée la FIE pour le moment concernent ; premièrement, l'ajout d'une 4^{ème} année d'étude pour les étudiant.es du tronc commun. Deuxièmement, les étudiant.es seront formé.es via une co-diplomation entre les Hautes écoles, les universités et les écoles supérieures des arts. Enfin, le dernier changement principal par rapport à la formation actuelle des enseignant.es, est la réalisation d'un stage de longue durée afin de permettre aux futur.es enseignant.es « une entrée progressive, encadrée et accompagnée dans leur métier » (communiqué de la Fédération Wallonie-Bruxelles, séance du 29 avril 2021). L'objectif de ce dernier point est de combattre le fait que près de 25% des enseignant.es vont quitter la profession au début de leur parcours. Afin de faciliter la mise en œuvre de la réforme dans les Hautes écoles pédagogiques et dans les universités concernées, un arrêt du gouvernement de la communauté francophone a créé la cellule d'appui à la mise en œuvre de la réforme de la FIE au sein de l'ARES. On trouve également la COCOFIE, la commission de coordination de la FIE. Cathy, employée de la cellule d'appui signale que le rôle principal de cette cellule est de coordonner la mise en œuvre de la réforme avec les personnes concernées par celle-ci.

[...] on est hébergé à l'ARES depuis mai 2019, donc il y a Xavier Rosy qui est chef de projet qui est arrivé en mai 2019, et je suis arrivée en août 2019 et donc voilà ça fait plus de 2 ans qu'on est là et qu'on travaille à mettre en œuvre la réforme. On a quelques missions qui sont définies par l'arrêté [...] on a le travail de coordonner les conseillères et les conseillers qui sont dans les établissements pour mettre en œuvre la réforme, donc on travail vraiment chaque fois avec une ou plusieurs personnes relai dans chaque établissement pour mettre en œuvre la réforme, on va aussi servir de secrétariat à la COCOFIE donc qui est la commission de coordination de la formation initiale des enseignants, dont je vous parlerai plus tard, donc on va venir en appui logistique pour le test de maîtrise de la langue française. Donc comme l'ARES

s'occupe de l'examen d'entrée en médecine et en dentisterie on va faire la même chose pour ce test-là. Donc notre travail c'est de travailler avec les actrices et acteurs qui sont concernés par la réforme de la FIE que ce soit au niveau d'un soutien pour le cadre légal qui n'est pas toujours évident à comprendre avec tous les changements, que ce soit de faire de l'information par exemple sur les chantiers du pacte pour un enseignement d'excellence, on a aussi un volet appui logistique, un volet mise en réseau et on fait des formations à la gestion du changement. (Cathy, Réunion de la Commission enseignement du CFFB, 16-34)

La COCOFIE, quant à elle, à un rôle de pilote de la FIE dans le sens où elle rassemble des acteurs et actrices divers.es de l'ensemble du système éducatif de la Communauté française de Belgique afin de leurs permettre d'évaluer la réforme afin de vérifier sa cohérence avec la Pacte pour un enseignement d'excellence, sa cohérence avec la formation continue de l'enseignement obligatoire ainsi que sa faisabilité en termes d'apprentissages. Cette commission fera le lien entre le terrain et le politique.

[...] cette commission de coordination de la formation initiale des enseignants, cette COCOFIE va vraiment piloter la formation initiale et ce qui est assez unique c'est que ça va être un lieu de rencontres entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur avec une composition mixte et un co-président venant du supérieur, un co-président venant de l'obligatoire. Donc il va vraiment y avoir une belle mixité entre obligatoire et supérieur avec évidemment les représentants des étudiants, des représentants des organisations syndicales, il y aura aussi la présence de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit, de la promotion sociale et donc ils ont vraiment la mission de piloter cette réforme de la FIE, à la fois au niveau de sa mise en œuvre dans les premières années mais aussi au niveau de l'évolution possible qu'on pourrait voir dans 5 ou 10 ans pour faire évoluer sans cesse cette formation et la garder vraiment la plus adéquate possible. (Cathy, Réunion de la Commission enseignement du CFFB, 113-124)

1.2. La dimension de genre dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE

Au départ, dans la préparation de la réforme de la FIE initiée par de Landsheere, la dimension de genre n'apparaît pas. L'enseignement, et la FIE par extension, est teinté du culte de la neutralité pour garantir l'égalité des chances de réussites entre les élèves. En effet, comme le rappelle Wolfs (2021, in Lorcerie), suite au Pacte scolaire voté en 1958 en Belgique, les enseignant.es de l'enseignement public se devaient d'adopter un comportement de neutralité

abstentionniste très strict. Cette neutralité se traduit entre-autres par « la parfaite objectivité dans l'exposé des faits et une constante honnêteté intellectuelle afin de développer l'esprit critique des élèves et le respect de chaque personne dans ses convictions. Elle interdit à l'enseignant de prendre parti dans les problèmes qui divisent l'opinion, elle lui proscrie tout prosélytisme. Elle impose au maître, lorsqu'il aborde des questions qui touchent aux croyances et convictions, de le faire en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'autrui. [...] l'école neutre fonde son enseignement sur l'acceptation de la diversité reconnue des idées » (extrait du Pacte scolaire, 1958, cité par Wolfs in Lorcerie). Seul.es les enseignant.es en charge des cours des religions correspondant aux cultes reconnus et au cours de morale échappent à l'obligation de neutralité, ce qui place les écoles publiques belges « dans un contexte sociologique où le vivre-ensemble est conçu de manière « pilarisée »⁵ ou communautarisée ». Selon Wolfs (2021), ce n'est qu'en 1994, en conséquence de la fédéralisation du pays en 1989 et suite à l'évolution de la prise en considération des droits de l'homme, que le concept de neutralité sera redéfini par décret dans le réseau d'enseignement de la Communauté française : « il est attendu désormais de l'enseignant[e] qu'il [elle] promeuve activement les droits de l'homme et les valeurs qu'ils véhiculent » (Wolfs, 2021, in Lorcerie). L'ensemble des enseignant.es sont, à présent, encouragé.es à promouvoir des valeurs humanistes. La neutralité prônée dans l'enseignement est aujourd'hui dite « positive » - on promeut plutôt que d'interdire - et « active » - par opposition à une neutralité-abstention (de Coorebyter, 2014, cité par Wolfs, 2021). C'est ensuite en 2000 que l'on voit apparaître la dimension de diversité culturelle dans la FIE. Il y a une transformation du rôle de la formation et de l'école, elle n'est plus uniquement perçue comme ayant un rôle émancipateur en prônant la neutralité mais bien comme étant un processus de socialisation et de transmission (Giust-Desprairies, 2009). La sociologie et les sciences de l'éducation francophone démontrent à travers plusieurs études le mythe de la neutralité comme facteur d'égalité de réussite des élèves. L'école n'est pas neutre, elle reproduit les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron 1970, Bisserer 1974, Bernstein 1975, Mosconi 1989, Henriot-van Zantem 1990, Lahire 1993, Bressoux 1994, Duru-Bellat 1995, Dubet & Martuccelli 1996, Terrail 1997, Jarlégan 1999, et

⁵ Les « piliers » désignent : « les grandes familles politiques à connotation religieuse ou laïque, incluant partis, syndicats, mutuelles et associations culturelles » (Van Haecht, 2010, p. 23). Les deux premiers piliers ont été constitués par les familles catholique et libérale auxquelles s'est ajoutée à la fin du XIX^e siècle, la famille socialiste. Les frontières entre ces piliers sont devenues aujourd'hui plus perméables et de nouvelles familles politiques sont apparues (partis nationalistes, parti écologiste). (cité par Wolfs, 2021, in Lorcerie)

plus encore). C'est dans ce courant de pensée, encore en évolution, que l'on voit apparaître dans un premier temps, comme signalé plus haut, la dimension de diversité culturelle dans la FIE. Ensuite, dans un deuxième temps, celle-ci va s'ouvrir à la dimension de genre avec le décret du 20 juillet 2005 et évoluer à travers les décrets du 7 février 2019 puis du 2 décembre 2021.

La dimension de diversité : décret du 12 décembre 2000 – Réforme de la FIE

Dans l'optique de sensibiliser et de former les futur.es enseignant.es à la dimension de diversité, la Communauté française instaure la dimension de diversité culturelle au sein de la formation initiale à travers notamment le décret définissant la formation initiale des instituteurs.trices et des régent.es du 12 décembre 2000 et mis en application par la Ministre de l'Enseignement supérieur de l'époque, Françoise Dupuis. Face à la diversification grandissante de la population, la Communauté française va pointer l'importance pour les enseignant.es d'être formé.es à cette diversité en mettant à l'honneur la promotion de la réussite scolaire de tous les élèves et l'égalité des chances face à la formation à travers plusieurs textes tels que le Décret-missions⁶ et les Socles de compétences⁷. L'apprentissage des notions de diversité se fera uniquement dans les Hautes écoles pédagogiques, notamment à travers le cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle » qui regroupe 15h de cours théorique en 1^{ère} année et 24h de cours pratique en 2^{ème} année. La partie théorique est un cours de type A, cela signifie, selon l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française qui fixe le volume des activités d'enseignement, qu'il s'agit d'un cours « regroupant les étudiant[.es] de l'ensemble des sections d'enseignement normal » (Loi 26113, 2001, p.4). Notons que les Hautes Ecoles sont malgré tout libres de fixer la taille des groupes (par exemple l'ensemble des étudiant.es de première année, toutes sections confondues). La partie pratique, quant à elle, est un cours de type B, ce qui signifie, de nouveau selon l'Arrêté officiel (2001), que ce cours regroupe des étudiant.es d'une section. Suite à ce décret et à la mise en place de ce cours, une formation à la gestion de la multiculturalité et à l'éducation à la diversité a été proposée aux enseignant.es de Hautes Ecoles titulaire du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle ». Cette dernière, d'après Ryelandt (2011), a été coordonnée par la Cellule d'éducation interculturelle de l'Université de Liège et par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle

⁶ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (UFAPEC, 2019, consulté le 14/07/2021)

⁷ Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études (Enseignement.be, consulté le 14/07/2021)

(CBAI) afin de permettre aux enseignant.es titulaires une meilleure compréhension du décret ainsi qu'une formation spécifique liée aux objectifs du cours. Cette formation a été proposée durant deux ans.

La dimension de genre : décret du 20 juillet 2005 – Ajustement de la réforme de la FIE

Le décret du 12 décembre 2000 sera modifié le 20 juillet 2005 par la Commission de l'Enseignement supérieur et la ministre alors en fonction, Marie-Dominique Simonet. Notons qu'il s'agit d'ajustements du décret de 2000 et non d'une modification totale. Les ajustements qui m'intéressent ici sont ceux qui concernent l'ajout de la dimension de genre au cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle » qui devient alors le cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre ». Ces ajustements font notamment suite au Programme d'Action Gouvernemental de la Communauté française 2004-2009 abordant, entre autres, la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale, et répondent également aux demandes d'associations féministes. En effet, selon la Commission enseignement du CFFB⁸ (2014), l'intégration de la dimension de genre dans le décret de 2005 est directement liée à l'engagement du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles en faveur de la prise en compte du genre dans le système éducatif. Sur le terrain, le cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre » est un cours de 30h, l'année dans lequel celui-ci sera dispensé est à déterminer par les autorités de chaque Haute Ecole. On constate alors une diminution des heures de ce cours entre les deux décrets, celui-ci passe de 39h de cours (15h en 1^{ère} et 24h en 2^{ème}) à 30h de cours, alors que de la matière y est ajoutée : la dimension de genre. En ce qui concerne la formation des enseignant.es titulaires de ce cours, le rapport de la Commission enseignement du CFFB (2014) met en lumière qu'aucune formation spécifique à la dimension de genre n'a été proposée suite aux modifications apportées au cours. Les titulaires de ce cours ne sont pas formé.es ni sensibilisé.es aux dimensions de genre.

Evolution de la prise en considération de la dimension de genre : décret du 7 février 2019 – Nouvelle réforme de la FIE

Comme précisé dans le point 1.1. L'histoire de la réforme de la formation initiale des enseignant.es en Communauté française de Belgique, la nouvelle réforme de la formation initiale votée par le décret du 7 février 2019 a subi plusieurs modifications radicales, notamment

⁸ CFFB : Conseil des Femmes Francophone de Belgique

suite à la diffusion de l'avant-projet de décret de juillet 2020 ainsi qu'avec l'adoption de projet de décret du 28 octobre 2021. Cependant, même si ce décret n'a pas été mis en œuvre, il me semblait pertinent d'analyser son contenu. La thématique qui m'intéresse ici, on le verra dans le point suivant, n'a que peu évolué entre ce décret et le décret finalement adopté le 2 décembre 2021.

La dimension de genre est abordée une première fois dans l'article 7 décrivant les compétences à acquérir dans le cadre de la formation des enseignant.es. Une des 15 compétences est, en effet, « la capacité de mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité. Cette analyse intègre la dimension de genre » (décret du 07/02/2019, p. 4). Plus loin, l'article 14 nous informe sur les unités d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs et les compétences à acquérir définies dans l'article 7, qui se base sur six axes de formation : « une formation disciplinaire pouvant inclure les aspects de la didactique de la discipline ou appliquée à la discipline ; une formation à et par la communication ; une formation à et par la pratique ; une formation didactique et pédagogique ; une formation en sciences humaines et sociales ; une formation à et par la recherche en éducation et en didactique. Le mémoire de fin d'études des étudiant.es s'articule autour d'au moins deux des axes définis ci-dessus » (décret du 07/02/2019, p. 8). L'article 14 précise que ces six axes de formation s'articulent entre eux et que la dimension de genre y est intégrée de manière transversale. Il est également précisé qu'elle est particulièrement prise en compte dans les axes « une formation à et par la pratique » et « une formation didactique et pédagogique ». Enfin, le dernier article prenant en compte la dimension de genre est l'article 17. Celui-ci décrit les contenus pris en compte dans les profils d'enseignement. Le neuvième contenu, la sociologie de l'éducation, englobe : « la diversité culturelle et les inégalités relatives aux différents critères de discrimination tels que couverts par le décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination ; les inégalités liées au sexe ; les inégalités socio-économiques et notamment les phénomènes de pauvreté ; les formes que peuvent prendre certaines radicalisations en analysant leurs idéologies, leurs processus, leurs manifestations excessives possibles et les moyens de les prévenir ; les violences sexistes faites aux femmes et basées sur le genre et la prise en compte de ces réalités dans une perspective inclusive dont les relations entre les familles et l'école, ainsi qu'intersectionnelle, c'est-à-dire

impliquant la prise en considération des discriminations multiples et leur articulation » (décret du 07/02/2019, p. 12). Le dixième contenu, quant à lui, se concentre uniquement sur la dimension de genre : « la dimension de genre intégrée dans la pédagogie de l'enseignant pour assurer un enseignement dépourvu d'inégalités et de stéréotypes de genre » (décret du 07/02/2019, p. 12).

Je constate que ce décret accorde une place à la dimension de genre au sein de la formation initiale des enseignants. Le genre y est présent de manière transversale dans plusieurs articles.

Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la FIE : décret du 2 décembre 2021

Le gouvernement Jeholet a suspendu la mise en œuvre du décret du 7 février 2019 pour permettre à l'ARES d'examiner la capacité opérationnelle de la mise en œuvre de la réforme par les établissements d'enseignement supérieur. S'en est suivi un avant-projet de décret, puis finalement le vote du décret modifiant celui du 7 février 2019 définissant la FIE, à savoir le décret du 2 décembre 2021 proposé par la ministre de l'Éducation supérieure Valérie Glatiny. Il s'agit donc du décret qui sera finalement mis en œuvre en septembre 2023 et qui vient modifier en profondeur la FIE actuelle. En ce qui concerne la prise en considération de la dimension de genre, l'ARES, selon le témoignage de Cathy, ne s'est à aucun moment prononcé sur son intégration. Le genre y apparaît dans plusieurs dimensions, de manière transversale, et non plus sous forme de contenus minimaux (cours d'approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre) afin d'éviter les complications liées à la modification d'un décret :

[...] l'ares ne s'est pas du tout prononcé au niveau du genre par rapport au décret FIE [...] Et en fait ce qui a été retiré c'est qu'avant il y avait une liste de contenus minimaux que la formation devait contenir. Cette liste a été supprimée pour la simple et bonne raison qu'un décret ne se modifie pas super facilement et qu'ils se sont dit si les contenus sont amenés à évoluer fréquemment on va devoir modifier un décret tout le temps, donc c'est pas l'idéal, on va viser plutôt des compétences où le genre apparaît dans plusieurs dimensions, d'ailleurs ils ont élargi les notions de genre qu'ils visaient où le genre est repris mais en tout cas l'ares ne s'est pas prononcé sur une volonté d'ajouter ou de diminuer cet aspect-là dans la FIE et le cabinet non plus, au contraire ils ont élargi un peu la notion de ce qui était visé auparavant dans le

décret. D'ailleurs la définition est bien plus consistante que ce qu'on retrouvait avant. (Cathy, 201-215)

Comme signalé par Cathy, je constate que l'on retrouve dans ce décret une définition du terme « genre ». En effet, dans l'article 2 de celui-ci, plusieurs termes spécifiques ont été définis afin de garantir une compréhension à la lecture. Le genre y est défini de la manière suivante :

« Construction sociale selon laquelle les identités sexuées biologiques à la naissance et les identités sexuelles des individus orientent leur socialisation, les rôles, les attentes comportementales et les relations entre individus qui en découlent. Au sein de la formation, la notion de « genre » inclut : 1) l'éducation au genre : partie nécessaire des programmes à tous les niveaux du système éducatif, qui permettrait aux élèves, aux étudiants et aux étudiantes de comprendre comment les constructions des identités et les modèles d'attribution des rôles sociaux - qui façonnent nos sociétés - influencent leur vie, leurs relations, leurs choix de vie, leurs trajectoires de carrière, etc. ; 2) la sensibilisation au genre : enseignement visant à montrer comment les valeurs et les normes existantes influencent notre image de la réalité, perpétuent les stéréotypes et soutiennent les mécanismes de (re) production des inégalités et de rapports de domination ; 3) la dimension de genre : prise en compte de la façon dont la situation, les besoins et les défis auxquels sont confrontés les individus diffèrent, en vue de déconstruire les stéréotypes de genre selon une grille de lecture intersectorielle, d'éliminer les inégalités et d'éviter leur perpétuation, ainsi que de promouvoir l'égalité et la diversité dans l'ensemble des politiques, procédures ou programmes particuliers. »
(décret du 02/12/2021, p. 2)

Cette définition est divisée en deux parties. La première vient mettre en lumière ce que le Parlement de la Communauté française entend par le terme genre, c'est la définition en tant que telle. La seconde partie, quant à elle, se concentre sur le contenu concret que sous-entend l'utilisation du terme genre dans la formation. Il s'agit ici d'un cadre d'application précis qui s'applique pour la suite de la lecture du décret mais, par extension, qui s'applique également pour le contenu de la formation. Autrement dit, c'est un guide à prendre en compte lors de la mise en œuvre de ce décret, dans les programmes de cours. Si je me réfère à la définition du terme genre de le Prévost (2009), je constate une omission du genre compris comme système

avec sa dimension de rapport de pouvoir. Bien que l'aspect socialement construit y soit présent, il me semble, en revanche, que les aspects transversal, antagonique et hiérarchique du genre n'y sont pas visibles. L'aspect de domination manque également à cette définition. Pourtant, dans la deuxième partie de la définition du terme, et dans le cadre de son application, on retrouve les termes « rôles sociaux », « domination » ou « normes ». Cependant, j'estime que la première partie de cette définition n'est pas suffisamment complète pour permettre une réelle compréhension de la deuxième partie : le cadre d'application. Il me semble primordial de donner une définition plus complète du genre afin de, comme cité dans le décret de 2021, « promouvoir l'égalité, la diversité dans l'ensemble des politiques, procédures ou programmes particuliers » (décret du 02/12/2021, p. 2). Bien sûr, le cadre d'application vient quelque peu compléter cette définition que je trouve incomplète. Mais j'estime qu'il est regrettable que la définition ne se suffise pas à elle-même. J'insiste sur le fait que celle-ci n'est pas suffisamment développée pour permettre une application allant dans le sens d'une réduction des inégalités. Je propose une définition qui serait être plus cohérente à mes yeux : « construction sociale selon laquelle les individus d'une société sont catégorisés sur base de leurs identités sexuées biologiques à la naissance et de leurs identités sexuelles. Leur socialisation, les rôles, les attentes comportementales et les relations entre les individus sont directement liés et influencés par ces catégorisations marquées par un rapport de pouvoir asymétrique et hiérarchisé. »

Ensuite, on retrouve la dimension de genre dans le chapitre consacré aux objectifs de la formation initiale des enseignant.es, et plus précisément dans le point 3 de l'article 5. Il y est signalé qu'une des compétences à acquérir par les étudiant.es concerne la capacité à mettre en place des activités d'apprentissage interdisciplinaires dont la « [prise] en compte [de] d'éducation aux médias, l'EVRAS⁹ ainsi que le genre de manière transversale » (décret du 02/12/2021, p. 4). Plus loin, dans l'article 19 du chapitre consacré aux axes et à l'organisation de la formation directe à l'enseignement, sont présentés les 7 axes de formations qui doivent permettre aux étudiant.es d'atteindre les différentes compétences visées à l'article 5. Il est signalé que ces axes de formation s'articulent entre eux et que dans « chacun des axes, une attention constante est portée au genre » (décret du 02/12/2021, p. 11). De plus, il est précisé que « l'éducation aux médias et l'EVRAS sont intégrées de manière transversale dans tous les axes de formation ; elles sont particulièrement prises en compte dans les axes 3° à 5° » (décret

⁹ L'EVRAS est l'abréviation de l'Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

du 02/12/2021, p. 11). Les axes de formations sont identiques à ceux du décret du 7 février 2019, avec l'ajout d'un septième : « 7) une formation visant la maîtrise orale et écrite de la langue française » (décret du 02/12/2021, p. 11).

Dans l'article 24 de la section 2 relatif aux spécificités de la formation directe à l'enseignement section 4, on retrouve les spécificités à acquérir pour obtenir les 120 crédits requis à la réussite de cette section. Il est signalé que « les unités d'enseignement nécessaires pour atteindre ces objectifs sont articulées autour des axes visés à l'article 19, alinéa 1^{er}, 1° à 6° » (décret du 02/12/2021, p. 14). Juste en dessous, nous retrouvons exactement la même phrase que dans l'article 19 en ce qui concerne l'éducation aux médias, l'EVRAS et le genre : « ces axes de formations sont articulés entre eux. L'éducation aux médias et l'EVRAS sont intégrées de manière transversale dans tous les axes de formation ; elles sont particulièrement prises en compte dans les axes 3° à 5°. Dans chacun des axes, une attention constante est portée au genre » (décret du 02/12/2021, p. 14).

On retrouve pour la 3^{ème} fois cette phrase dans l'article 30 dans le chapitre consacré aux axes et à l'organisation de la formation différée à l'enseignement. Cette partie du décret est consacrée aux conditions et aux objectifs d'apprentissage à atteindre par les étudiant.es qui souhaitent accéder au grade de master en enseignement section 5 sans avoir suivi les sections 1, 2, 3 et 4 de la formation initiale. On y retrouve, dans l'alinéa 2 de l'article 30, les axes de formations détaillés à l'article 19, alinéa 1^{er}, qui sont ceux que l'on retrouve dans les unités d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissages. Et comme signalé précédemment, il est précisé que « ces axes de formations sont articulés entre eux. L'éducation aux médias et l'EVRAS sont intégrées de manière transversale dans tous les axes de formation ; elles sont particulièrement prises en compte dans les axes 3° à 5°. Dans chacun des axes, une attention constante est portée au genre » (décret du 02/12/2021, p. 16).

Enfin, on retrouve la dimension de genre dans l'article 51 de la section consacrée aux objectifs et à l'organisation du master de spécialisation en formation d'enseignant.es. L'alinéa 2 de l'article 51 détaille les compétences à acquérir dans ce master de spécialisation. La compétence 6° prend en compte le genre : « la capacité à observer, à analyser et à évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques en s'inspirant notamment de résultats de recherches scientifiques en éducation, en didactique des contenus disciplinaires à enseigner, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en étude de

genre, concernant notamment la diversité culturelle, les inégalités socioéconomiques, le genre » (décret du 02/12/2021, p. 26).

1.3. Conclusion – Evolution de la prise en considération de la dimension de genre dans les décrets en lien avec la FIE et la RFIE

Pour conclure, je constate que le genre apparaît dans le décret du 2 décembre 2021 de manière relativement semblable au décret du 7 février 2019, c'est-à-dire que la dimension de genre apparaît dans la réforme de la FIE comme étant une compétence transversale. Nous ne trouvons donc plus un cours spécifique à la dimension de genre comme c'était le cas depuis le décret du 20 juillet 2005. Pour rappel, ce décret est venu ajuster le décret du 12 décembre 2000 en venant, entre autres, ajouter la dimension de genre au cours « approche théorique et pratique de la diversité culturelle » qui devient alors le cours « approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre ». Bien que sur le terrain, comme l'a révélé l'étude de De Wandeler, Estenne et Plateau (2008), la dimension de genre ne soit pas toujours abordée, le décret du 20 juillet 2005 permettait d'avoir la certitude que la dimension de genre apparaissait dans la liste des contenus minimaux, et que, un cours sur la dimension de genre devait obligatoirement être mis en place par les différentes Hautes Ecoles pédagogiques. Ici, dans le cadre de la réforme de la FIE, cette garantie disparaît. D'après Cathy, il s'agit d'une volonté du politique. Elle estime également que la dimension de genre ne va pas « disparaître » des programmes de cours s'il n'y a plus d'obligation. D'après elle, comme ce cours est présent dans les Hautes Ecoles pédagogiques depuis 2005, les établissements vont le garder, ils ne vont pas tout changer suite à la réforme.

Alors par rapport au décret de 2005 ou vous disiez que voilà il y a un cours qui existait où il y avait une obligation pour les Hautes écoles, et c'était uniquement les Hautes écoles, de donner ce cours et que les étudiants le suivent, effectivement ici la philosophie n'est pas du tout celle-là, on n'est pas du tout dans une philosophie où on impose une grille horaire aux établissements et où on impose que voilà vous devez donner 6h de ça, 7h de ça pour que l'étudiant soit diplômé. On a totalement changé de philosophie donc ici la formation initiale est divisée en axe de formation, il y a un axe disciplinaire, un axe formation aux pratiques, il y a un axe pédagogique et chacun des axes c'est un nombre de crédits mais c'est tout. On ne va pas aller plus loin en détail, le décret ne va pas imposer comme il y avait dans Dupuis presque une grille horaire à faire respecter c'est plus du tout la philosophie. Maintenant il ne faut pas non plus se dire que comme ils ne sont pas obligés ils ne vont pas le faire. Les établissements faisaient ce cours déjà

avant, de part Dupuis ou de par leur plein gré, ils ne vont pas du jour au lendemain « ha bah si ce n'est plus obligatoire on ne le fait pas », ils vont peut-être le mettre différemment, le lier peut-être à autre chose ou le mettre peut-être de manière transversale, faire peut-être des modules dans chacun des cours pour attirer l'attention sur le genre, ça c'est un peu la liberté de chacun de faire comme il l'entend, mais il y a quand-même ce prescrit légal qui reste derrière qui est que le genre doit être présent de manière transversale donc ils ne vont pas l'oublier, ils ne vont pas dire « ha bah de toute façon le genre on s'en fiche, on en parle pas, il n'y a aucune ligne qui nous oblige à le faire », ils vont continuer à le faire donc à ce niveau-là je ne m'inquiète pas trop, le genre sera toujours pris en compte comme l'éducation aux médias, comme l'EVRAS etc. (Cathy, Réunion de la Commission enseignement du CFFB, 254-276)

En ce qui concerne la manière dont le genre est abordé dans les différents décrets, je constate qu'il y a une évolution : le genre y est de plus en plus cité, il semble que ce concept ait aujourd'hui une réelle place. J'émetts l'hypothèse que cela fait suite à l'évolution de la prise en considération de la dimension de genre dans notre société, notamment d'un point de vue politique internationale, fédérale ou spécifique à la Communauté française de Belgique. Le témoignage de Cathy, employée à la cellule d'appui de la réforme de la FIE à l'ARES, va également dans ce sens :

[...] je pense que ça leur a paru logique dans l'évolution de la société en se disant qu'on ne peut pas faire comme si ça n'existait pas, on ne peut pas ne pas le mettre dans le décret. Puis ils essaient toujours d'être en lien avec ce qu'il se passe dans l'enseignement obligatoire avec le pacte pour un enseignement d'excellence, c'est quelque chose qui était fort présent aussi, voilà, la FIE et le pacte essaient d'avoir une certaine cohérence donc si le genre est dans l'un, le genre sera dans l'autre aussi. Je ne pense pas qu'il y a eu une réflexion particulière, de longs moments de discussion sur le genre dans la FIE, je pense que c'est apparu évident pour tout le monde. En tout cas je n'en trouve pas de traces, il n'y a pas dans le commentaire des articles il n'y a pas un focus particulier sur l'intégration du genre donc je pense que ça a vraiment coulé de source. (Cathy, 245-255)

En effet, la question de l'intégration de la dimension de genre dans le système éducatif a fait l'objet de plusieurs textes pionniers, les plus importants étant, selon le CFFB (2014) : 1) les Avis de la Commission pour l'égalisation des chances des garçons et des filles dans l'enseignement actif en Communauté française de 1979 à 1986 ; 2) la Résolution Européenne

du Conseil et des Ministres de l'Education de 1985 ; 3) la Plate-forme de Pékin de 1995 ; 4) l'Avis 65 du Conseil de l'Education et de la Formation de 1999 ; 5) la Recommandation CM/Rec(2007) 13 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres relative à l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'éducation ; 6) l'étude « Combattre les stéréotypes de genre dans l'éducation » du Comité Directeur pour l'égalité entre les femmes et les hommes (CDEG) du Conseil de 2011.

À cela, j'ajoute la loi *gender mainstreaming* adoptée le 12 janvier 2007 qui a « comme objectif de renforcer l'égalité entre les femmes et les hommes en intégrant la dimension de genre dans les contenus des politiques publiques définies au niveau fédéral belge » (Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes, 2015). L'Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes signale également que l'adoption de cette loi fait du *gender mainstreaming* une obligation légale et non plus juste un engagement informel.

Spécifiquement au décret du 2 décembre 2021, je constate que la cellule d'appui de la réforme de la FIE a présenté plusieurs webinaires concernant des compétences transversales présentes dans le décret, dont la compétence transversale « genre ». Ces webinaires sont destinés à l'ensemble du personnel concerné par la réforme de la FIE. Ils ont pour objectif de leur permettre de comprendre ce qu'est une compétence transversale et comment l'intégrer dans la FIE. Cependant, ces formations ne sont pas obligatoires et, selon, Cathy, les personnes qui ont participé au webinaire sur la thématique du genre sont des personnes déjà sensibilisées à ces questions.

Voilà on essaie de sensibiliser petit à petit à l'importance de tout ce qui est transversal, on a toujours cette peur du transversal, comme c'est dans tout au final ça ne se retrouve dans rien, c'était vraiment une préoccupation qu'on avait, et qu'on a toujours ce n'est pas parti. Mais donc voilà à part faire des sensibilisations on ne peut pas mettre le couteau sous la gorge des établissements en les obligeant à faire quelque chose parce que c'est leur liberté académique de créer leurs programmes et leurs cours. (Cathy, Réunion de la Commission enseignement du CFFB, 283-289)

Celui sur le genre a relativement bien marché, donc celui sur le genre et d'éducation aux médias c'est les deux qui ont eu le plus de succès parce que je pense que ce sont les thématiques qui parlent le plus aux établissements, qui sautent le plus aux yeux quand on parle de thématiques transversales. Maintenant quand on compare à d'autres webinaires qu'on a pu

faire comme par exemple sur les référentiels de mathématique du tronc commun ce n'est pas comparable, on a eu 4x plus de personnes à ce webinaire-là donc le problème c'est comme à chaque fois qu'on fait des webinaires sur des thématiques transversales ça n'intéresse que ceux qui sont déjà sensibilisé, ce n'est pas vraiment eux qu'il faudrait réussir à toucher, mais ça on n'a pas encore réussi à trouver la recette. (Cathy, Réunion de la Commission enseignement du CFFB, 333-343)

Dès lors, je m'interroge, d'une part, sur comment la dimension de genre sera appliquée concrètement sur le terrain, notamment dans le programme d'enseignement des différents établissements pédagogiques ? D'autre part, je me demande si la prise en considération du genre dans la FIE en Communauté française de Belgique concorde avec les différentes théories, études et recherches qui mettent en lumière les enjeux de l'intégration de la dimension de genre dans l'enseignement ?

2. Les enjeux de l'intégration de la dimension de genre au sein de la FIE en Communauté française de Belgique

Afin de comprendre les enjeux de l'intégration de la dimension de genre dans la FIE, j'aborderai pour commencer différents concepts, à savoir le concept de curriculum caché de l'enseignement et les principaux facteurs d'inégalité entre les élèves : les manuels scolaires, la mixité et la gestion des classes par les enseignant.es. Le point suivant met en lumière les conséquences des inégalités sexuées perpétuées par l'école sur les filles et sur les garçons et l'impact que les différences de traitements ont sur les élèves. Je m'intéresse ensuite à plusieurs études qui questionnent la formation des enseignant.es et des futur.es enseignant.es à la dimension de genre. Ces études sont le résultat d'expériences de formations qui traitent la dimension de genre mises en place en formation initiale ou continue des enseignant.es en France et en Suisse (Fontanini, 2005, Baurens et Schreiber, 2010, Petrovic, 2013, Collet et Grin 2013). Je vais également m'intéresser à une étude menée en Belgique et déjà citée précédemment sur le cas de l'intégration de la dimension de genre dans le cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle » (De Wandeler, Estenne et Plateau, 2008). L'objectif de ce point est, dans un premier temps, de visualiser brièvement le contexte qui a permis d'intégrer la dimension de genre dans la FIE de ces trois pays. Dans un second temps, de mettre en lumière les résultats de ces études. Enfin, je conclus cette partie en proposant, sur base des études

précédemment citées, une manière d'intégrer la dimension de genre dans la FIE pour lutter contre les inégalités entre les élèves.

2.1. Lutter contre les inégalités entre les élèves

Algrain et Lootvoet (2019), signalent que l'école est un lieu privilégié d'éducation et de socialisation. Par conséquent, cette dernière « occupe une place stratégique et décisive en termes d'apprentissage, de construction et de transmission des rôles sexués » (Algrain et Lootvoet, 2019, p. 5). Le sociologue Emile Durkheim disait que l'école était « une petite société » (cité par Duru-Bellat, 2016, p. 90), dans le sens où l'école serait le reflet de la société. Dès lors, notre société pouvant être considéré comme étant une société à domination masculine et au détriment des femmes, on comprend que l'école perpétue cette domination. Afin de visualiser comment l'école perpétue cette domination, je vais mettre en lumière les différentes modalités qui renforcent les inégalités femmes-hommes en milieu scolaire, à savoir le concept de curriculum caché de l'enseignement que l'on retrouve dans les manuels scolaires, dans la gestion de la classe et à travers la mixité.

Le curriculum caché de l'enseignement

Depuis les années 80, plusieurs recherches (Duru-Bellat, 1990 et 1995, Mosconi, 1994, Zaidman, 1996 ou encore Vouillot, 1999) se sont intéressées à la socialisation différentielle des sexes dans le milieu scolaire. Il a été mis en lumière qu'en classe « garçons et filles ne sont pas sollicités de la même manière, les représentations et les attentes implicites des adultes étant différentes » (Fontanini, 2005, p. 101). En effet, d'après Duru-Bellat (2013), chaque individu acquiert à l'école des attitudes et des comportements par rapport aux disciplines, aux métiers et à ce qu'il semble être légitime de d'envisager en tant que filles ou en tant que garçons. Whyte (1984) ajoute que « l'enseignement prépare les enfants à la division du travail selon les critères traditionnels de la répartition des rôles entre les hommes et les femmes, division que la société s'attend à voir se perpétuer à l'avenir sous les formes à peu près identiques » (cité par Zazzo, 1993, p. 133). Ces attentes spécifiques, liées à l'identité sexuée des élèves, se perpétuent grâce à la notion de curriculum caché. Ce dernier, selon Baudoux et Noircent (1995) est « un programme officieux, basé sur les rôles de sexe, qui comporte l'apprentissage de règles de conduite reconnues et contraignantes [...]. Ce curriculum caché valorise chez les filles le comportement maternel, de relation d'aide vis-à-vis des garçons : en revanche, il apprend aux garçons à se distancier des filles, à les regarder de haut, et accepter comme leur dû l'aide qu'ils reçoivent des filles » (cité par Flamigni & Pfister Giauque, 2014, p. 54).

Le curriculum caché est marqué par les stéréotypes sur les prétendues aptitudes scolaires spécifiques aux identités sexuées. Il se retrouve dans les **manuels scolaires** et le matériel pédagogique du fait des images véhiculées et le contenu de ceux-ci. La confrontation à la **mixité** dans les établissements scolaires, que ce soit au niveau des élèves et au niveau de l'équipe enseignante, renforcerait également les inégalités entre les filles et les garçons ainsi qu'entre les femmes et les hommes. Le curriculum caché se retrouve également dans les méthodes d'enseignement, des conduites d'orientation et les attentes et comportements des enseignants, en somme, dans **la gestion des classes** au quotidien.

Les manuels scolaires

Le contenu des manuels scolaires ainsi que le choix des énoncés ou le matériel pédagogique va encourager le curriculum caché et donc les comportements adéquats à adopter selon son identité sexuée. En effet, selon Brugeilles et Cromer (2006), le manuel scolaire n'est pas uniquement un organisateur de connaissances. Il aurait un impact majeur sur la construction et la transmission de la vision de l'organisation sociale qui le produit. Le manuel scolaire « n'est pas tant un reflet qu'une mise en ordre de la représentation de la réalité légitimée et par là même il diffuse des modèles de comportements sociaux contribuant à l'élaboration des idées individuelles et collectives » (Brugeilles & Cromer, 2006). Les auteurs précisent que cet outil joue de ce fait un rôle pouvant prôner l'égalité et la compréhension, ou au contraire, la discrimination et la haine entre les groupes sociaux, les cultures, les peuples, mais également entre les sexes. La diffusion d'images et de messages présents dans les manuels ou dans les lectures pour jeunesse, sur la manière d'être et sur les comportements à adopter en tant qu'homme ou en tant que femme impacte directement les représentations de genre du lecteur ou de la lectrice et « contribue à la reproduction et à l'intériorisation des normes de genre » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002). Selon ces mêmes auteurs, la manière dont sont représentés les hommes ou les femmes dans les manuels serait encore particulièrement inégalitaire. L'adulte masculin est représenté comme étant « autonome, détenteur du savoir scientifique et du pouvoir » (Brugeilles & Cromer, 2006). Ce dernier est également représenté en plus grand nombre par rapport aux femmes, qui de leur côté, « apparaissent rarement en l'absence de personnages masculins et ne jouent pas un rôle de transmission envers leur propre sexe. Elles reçoivent l'assignation étroite de nourricière » (Brugeilles & Cromer, 2006). Algrain et Lootvoet (2019) ajoutent qu'en plus de montrer des femmes dans des rôles stéréotypés, la place de ces dernières dans les manuels scolaires les plus avancés se réduit au fur et à mesure.

Il importe également de souligner ici que les femmes sont invisibilisées par le choix du contenu présent dans les manuels : en français sont privilégiés les lectures des auteurs masculins ; en histoire sont présentés des personnages masculins ; en arts plastiques ou théâtre les œuvres étudiées sont majoritairement produites par des hommes. Les élèves filles ont peu ou pas de figures auxquelles s'identifier (Algrain & Lootvoet, 2019, p. 5). L'histoire des femmes, les productions des femmes, les découvertes et créations des femmes sont niées, effacées, invisibilisées. Cela aura, entre autres, comme impact un renforcement des stéréotypes qui confinent les femmes au soin du domicile et des autres. Les attitudes de soin des femmes vis-à-vis des hommes leur permet de créer l'histoire, de produire et de découvrir.

En plus des représentations stéréotypées des femmes et des hommes dans les énoncés ou les illustrations des manuels et de l'invisibilisation des femmes dans l'histoire, la littérature et autres matières scolaires, il importe de mettre en évidence l'impact de la langue française comme vecteur d'inégalité. La formule du masculin neutre avec l'idée sous-jacente que « le masculin l'emporte sur le féminin » ne provient pas, selon Viennot (2017), cité par Primi (2020), d'une logique linguistique mais bien d'une logique de hiérarchisation en faveur des hommes. Le choix des mots et des tournures de phrases dans les manuels scolaires et dans les énoncés peut contribuer à invisibiliser encore plus les femmes ou peut, au contraire, être un vecteur d'inclusion. En effet, Brauer et Landry (2008), cité par Primi (2020), ont démontré que l'emploi d'un générique masculin entraînait une représentation mentale essentiellement masculine, alors qu'un générique épïcène entraînait une représentation mentale incluant les femmes presque à égalité. Aussi, l'utilisation de la féminisation des noms de métiers, titres et fonctions va venir, d'une part, légitimer le fait de trouver des femmes dans des domaines longtemps réservés aux hommes. D'autre part, cela va « aider les filles à envisager des possibilités d'avenir plus ouvertes que les schémas dominants » (Primi, 2020, p. 22). Cela concerne également les garçons dans la masculinisation des métiers considérés comme étant féminin. L'utilisation d'une langue inclusive peut aussi, comme son nom l'indique, être porteur de plus d'inclusion.

La mixité

Une seconde caractéristique de l'école venant renforcer les inégalités sexuées est la mixité des classes. Cependant, avant d'aller plus loin, je tiens à préciser que l'idée de ce paragraphe n'est pas d'argumenter en faveur de la mixité ou de la non-mixité des classes mais bien de mettre en lumière un vecteur, une caractéristique de l'enseignement, qui vient renforcer

les inégalités scolaires entre les filles et les garçons. Le fait d'en avoir conscience peut être porteur de plus d'égalité. Je reviendrai sur cette idée dans le point de conclusion, le point 2.4. Conclusion - Intégrer la notion de genre dans la FIE : oui mais comment ? De plus, comme le conclut si bien Duru-Bellat (2019) : « la mixité exige un surcroît de réflexion pédagogique spécifique, alors qu'elle apparaît le plus souvent comme une donnée naturelle » (Duru-Bellat in Algrain, Klasen et Lootvoet, 2019, p. 90).

Selon Duru-Bellat (2013), les classes mixtes n'affectent pas de manière significative les performances scolaires, mais jouent un rôle dans le façonnement des attitudes des élèves féminins et masculins. À l'origine¹⁰, la mise en place de la mixité dans les établissements scolaires avait comme vocation d'entraîner la mixité sociale et professionnelle, « la mixité a été portée par la conviction selon laquelle elle renforcerait l'égalité des filles et des garçons [alors] soumis aux mêmes conditions d'éducation » (Dubet, 2010, p. 82). Cependant, Duru-Bellat (2013, 2016, 2019) signale que cette mixité va venir renforcer les stéréotypes de genre : « tant les préférences scolaires que les choix d'options, et, en filigrane, les représentations des disciplines, s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes » (Duru-Bellat in Algrain, Klasen et Lootvoet, 2019, p. 85). La mixité des classes exercerait également une influence sur la perception qu'ont les élèves de leurs propres compétences et de leurs efficacités personnelles. Cela s'apparente à la notion de « menace du stéréotype », qui, selon Désert (2004), cité par Duru-Bellat (2019), est « le fait de savoir pertinemment que vu votre groupe d'appartenance vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une telle pression évaluative que cela obère vos chances d'y réussir effectivement » (Désert, 2004, cité par Duru-Bellat in Algrain, Klasen et Lootvoet, 2019, p. 85). Les illustrations les plus connues de cette notion viennent des expérimentations de Huguet et Régner (2007) : dans une situation d'interaction entre élèves où ils doivent résoudre un jeu mathématique, les filles diminuent sensiblement leur auto-attribution de compétence quand elles sont dans un groupe mixte par rapport à un groupe non mixte. Elles ont également tendances à minorer leurs chances de réussite lorsqu'un même exercice est présenté comme un jeu géométrique plutôt que comme une épreuve de dessin. Cependant, avoir recours à une non-mixité basée sur l'identité sexuée des élèves pose également problème. En effet, d'après Duru-Bellat (2019), il n'est, d'une part, pas certain que le fait d'avoir recours à la non-mixité suffise

¹⁰ La mixité scolaire a commencé en 1960 pour se généraliser en Belgique dans les années 1970. Cependant, ce n'est qu'en 1997 que la Communauté française en fait une obligation légale dans les écoles qui lui sont rattachées (La Libre, 2012, consulté en mai 2023)

pour atténuer les stéréotypes de sexe étant donné que ceux-ci restent présents dans des groupes non mixtes, même si ceux-ci sont moins prégnants que dans un contexte de mixité. Ensuite, il peut être pertinent de venir mettre en lumière ce que Duru-Bellat (2019) appelle « l'égalité dans la différence », à savoir traiter les filles et les garçons en deux groupes distincts et les séparer, car même si on les considère comme égaux, ils seraient différent.es et donc auraient des besoins éducatifs distincts. En effet, Duru-Bellat (2019) rappelle que « dans le domaine pédagogique, le « respect des différences » mènerait droit à une pédagogie sexiste, établissant un lien entre des « différences » non discutées, perçues comme fixes, et une inégalité de traitement, prenant la forme de didactiques différentes pour les garçons et pour les filles » (Duru-Bellat in Algrain, Klasen et Lootvoet, 2019, p. 90).

La gestion des classes

Selon Jarlégan (2016), les inégalités liées au genre ne se retrouvent pas dans les seuls manuels ou dans la mixité des classes, mais aussi dans la gestion des classes au quotidien. Dans le champ de la psychologie sociale, il est établi que l'école est un lieu « de transmission de normes, de valeurs et de croyances, mais également d'attentes de l'enseignant.e envers les élèves » (Ferrière in Morin-Messabel & Salle, 2013, p. 209). Les chercheurs Rosenthal et Cooper (1968) se sont intéressés aux comportements des enseignant.es et ont élaboré « la théorie des quatre facteurs » qui se réfère aux quatre aspects de l'interaction élèves-enseignant.es : le climat créé par l'enseignant.e, le temps et l'attention qu'il accorde à l'élève, les opportunités qu'il lui offre pour s'exprimer et la qualité des renforcements (punitions versus récompenses) qu'il lui administre. Ces quatre facteurs seront influencés par l'effet Pygmalion, lui-même influencé par l'identité de genre déjà construite de l'enseignant.e. Pour rappel, l'effet Pygmalion, ou prophétie auto-réalisatrice, est une notion découverte par Rosenthal et Jacobson (1968) - discutée par la suite entre autres par Gilly (1980) - qui réside dans le fait que les hypothèses en termes de réussite scolaire – ou d'échec – émises à l'encontre d'un individu influenceront son évolution et ses aptitudes scolaires. Le danger d'un.e enseignant.e qui a un comportement stéréotypé envers ses élèves, viendrait, d'après Deswarte (2018), du fait que les populations stigmatisées sont plus sensibles à l'effet Pygmalion : « ces élèves sont exposés de manière répétée et systématique à un traitement qui, en raison de sa consistance et de sa récurrence, augmente la pression à confirmer l'attente stéréotypée. Ainsi, la consistance situationnelle et temporelle de ces comportements ne manquera pas d'évoquer les dispositions internes de l'élève (trait de personnalité). Pourtant, les élèves ne faisant que répondre à des

contraintes situationnelles (attentes stéréotypées et consensuelles), la consistance de leur comportement n'est qu'illusoire. En réalité, l'effet Pygmalion à l'école constitue un problème social non parce qu'une attente initialement fautive devient vraie, mais parce que certains groupes d'élèves (et particulièrement ceux affublés d'un stigmat) sont traités systématiquement de manière défavorable. Pour conclure, on peut dire que l'enseignant[.e] joue un rôle non négligeable dans le processus de sélection sociale. » (Deswarte, 2018). Par exemple, si un.e enseignant.e a intégré le fait que les filles rencontrent plus de difficultés en mathématique que les garçons, il y a de fortes chances que les filles – et les garçons - agissent en conséquence.

En plus des influences stéréotypées par rapport aux soi-disant aptitudes des élèves en fonction de leur identité sexuée, plusieurs études (Zazzo, 1993, Baudoux et Noircent, 1997, Duru-Bellat, 2004, 2019, ou encore Marcelli, 2018) ont démontré qu'on retrouvait des inégalités quantitatives et qualitatives dans les interactions entre les enseignant.es et leurs élèves en fonction de l'identité sexuée de ceux-ci. En effet, Duru-Bellat (2019), précise qu'en classe, les enseignant.es (femmes et hommes confondus) consacrent en moyenne plus de temps aux garçons (56%) qu'aux filles (44%). En plus d'interroger plus souvent les garçons, l'autrice précise que les enseignant.es passent également « plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses » (Duru-Bellat in Algrain, Klasen et Lootvoet, 2019, p. 82). Cette différenciation en fonction de l'identité sexuée des élèves serait d'autant plus présente « dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes » (Duru-Bellat in Algrain, Klasen et Lootvoet, 2019, p. 82). Mosconi et Loudet-Verdier (1997) mettent en lumière des différences précoces d'attentes de la part des enseignant.es en mathématique (discipline connotée comme masculine) : dès le primaire les enseignant.es ont davantage d'interactions avec les garçons alors qu'ils stimulent moins les filles, il y a moins d'encouragements à trouver la bonne réponse, moins de temps pour répondre, moins de remarques d'ordre cognitif et moins de questions ouvertes. En éducation sportive également, les filles sont plus souvent considérées comme plus faibles et seront moins motivées par les enseignant.es. On trouve des différences par rapport aux matières, mais également des différences d'appréciation en termes de comportements adéquats : les garçons sont en moyenne plus critiqués sur leur comportement et sur la présentation de leur travail alors que les filles sont plutôt félicitées sur leur bonne conduite et leur travail soigné. Cette différenciation des enseignant.es envers les élèves filles et garçons a un réel impact sur la confiance en soi et en ses aptitudes, ce qui va venir impacter le choix des études et des professions. Primi (2020) signale que ces interactions différenciées véhiculent les

présupposés sexistes et conditionnent implicitement les filles à s'effacer et les garçons à s'imposer. Les garçons qui intègrent le plus les attitudes du masculin dominant peuvent, d'une part, se retrouver en contradiction avec les normes scolaires : ils sont particulièrement touchés par les sanctions, les orientations subies et au décrochage scolaire, et d'autre part, développent des comportements dominateurs qui peuvent les amener à commettre des violences sexistes et intrafamiliales, et ce, tous milieux sociaux confondus.

Les élèves, filles et garçons, étant en pleine construction identitaire, se retrouvent face à l'enseignant.e faisant preuve d'autorité. Iels vont intégrer et associer le comportement adéquat à adopter en fonction de leur identité sexuée et donc construire leur identité de genre par rapport, notamment, à la manière d'agir de l'enseignant.e, sachant que les comportements et attitudes des enseignant.es dépendent également de leur identité de genre. Deswarte (2018) insiste sur le fait qu'il faut « rappeler ici que les enseignant[e]s ne sont pas conscients des différences de comportements qu'ils [et elles] opèrent en fonction des élèves » (Deswarte, 2018). Selon la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961, 2003, Abric, 1994, 2001, Jodelet, 2006, Mamontoff, 2008, Rateau et Lo Monaco, 2013), et en particulier le concept d'appartenance, la notion d'expérience et les représentations collectives, ce comportement inconscient serait dû en partie à l'intégration et à la reproduction d'un schéma connu et accepté par le groupe d'appartenance et de domination en fonction de son identité sexuée. L'enseignant.e va reproduire et véhiculer les normes de genre qu'iel a intégré. Car, « comme tout acteur social, les enseignants partagent avec leur milieu environnant les conceptions du masculin et du féminin en vigueur, même s'ils se présentent volontiers comme relativement modernes et "libérés" sur ce point » (Duru-Bellat, 1995, cité par Fassa, Fueger, Lamamra, Chaponnière et Ollagnier, 2010, p. 9). On peut alors parler d'illusion à la neutralité, dans le sens où « un des aspects importants de l'idéologie du métier tient à la "neutralité" dont le corps enseignant doit faire la preuve face aux différences. Or, cette exigence de neutralité les handicape lorsqu'il s'agit de (re)penser leur action éducative, car elle les pousse à répéter ce qui se passe hors de l'école et de la formation et qui paraît "normal", "neutre" » (Fassa, Fueger, Lamamra, Chaponnière et Ollagnier, 2010, p. 9).

2.2. Conséquences des inégalités sexuées sur les filles et sur les garçons

Un autre point considéré comme étant un vecteur d'inégalité entre les filles et les garçons est le choix des filières. Celui-ci reste encore aujourd'hui fortement marqué par une distinction sexuée : comme le met en évidence Dubet (2010), la mixité scolaire a accentué le

maintien des filles dans des filières et dans les professions considérées comme féminines. Et même si la mixité scolaire a permis aux filles et aux femmes de s'imposer dans certaines filières, « là où les filles ont gagné, les garçons sont partis, comme si la féminisation d'une formation et d'une activité les dévalorisait, faisant fuir les garçons qui confirment ainsi la prophétie selon laquelle le monde des femmes est inférieur » (Dubet, 2010, p. 80). De plus, malgré des résultats scolaires meilleurs que ceux des garçons, les filles restent dans les filières et les professions dites féminines qui sont de fait moins prestigieuses et moins rémunératrices. Marry (2003), cité par Dubet (2010), affirme que les filles ne convertissent par leurs avantages scolaires dans les filières considérées comme prestigieuses, celles-ci restant l'apanage des garçons. Cela serait dû entre autre au fait que, selon Moller Okin (2008), cité par Dubet (2010), les filles, à l'inverse des garçons, prennent en compte la possibilité de devenir mère et d'avoir la responsabilité des enfants en plus d'être des travailleuses. La variable « charge familiale » vient directement influencer les projets scolaires et professionnels des filles. On peut ici faire le parallèle avec le marxisme pris comme matrice, dans le sens où les autrices Smith, Hartsock, Rose et Harding (cité par Frasc, 2020, p. 68) attribuent « la persistance et la transversalité des dominations à la division du travail par laquelle les dominant.es exploitent les dominé.es, c'est-à-dire s'approprient les fruits de leur travail. Le genre s'exerce à travers une division sexuée des activités, s'opérant au profit des hommes » (Frasc, 2020, p. 68). L'assignation des femmes, considérées comme étant le groupe des dominées, au travail de reproduction, la prise en charge du care (à savoir le travail gratuit de soin de la maison et des membres de la famille) va être bénéfique au groupe de dominants, les hommes. Ceux-ci auront alors le loisir de se concentrer sur leurs carrières, sur leurs loisirs ou encore sur leurs vies en dehors de la maison. Les autrices rappellent également que ce travail du *care* est naturalisé, « c'est-à-dire que sa réalité de travail, ainsi que la contingence de son assignation aux femmes et de son organisation, sont niées à travers la référence à une nature supposée soustraite à toute influence du social » (Rose, 1983, cité par Frasc, 2020, p. 68)

Un paradoxe réside dans le fait que malgré cela, les filles ont tendance à faire des études plus longues que les garçons et elles ont également tendance à acquérir des diplômes plus élevés. Zazzo (1993), a voulu comprendre d'où viennent les meilleurs résultats des filles dans les apprentissages de base par rapport aux garçons et elle a pu mettre en lumière ce qu'elle nomme « les armes de filles ». Les meilleurs résultats des filles viendraient de leurs « capacités de contrôle plus affirmées qui ont pour effet un meilleur équilibre avec un environnement riche

de sollicitations » (Zazzo, 1993, p. 108). Cette constatation lui a permis de faire le lien entre la maturité plus précoce des filles et de leurs capacités de contrôle plus affirmées. Une conclusion se dégage de ses observations de terrain : « Si, à qualités égales d'intelligence globale, les filles apprennent mieux, c'est parce qu'elles se différencient des garçons par deux formes de contrôle qui, tout en étant solidaires, sont à distinguer : contrôle de soi et contrôle de la situation. Leur précocité réside là et non dans les capacités de compréhension ou de raisonnement » (Zazzo, 1993, p. 108). Les inégalités scolaires en fonction de l'identité sexuée des élèves vont, en plus d'influencer le choix de filières et donc de choix professionnel, venir accentuer, renforcer, les stéréotypes de genre : l'école attend des filles qu'elles aient un comportement, une attitude, de bonne élève. Elles mettent en place inconsciemment des stratégies de réussite qui les avantagent durant leur scolarité.

Cependant, après les secondaires l'avantage des filles diminue. Comme signalé plus haut, les filles vont se distinguer par des études moins sélectives. À cela, Chagnon (2018), ajoute que pour les femmes, les difficultés majeures arrivent au moment d'entrer sur le marché du travail et par rapport aux inégalités salariales. Ce phénomène s'apparente à la notion de plafond de verre : d'après l'Institut fédéral pour l'égalité des femmes et des hommes (IEFH), cette notion « renvoie au fait que les femmes peuvent progresser dans la hiérarchie [...] mais seulement jusqu'à un certain niveau » et de fait, elles sont en grande partie absentes du sommet de la hiérarchie. Si initialement cette notion concernait uniquement les femmes, elle sous-entend à présent l'ensemble des obstacles que vont rencontrer les individus que l'on considère comme faisant partie des minorités dites visibles (personnes en situation de handicap, couleur de la peau, ...) au cours de leur parcours professionnel. Le plafond de verre est donc, toujours selon l'IEFH, un ensemble de mécanismes qui empêchent les femmes de tirer les bénéfices de leur travail au même titre que leurs collègues masculins. Les inégalités scolaires vécues par les élèves en fonction de leur identité sexuée ont donc des conséquences qui vont au-delà du vécu scolaire, ces inégalités vont également s'ancrer dans la vie professionnelle et familiale.

2.3. Présentation d'études : l'intégration de la dimension de genre en France, en Suisse et en Belgique

En France, Fontanini (2005), signale que c'est la Convention interministérielle du 25 février 2000 pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons de même qu'entre les femmes et les hommes dans le système éducatif qui a préconisé la mise en place de séances d'informations pour les différentes catégories de personnel de l'ensemble de la

communauté éducative, ainsi que le développement de modules de formation pour le personnel enseignant. C'est donc à la suite de cette Convention que Fontanini (2005), Baurens et Schrieber (2010) et Petrovic (2013) ont pu créer et animer des formations sur l'égalité, et plus largement sur l'éducation au système de genre dans différentes IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) en Midi-Pyrénées, Strasbourg, Grenoble et Lyon, ainsi qu'à l'ENFA (Ecole nationale de formation agronomique).

En Suisse, Collet et Grin (2013) expliquent que « l'introduction de la question de genre dans la nouvelle formation universitaire des enseignant[e]s du secondaire à Genève (IUFE) résulte d'une volonté non seulement politique, affichée en 2005, mais aussi populaire et militante [...] Le faisceau de pressions exercées a engendré une dimension genre conçue comme « transversale » au sens où elle traverse tous les domaines de la formation, qu'ils soient didactiques ou transversaux » (Collet et Grin, 2013). Leur étude porte spécifiquement sur l'introduction du genre dans la formation des enseignant.es du secondaire du Canton de Genève.

En Belgique, l'intégration de la dimension de genre dans la FIE fait suite à une modification du décret sur la réforme de la FIE du 12 décembre 2000 par le décret du 20 juillet 2005 par la Commission de l'Enseignement supérieur et la ministre alors en fonction, Marie-Dominique Simonet. Comme déjà précisé dans le point 1, il s'agit d'un ajustement du décret du 12 décembre 2000 et non d'une modification totale. Les ajustements qui m'intéressent ici sont ceux qui concernent l'ajout de la dimension de genre au cours intitulé « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle » qui devient alors le cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre ». Ces ajustements font notamment suite au Programme d'Action Gouvernemental de la Communauté française 2004-2009 abordant entre autres la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale, et font également suite aux demandes d'associations féministes. En effet, selon la Commission Enseignement du Conseil des Femmes francophones de Belgique (2014), l'intégration de la dimension de genre dans le décret de 2005 est directement liée à l'engagement du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles en faveur de la prise en compte du genre dans le système éducatif. L'enquête de De Wandeler, Estenne et Plateau (2008), que j'ai déjà citée dans le point 1, met en lumière la manière dont la problématique du genre avait été intégrée dans la FIE en Belgique francophone à la suite du décret de 2005. Il importe de noter que très peu d'études ont été menées en Belgique sur cette thématique, les seules qui le sont ont été menées par des organisations militantes et en réponse à des appels à

projets, comme le CFFB. D'après le témoignage de Nadine cela serait dû au manque d'intérêt des universités belges francophones sur la question.

Du côté francophone, comme il n'y avait pas beaucoup de personnes dans les universités qui étaient intéressées par ce genre de thèmes, ça n'a pas donné grand-chose ! Il y a eu quelques petites études mais assez nullissimes quoi voilà. Donc en 85, c'était la résolution [européenne] puis après ça, disons que ça a donné une toute petite légitimité. Il faudra vraiment attendre les années 2000 pour que la direction de l'égalité des chances devienne non seulement la question des hommes et des femmes mais aussi toutes les autres égalités genre etc. ça a un petit peu gonflé avec un budget plus important et à ce moment-là, il y a des possibilités de financements, de recherches etc. Sinon il n'y a absolument pas la moindre recherche dans les universités francophones, c'est une catastrophe ! C'est un désert hein les universités au niveau enseignement. Et encore aujourd'hui je ne vois pas ni à l'UCL ni à l'ULB de chercheurs, de chercheuses qui travaillent vraiment sur ces questions-là, quoi, c'est vraiment bizarre. (Nadine, 85-97)

Et puis on n'a surtout pas eu d'enseignante féministe dans les universités, en fait toute la recherche féministe des années 70 et 80 c'était hors universités. Ça je crois que c'est dommage, c'est ça qui a aussi bloqué pas mal de choses. (Nadine, 244-246)

Bien que le contexte de l'intégration de la dimension de genre dans la FIE en France, en Suisse et en Belgique soit propre aux politiques intérieures et diverge en fonction de la nature même de la FIE (cycle court, cycle long, formation continue obligatoire, etc.), la réflexion qui précède la prise en considération de la dimension de genre dans la formation des enseignant.es est même : la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons ainsi qu'entre les femmes et les hommes. Cela concorde avec la revue de la littérature, il semble évident que l'enjeu principal à l'intégration de la dimension de genre dans la formation des enseignant.es est la réduction des écarts d'inégalité entre les filles et les garçons et entre les femmes et les hommes. Dans le cadre de leurs recherches, Fontanini (2005), Baurens et Schrieber (2010), Petrovic (2013), Collet et Grin (2013), et De Wandeler, Estenne et Plateau (2008), en plus de contextualiser l'intégration de la dimension de genre dans la FIE et la formation continuée, ont soit expérimenté une manière d'intégrer la dimension de genre, soit analysé ce qui avait été mis en place à la suite d'un décret. Ces chercheuses ont également pris le temps de mettre en lumière les résultats d'une mise en œuvre particulière de l'intégration de la dimension de genre dans la

formation des enseignant.es et des pistes de solutions pour que cette intégration soit pertinente et efficace. Je vais présenter les différents résultats de ces études afin de comprendre comment intégrer la dimension de genre dans la FIE afin de réduire les inégalités entre les filles et les garçons ainsi qu'entre les femmes et les hommes.

Pour **Fontanini** (2005), l'intégration de la dimension de genre s'est faite sous la forme d'une formation. L'autrice précise que « la formation intitulée "Filles et garçons : une égalité à construire" s'est inscrite dans le cadre de deux semaines thématiques optionnelles. Les stagiaires devaient choisir un thème parmi dix proposés » (Fontanini, 2005, p. 105). Elle ajoute que sur plus ou moins 1500 stagiaires, 230 se sont inscrits à sa formation sur l'égalité. Au cours de la formation, Fontanini (2005) signale avoir rencontré de la résistance de la part des stagiaires : le fait de « constater que l'école est inégalitaire et que les enseignantes et les enseignants participent à cette inégalité est souvent vécu par ces personnes comme une stigmatisation intolérable de leur pratique, et cela provoque rejet, défense et agressivité » (Fontanini, 2005, p. 109). Les thématiques abordées au sein de la formation sont sensibles car elles viennent remettre en cause la soi-disant neutralité de l'enseignement, elles viennent également remettre en cause le rôle des enseignant.es dans la perpétuation des inégalités. Dans ce cas précis, Fontanini (2005) signale que pour éviter le rejet total du contenu de la formation, il faut revoir son organisation. Premièrement, elle préconise de distiller la formation sur plus de journées réparties sur l'ensemble de l'année scolaire pour que les stagiaires aient l'occasion de faire des allers-retours entre la théorie et la pratique : ils et elles pourraient « se rendre ainsi compte personnellement des comportements inconscients des enseignantes et des enseignants concernant, par exemple, leurs attentes à l'égard des filles et des garçons » (Fontanini, 2005, p. 112). De plus, l'autrice a pu constater que les problématiques abordées dans le cadre de la formation s'apparentent au champ de la sociologie et que les stagiaires participant à la formation n'ont pas les outils nécessaires à la compréhension et à l'analyse de ce cadre de pensée. Pour combler cela, Fontanini (2005) préconise l'introduction de formations théoriques entre autres en sociologie générale en deuxième année de formation dans le but de « favoriser une plus grande réceptivité à l'analyse des rapports sociaux de sexe auprès des enseignantes et des enseignants n'ayant pas ou peu de connaissances en sciences sociales et humaines avant leur entrée à l'IUFM » (Fontanini, 2005, p. 113).

L'étude réalisée par **Baurens et Schreiber** (2010), consiste en l'analyse d'une expérience de 6 ans de formation en IUFM. Celle-ci a d'abord pris la forme d'une formation

hebdomadaire d'une heure trente qui était donnée uniquement aux les stagiaires du secondaire (l'équivalent des étudiant.es en FIE en agrégation de l'enseignement du secondaire inférieur, ou AESI, en Belgique) entre 2003 et 2007. Les autrices firent face à l'intérêt grandissant des stagiaires et à leur soutien : ceux-ci demandèrent plus de formations. Cela a porté ces fruits car entre 2007 et 2011 la formation passe à deux heures et est une option obligatoire dans trois disciplines, les autrices semblent noter un seuil de sensibilisation collective qui se traduit par exemple par l'usage du féminin dans les documents administratifs ou encore la participation de leurs collègues responsables de filières à leur intervention sur le genre. Dès le début, l'objectif de la formation de Baurens et de Schreiber est « d'induire une prise de conscience des inégalités de genre (en particulier de la part due à la pratique des enseignant.es) et d'enclencher des changements dans les pratiques des stagiaires » (Baurens & Schreiber, 2010, p. 81). Tout comme Fontanini (2005), les deux autrices ont dans un premier temps fait face à une résistance, voire un rejet, de leur formation par les stagiaires. Les thématiques abordées peuvent venir bousculer et remettre en question les représentations sociales et individuelles des stagiaires, d'une part à propos du genre, d'autre part sur le rôle et le fonctionnement de l'école, mais également à propos de leur identité enseignante en construction. Face aux réactions parfois violentes des stagiaires, les autrices ont, au fil des ans, affiné leur formation dans le but de « mettre en mouvement les stagiaires de façon constructive. [Les stratégies de formation] constituent plus un changement de forme que de fond et concourent à désarmer au maximum les points de menace, à rassurer les stagiaires sur la faisabilité et la légitimité de la tâche à entreprendre. [Ces] stratégies [...] visent à diminuer le sentiment de contrôle externe, de dogmatisme hiérarchique ou de jugement, pour lui substituer un sentiment de liberté et de respect de la diversité des identités » (Baurens & Schreiber, 2010, p. 82). En conclusion de leur recherche, Baurens et Schreiber mettent en avant le fait que la nature même d'une formation abordant la notion de genre dans la FIE est source de trouble identitaire des stagiaires qui la suivent. La formation va venir déconstruire des stéréotypes de genre mais également une certaine identité enseignante basée, entre autres, sur ces stéréotypes de genre mais également sur les stéréotypes de l'école et des enseignant.es. Il est donc primordial, pour Baurens et Schreiber, que la formation contourne la réactance afin d'être levier de transformation sociale. Pour ce faire, les autrices proposent que la formation soit donnée de manière obligatoire à l'ensemble des étudiant.es, et ce tout au long de leurs études, idéalement avec un horaire de cours de plus de deux heures par semaine.

Toujours en France, la recherche de **Petrovic** (2013) part du constat que malgré la succession de textes préconisant la formation des enseignant.es à l'égalité entre les sexes depuis les années 80, les enseignements sur le genre ne sont toujours pas institutionnalisés au moment de sa recherche en 2013. Pour l'autrice, la formation à la notion de genre dans la FIE est nécessaire car « non formé.es à l'égalité, les professionnel.les de l'éducation dans leur ensemble appliquent et reproduisent le système de genre, participant à son maintien et à son intériorisation par les enfants, qui l'appliquent et le reproduisent à leur tour » (Petrovic, 2013, p. 48). La recherche de Petrovic consiste, d'une part, en la description du contenu de la formation ainsi que son dispositif, et d'autre part en l'analyse de productions des élèves ayant suivi la formation afin d'observer l'impact de celle-ci en termes de résistances, évolution et changements de pratiques pédagogiques. Par rapport à la forme de la formation, Petrovic (2013) préconise que celle-ci soit obligatoire afin d'avoir un public hétérogène et non essentiellement des étudiant.es (majoritairement féminins) ayant déjà une sensibilité aux inégalités sociales de façon générale. Cependant, l'autrice signale que l'hétérogénéité du groupe en termes de connaissances peut être une difficulté, les personnes sensibilisé.es pouvant considérer les personnes non sensibilisé.es avec mépris et se montrer culpabilisant.es alors que ces dernier.ères peuvent les juger extrémistes et arrogant.es. Petrovic propose d'utiliser cette hétérogénéité comme un outil de formation à l'accompagnement. En termes de contenus de formation, Petrovic (2013) propose d'aborder la notion de genre en passant par différentes thématiques : 1) contextualiser en présentant le cadre légal et historique ; 2) présenter ce qu'est le système de genre en passant par les obstacles à l'égalité : l'illusion de l'égalité, les croyances essentialistes et de libre choix ; 3) s'outiller pour repérer le genre à l'œuvre dans le contexte éducatif de la naissance à l'orientation universitaire ; 4) cartographier les résistances à un enseignement égalitaire. Dans sa conclusion, Petrovic (2013), recommande, comme ses collègues précédemment citées, l'obligation de cette formation dans la FIE. De plus, elle insiste sur l'attitude du formateur ou de la formatrice en charge de ce cours : « ne se limitant pas à une transmission de connaissance, cet enseignement particulier nécessite un véritable accompagnement, car le genre est un structurant identitaire psychique et social » (Petrovic, 2013, p. 54). En effet, une formation à la dimension de genre va venir remettre en question la construction de l'identité professionnelle des individus mais également l'identité personnelle. L'autrice signale alors qu'en plus d'informer les étudiant.es, il est nécessaire d'accompagner le dépassement des résistances afin qu'un cheminement de prise de conscience du système de genre soit possible.

En ce qui concerne la Suisse, comme signalé précédemment, je me suis intéressée à la recherche menée par **Collet et Grim** (2013). Leur enquête fait suite à l'introduction de la question de genre de manière obligatoire dans le tronc commun de la nouvelle formation universitaire des enseignant.es du secondaire (IUFE) et s'intéresse à la réception de l'enseignement reçu aux questions de genre en éducation, en particulier à la perception de son utilité chez les étudiant.es. Les résultats de leur enquête mettent en lumière la menace identitaire que représente une formation sur le genre : « de manière générale, les étudiant.es montrent une grande foi dans le pouvoir émancipateur et égalitariste de l'école et ils/elles ont du mal à croire qu'ils/elles peuvent inconsciemment véhiculer des stéréotypes sexués, sources d'inégalités » (Collet et Grim, 2013, p. 43). Les autrices signalent qu'il est en effet difficile pour les individus en pleine construction d'une identité professionnelle de faire face à un discours qui vient remettre en cause cette dernière. C'est pour cela qu'elles recommandent d'une part, « un relais [qui] doit être assuré par tous les formateurs et formatrices pour désenclaver et dépersonnaliser la question de genre en éducation et cela, à tous les niveaux, du primaire au tertiaire [l'équivalent de l'enseignement supérieur en Belgique]. D'autre part, un temps "suffisant" et interactif (au moins en partie) doit être accordé à cet enseignement afin de permettre aux étudiant.es de déconstruire et reconstruire leurs propres représentations, en accord avec la vision qu'ils et elles ont de leur métier » (Collet et Grim, 2013, p. 43-44).

Enfin, en ce qui concerne la Belgique, l'enquête réalisée par le CFFB, rédigé par **De Wandeler, Estenne et Plateau** (2008) a permis d'identifier les freins, les problèmes concrets à l'intégration de la dimension de genre dans la FIE suite au décret de 2005 ; de repérer les facteurs favorables à cette intégration ; d'établir les besoins et demandes des écoles en la matière ; et de recenser les bonnes pratiques développées dans ce contexte (De Wandeler, Estenne & Plateau, 2008, p. 3). À l'issue de leur enquête et au vu des résultats obtenus, De Wandeler, Estenne et Plateau (2008) présentent plusieurs recommandations divisées en 3 axes (information, formation, outils) afin que la dimension de genre soit correctement ou simplement abordée au sein de la formation initiale des enseignant.es en Communauté française de Belgique : 1) Information : veiller à ce que la direction et le personnel des Hautes Ecoles connaissent l'intitulé légal du cours ; s'assurer de la compréhension du contexte, des termes et des objectifs du décret ; améliorer la communication à tous les niveaux, et notamment vérifier que les intitulés sur les sites web respectent bien l'intitulé légal ; 2) Formation : mettre sur pied une formation sur la dimension de genre qui donne aux enseignant.es des Hautes Ecoles

Pédagogiques des outils pour disposer des savoirs indispensables à l'élaboration d'un enseignement structuré sur le genre ; veiller à ce que cette formation soit proposée régulièrement aux nouveaux et nouvelles enseignant.es chargé.es de ce cours ; 3) Outils : mettre à disposition sur le site portail enseignement.be une panoplie d'outils pédagogiques adaptés à ce public ; organiser un forum pour l'échange entre les titulaires du cours.

2.4. Conclusion – Intégrer la dimension de genre dans la FIE : oui mais comment ?

Il est assez frappant de constater que les recommandations en termes de fond et de forme pour une formation en genre dans la FIE des cinq recherches précédemment citées se rejoignent toutes. Il semble qu'intégrer une formation sur la dimension de genre au sein de la FIE afin de réduire les inégalités entre les filles et les garçons ainsi qu'entre les femmes et les hommes devrait se présenter comme ceci :

- 1) Cette formation doit être obligatoire ;
- 2) Elle doit se donner sur l'ensemble des années de formations ;
- 3) Elle nécessite au préalable une connaissance de base en sociologie générale ;
- 4) Les enseignant.es doivent impérativement être formé.es pour pouvoir avoir la charge de cette formation ;
- 5) Cette formation doit rassembler un petit nombre d'étudiant.es afin de permettre des véritables moments d'échanges (autour de 20 élèves) ;
- 6) La dimension de genre doit se trouver de manière transversale dans l'ensemble des cours, l'ensemble des enseignant.es en charge dans la FIE doit être formé, ou du moins sensibilisé, à la dimension de genre (rappel de l'aspect légal) ;
- 7) En termes de contenu effectif, il est primordial de passer par les points suivants : contextualiser en présentant le cadre légal et historique ; présenter ce qu'est le système de genre en démontrant les obstacles à l'égalité : l'illusion de l'égalité, les croyances essentialistes et de libre choix ; s'outiller pour repérer le genre à l'œuvre dans le contexte éducatif de la naissance à l'orientation universitaire ; cartographier les résistances à un enseignement égalitaire.

Les résultats obtenus lors des entretiens vont également dans ce sens. Noémie met en avant la complexité de venir déconstruire des stéréotypes qui sont déjà ancrés et actifs. D'après elle, il serait essentiel d'aborder les thématiques en lien avec la dimension de genre dès la petite

enfance. Matilda, quant à elle, signale que cela peut se faire à l'école car c'est un lieu de socialisation important mais également un lieu où des actions sont possibles, contrairement à la cellule familiale.

Je suis vraiment persuadée que c'est un super bon vecteur de changement en fait. Travailler avec des enfants et avec les jeunes depuis vraiment très petit parce qu'après déconstruire des stéréotypes qui sont construits et actifs c'est plus compliqué que de ne pas les construire quoi. (Noémie, 22-25)

Et pour moi l'école c'est un lieu de socialisation important, et il y en a d'autres les médias, la cellule familiale etc. mais l'école c'est en fait même en travaillant dans une institution c'est là où on peut faire quelque chose, on va pas aller dans les familles [...] (Matilda, 79-82)

Noémie explique également la difficulté de certain.es enseignant.es en exercice de venir interroger leur pratique souvent imprégnée malgré eux du curriculum caché de l'enseignement. D'après elle, la prise en compte de la dimension de genre fait tout autant partie du travail d'enseignant.es que le fait d'apprendre à lire et à écrire. Son témoignage illustre la nécessité d'intégrer la dimension de genre de manière plus soutenue au sein de la FIE.

C'est un public hyper compliqué les enseignants parce que quand on vient en tant qu'association donner des ateliers ils se sentent toujours hyper heurté quoi, comme si on les remettait en cause. Ils ont énormément de mal en plus à se remettre en cause, énormément de mal à s'interroger sur leur pratique, c'est vraiment très très très compliqué quoi. Et oui avec des stéréotypes énormes qui sortent, mais à la fois être persuadé, en fait, qu'il n'y a rien à remettre en cause, enfin c'est très compliqué. Moi je trouve vraiment que là, oui il y a vraiment un travail hyper important à faire sur ces questions-là. Parce que c'est au moins aussi important dans leur job que le fait de savoir enseigner à écrire, à lire, enfin je veux dire ça fait partie vraiment intégrante de ces questions-là. Je veux dire, tout ce qui se passe entre les élèves, se prémunir contre les violences et tout ça, enfin je veux dire se sont des référents et des cadres de références en permanence pour les enfants donc c'est essentiel. (Noémie, 127-139)

Alice et Matilda mettent également en lumière la nécessité d'aborder la dimension de genre dans la FIE afin que les futur.es enseignant.es ne viennent plus reproduire les stéréotypes de genre véhiculés par le curriculum caché de l'enseignement. Pour elles, cela passe par un travail de déconstruction de la posture de l'enseignant et des comportements de reproduction des stéréotypes.

[...] énormément de recherche montrent que les profs en fait ne s'adressent pas du tout de la même manière aux garçons qu'aux filles, on laisse beaucoup plus les garçons prendre la parole sans demander, tu vois ce genre de choses mais qui du coup les enseignant.es ont un comportement qui ne fait que reproduire les stéréotypes donc s'ils ne sont pas au courant de ça on va pas s'en sortir en fait. On a beau parler de genre, d'égalité ça ne sert à rien si on continue nous-même de reproduire des stéréotypes. (Alice, 98-104)

Après il faudrait aussi un peu déconstruire cette posture de l'enseignant qui sait tout et que l'école c'est un peu une bulle en dehors de la société, voilà les enseignants comme tout autre profession ils ont des stéréotypes et ils en véhiculent à travers leurs pratiques mais de manière inconsciente, je ne dis pas que consciemment ils veulent reproduire des choses mais il y a des choses qu'on reproduit et sur lesquelles il faut être sensibilisé et travailler et ça doit se travailler initialement. Mais pour tous ceux qui sont encore en exercice bah aussi de manière continue, et en fait aussi initiale et continue parce que je pense que ça nous accompagne à chaque étape de notre vie. (Matilda, 313-321)

Pourtant, je ne peux que constater l'écart qui continue de se creuser entre la conclusion obtenue à ma sous-question 1 : « comment la dimension de genre apparaît-elle dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE ? » et à la conclusion obtenue ici. Dans la nouvelle formation initiale des enseignant.es qui sera mise en œuvre à partir de septembre 2023, la dimension de genre n'est traitée que de manière transversale et aucune formation ni même sensibilisation obligatoire autour de la thématique du genre n'a été ou ne sera mise en place pour les enseignant.es en charge de la FIE. Afin de comprendre comment un tel écart a pu s'immiscer entre les recommandations scientifiques et la mise en œuvre effective de l'intégration de la dimension de genre dans la FIE en Communauté française de Belgique, je vais, dans le point suivant, m'intéresser aux différentes associations qui jouent un rôle dans cette intégration et à leurs recommandations afin d'observer si celles-ci s'accordent avec les résultats obtenus ci-dessus.

3. Les organisations jouant un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la RFIE et leurs recommandations

Comme présenté plus haut, la dimension de genre apparaît comme étant une compétence transversale dans le décret de la réforme de la FIE. Ce n'est d'ailleurs pas la seule, différentes compétences transversales se retrouvent dans le décret du 2 décembre 2021 : l'éducation aux

médias et l'EVRAS. Cela signifie que ces compétences doivent se retrouver dans l'ensemble des axes de formations car par définition, une compétence est transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel (Tardif et Dubois, 2013, p. 6). Nous avons également vu précédemment qu'au fil des décrets en lien avec la réforme de la FIE, la dimension de genre y est de plus en plus citée. Comme déjà signalé, j'émetts effectivement l'hypothèse que cela vient de l'évolution de la prise en considération de la dimension de genre dans notre société, notamment d'un point de vue politique internationale, fédérale ou spécifique à la Communauté française de Belgique. Mais j'émetts également l'hypothèse que cela est dû aux recommandations formulées par différentes organisations qui se préoccupent du contenu de la FIE et de l'égalité entre les élèves. En effet, comme le signale Nadine, cela ferait suite à la pugnacité et à la vigilance des associations que la dimension de genre se fait une place dans la FIE. L'associatif aurait un rôle de rappel à l'ordre.

[...] il n'y a rien qui nous assure que ça sera le cas, donc ça, ça va être une question qui va dépendre de la pugnacité de la direction de l'égalité des chances, du comité femmes et sciences et de la commission genre de l'ARES, c'est ces trois organes-là, heureusement on a des organes. Ils sont d'autant plus efficaces qu'on les emmerde, qu'on leur envoie des mails, qu'on leur envoie des trucs, qu'on leur demande des comptes, qu'on leur téléphone, qu'on leur demande de venir, qu'ils s'expliquent etc. Et c'est là que l'associatif joue un rôle. (Nadine, 412-418)

Comprendre et visualiser qui sont les organisations jouant un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE et leurs recommandations pourrait être une question de recherche à part entière. Il s'agit en effet d'un vaste sujet qui regroupe des personnalités politiques, militantes, enseignantes et scientifiques. Je n'ai malheureusement pas l'occasion de présenter l'ensemble de ces organisations ni toutes leurs recommandations et actions. À la vue de ma thématique de recherche, j'ai décidé de me concentrer sur les différentes organisations qui ont formulé des recommandations sur l'intégration de la dimension de genre dans le décret qui vient réformer la FIE, et principalement celles qui concernent la mise en œuvre de la réforme. Je différencie ici les recommandations qui concernent le décret et les recommandations qui concernent la mise en œuvre du décret car ledit décret ayant été voté, nous en connaissons son contenu. Il me semble plus pertinent de me pencher sur la mise en œuvre car celle-ci n'ayant pas encore eu lieu, tout est encore possible.

Dans un premier temps, je vais présenter une à une les différentes organisations concernées en résumant premièrement leurs missions générales, et deuxièmement leur histoire. Ensuite, je vais présenter un résumé des recommandations pour la mise en œuvre de la réforme rédigées par celles-ci. Enfin, je conclus cette partie en présentant les similitudes et les différences entre toutes ces recommandations suite à une analyse de contenu thématique afin de mettre en lumière les enjeux principaux ainsi que les enjeux secondaires des organisations en termes d'intégration de la dimension de genre dans la FIE. La grille d'analyse thématique est visible en annexe (point B, p. 9).

3.1. Les organisations : missions générales et histoire

Plusieurs organisations ont joué un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE à travers les décrets. J'ai fait le choix de me limiter à l'analyse de recommandations rédigées par cinq d'entre-elles : la CoGES, le Comité Femmes et Sciences, l'Unia, Genre et ESNU et la Commission enseignement du CFFB. Cependant, il me semble important de présenter brièvement la Direction de l'égalité des chances et la cellule d'appui en genre de la Fédération Wallonie-Bruxelles avant d'aller plus loin. En effet, selon Matilda, attachée à la Direction de l'égalité des chances et membre du comité Femmes & Sciences et du CFFB, ces dernières jouent un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE au niveau politique car d'une part, un test genre est rempli pour chaque nouveaux décrets.

Donc, si tu veux, à chaque nouveau décret qu'un cabinet ou qu'un attaché de l'administration rédige pour un cabinet, il est sensé remplir un test genre qui est sensé évaluer l'impact que ce décret aurait sur les bénéficiaires et quel impact il peut avoir en termes d'égalité entre les femmes et les hommes (Matilda, 58-61).

Et, d'autre part, à partir de 2008, la Direction de l'égalité des chances a mené des actions et débloqué des budgets qui ont permis de faire des études sur le sujet en Communauté française de Belgique.

Je dirais que c'est vraiment en 2008, en tout cas la direction de l'égalité des chances, qu'on a commencé à bien travailler sur la question et que c'est devenu des priorités et des actions. Je ne dis pas qu'avant ça il n'y avait rien, mais c'est vraiment en 2008 où il y a un appel à projet qui a été lancé. Ils se sont rendu compte qu'il n'y avait pas assez de recherches qui avaient été menées entre les filles et les garçons dans l'enseignement en Communauté française et donc la

direction de l'égalité des chances avec la ministre de l'époque ont décidé de lancer un appel à projets pour financer des études (Matilda, 119-126).

Cette question a commencé à avoir plus de prégnance dans le service et puis il y a eu aussi, et on est toujours occupé aujourd'hui, la création d'un module. Donc là ça concerne plus la formation initiale, la création d'un module, c'était un site quoi, un site qui visait à introduire la question de genre et à déconstruire les représentations stéréotypées dans la formation initiale et continuée des enseignants-enseignantes et donc ça c'est quelque chose qui a aussi été mis en place en 2008 (Matilda, 129-135).

La Direction de l'égalité des chances et la cellule d'appui en genre de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'ont pas rédigé de recommandations telles que celles analysées dans les points suivants mais, de par leurs actions, il est évident qu'elles jouent un rôle dans l'intégration de la dimension de genre dans la FIE. Cependant, afin de garder une certaine cohérence méthodologique dans la suite de cette partie, j'ai fait le choix de me concentrer sur la CoGES, le Comité Femmes & Sciences, l'Unia, Genre et ESNU et la Commission enseignement du CFFB. Ces cinq organisations ont en effet rédigé des recommandations, des avis ou des notes à destination des décideurs en charge de la réforme de la FIE, ainsi que des recommandations pour la mise en œuvre de cette réforme. Ces dernières sont destinées à la direction et aux personnels des établissements supérieurs concernés et ce sont elles qui m'intéressent ici. Notons que ces différentes recommandations, à l'exception de celles du CFFB, ont été centralisées sur le site de la cellule d'appui à la mise en œuvre de la réforme de la FIE, présentée dans le point 1.1. Sur ce site, un onglet est dédié aux thématiques transversales du décret, et c'est dans cet onglet qu'on les retrouve. Y sont également centralisées des recommandations d'autres organisations, celles-ci étant en lien avec les deux autres grandes compétences transversales présentes dans le décret de la RFIE : l'EVRAS et l'éducation aux médias. Afin de comprendre pourquoi des organisations ont rédigé des recommandations qui concernent l'intégration de la dimension de genre dans la RFIE, je vais les présenter en revenant brièvement leur historique et en résumant leurs missions générales.

CoGES et Comité Femmes & Sciences

D'un point de vue **historique**, d'après le site de l'ARES et du site du Comité Femmes & Sciences, ce comité a été institué par le décret du 10 mars 2016 et est hébergé par l'ARES. Il est composé de représentant.es des universités, du F.R.S.-FNRS, de l'ARES, du ministère de

la FWB, des ministres compétent.es en matière d'enseignement supérieur, de recherche, des droits des femmes et d'égalités des chances, ainsi que des personnes de contact genre (PCG) des universités et du F.R.S.-FNRS. La CoGES, quant à elle fait partie de l'ARES et travaille sur ses missions depuis le 25 mai 2021 (ARES et Comité Femmes & Sciences, consultés en mars 2023).

La CoGES (commission Genre en Enseignement Supérieur) et le Comité Femmes & Sciences sont deux organisations ayant des **missions générales** quelque peu semblables. Les missions générales de la CoGES sont liées aux questions d'égalités femmes-hommes dans les domaines académique et scientifique en formulant des avis, des recommandations mais également en assurant l'échange d'informations et de bonnes pratiques dans les carrières académiques et la recherche scientifique. La CoGES fait également office de facilitateur de la mise en œuvre des dispositions de la Charte européenne du chercheur et du Code de conduite pour le recrutement des chercheurs. Enfin, la CoGES participe à la définition des prises de positions de la Fédération Wallonie-Bruxelles auprès du *Standing Working Group on Gender in Research and Innovation*. Comme la CoGES, le Comité Femmes & Sciences formule des avis et des recommandations, mais se concentre sur les questions liées au genre dans le domaine de l'enseignement supérieur, ses avis et recommandations sont fait sur demande du Gouvernement ou des instances de l'ARES, voire à l'initiative de ses membres. Le Comité Femmes & Sciences soutient les établissements d'enseignement supérieur dans la sensibilisation et l'appropriation des questions de genre et dans la lutte contre les discriminations genrées et les violences sexuelles et sexistes. Il promeut une représentation équilibrée des genres dans les instances de décision et dans l'ensemble des catégories de personnel, l'intégration de la dimension genre dans l'ensemble des cursus, des formations, des contenus et de la recherche dans l'enseignement supérieur et une articulation harmonieuse des temps de vie dans l'enseignement supérieur. Pour se faire, il favorise l'attractivité des filières souffrant d'une ségrégation genrée et sensibilise aux biais de genre dans les processus de sélection et de promotion de toutes les catégories de personnel des établissements d'enseignement supérieur. Enfin, comme la CoGES, le Comité Femmes & Sciences favorise les échanges d'informations et de pratiques entre les établissements d'enseignement supérieur, l'administration, les ministres compétent.es pour l'enseignement supérieur, pour la recherche scientifique et pour les droits des femmes, et les instances concernées en la matière au niveau européen (ARES et Comité Femmes & Sciences, consultés en mars 2023).

Unia

L'**histoire** de l'Unia commence le 15 février 1993 sous le nom de « Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme ». Il s'agit d'une institution publique indépendante qui lutte contre la discrimination et défend l'égalité des chances en Belgique. L'Unia défend la participation égale et inclusive de tous et toutes dans tous les secteurs de la société, et veille au respect des droits humains en Belgique (Unia, consulté en mars 2023).

Les **missions générales** de l'Unia sont de défendre l'égalité et de lutter contre les discriminations sur base des critères de discrimination protégés, sur le territoire belge et sur base de la loi. Cela passe par l'aide aux personnes qui se sentent discriminées et l'écoute des témoins de discrimination, d'organiser des formations sur mesure pour qui veut mettre sur pied une politique de diversité, proposer des outils de lutte contre la discrimination et des campagnes d'information et de sensibilisation, adresser des avis et des recommandations aux organisations et aux autorités et, enfin, produire des publications et statistiques qui permettent aux autorités et diverses instances de s'informer au sujet de la discrimination et de la diversité (Unia, consulté en mars 2023).

Genre et ESNU

ESNU est l'abréviation pour Enseignement Supérieur Non-Universitaire. D'un point de vue **historique**, le réseau Genre et ESNU fait partie de Sophia, le réseau Belge des Etudes de Genre. Sophia est une asbl bilingue subventionnée par l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes. Elle fait suite au colloque international « Concepts et réalités des études féministes » de 1989 organisé par le GRIF - équipe de consultants et de formateurs qui interviennent auprès des administrations, des services de l'État et de la fonction territoriale (Sophia, consulté en mars 2023).

Les **missions générales** de cette organisation sont liées à la sensibilisation de la communauté éducative à la question du genre, et ce en promouvant l'intégration du genre dans le cursus des étudiant.es, en réalisant une étude exploratoire de la situation dans les établissements de l'ESNU tant en ce qui concerne les options et les carrières que l'offre d'enseignement en genre, et, enfin, en interpellant les autorités académiques et politiques afin que des mesures soient prises pour assurer l'intégration de la dimension de genre dans cet enseignement (Sophia, consulté en mars 2023).

CFFB Commission enseignement

Historiquement, la Commission enseignement du CFFB est l'une des nombreuses commissions qui constituent le CFFB, le Conseil des Femmes Francophones de Belgique. Les sujets de société en rapport avec les femmes sont examinés dans ces commissions afin de donner des avis, d'élaborer des solutions et de prendre position auprès des autorités compétentes. Les membres des commissions sont bénévoles. Le point de départ du CFFB est le rassemblement des différentes tendances féministes belges en une seule organisation en 1905 par Marie Popelin, sous le nom de Conseil National des Femmes Belges – CNFB (CFFB, consulté en mars 2023).

La Commission enseignement a pour **mission générale** l'intégration structurelle du genre dans l'ensemble du système éducatif en analysant des décrets, réglementations et lois avec une perspective de genre, en soutenant des expériences pilotes dans le domaine de la formation des enseignant.es et en organisant des rencontres avec comme invités des partenaires sociaux comme les syndicats ou des représentant.es politiques (CFFB, consulté en mars 2023).

Dans le point suivant, je contextualise brièvement la rédaction des recommandations des organisations présentées ci-dessus. Je vais ensuite, par une analyse de contenu thématique des recommandations, exposer les similitudes et les différences de ces dernières.

3.2. Les recommandations

Le point commun principal des recommandations pour l'intégration de la dimension de genre dans la mise en œuvre de la réforme de la FIE est qu'elles ont toutes été rédigées suite à la validation, le 2 décembre 2021, par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles du décret modifiant le décret du 7 février 2019 réformant la FIE proposé par la ministre Valérie Glatigny. Celles-ci, à l'exception des recommandations de la Commission enseignement du CFFB, se retrouvent sur le site de la cellule d'appui car leur mission principale est l'accompagnement de la mise en œuvre de la RFIE pour les professionnels de l'enseignement supérieur pédagogique. Le partage de ces recommandations sur leur site permet de les visibiliser, de toucher un maximum les personnes concernées.

Les recommandations rédigées par la **CoGES et le Comité Femmes et Sciences** sont co-écrites par les deux associations à la date du 11 octobre 2022. Il s'agit de commentaires des articles en lien avec la dimension de genre du décret, ou des avis venant ajouter des éléments en lien avec la dimension de genre. Le premier commentaire concerne la définition du terme

« genre ». Les deux organisations insistent sur le fait qu'il serait pertinent de mettre davantage en avant le caractère socialement construit de la notion de sexe. Elles signalent également l'omission de la prise en considération des personnes intersexes. Le second commentaire concerne l'article 19 et propose l'ajout de phrases traduisant l'importance de l'attention à la dimension de genre dans l'ensemble des axes de formation. Enfin, le dernier commentaire concerne l'article 20, elles proposent ici une manière concrète d'intégrer la dimension de genre dans le cours de psychologie, de sociologie de l'éducation, dans la pédagogie de l'enseignant et dans la philosophie de l'éducation. Elles proposent des crédits avec des contenus spécifiques afin d'intégrer les notions de base, à savoir : a) éducation au genre : constructions des identités et des modèles d'attribution des rôles sociaux ; b) sensibilisation au genre : enseignement visant à montrer comment les valeurs et les normes existantes influencent notre image de la réalité, perpétuent les stéréotypes et soutiennent les mécanismes de (re) production des inégalités et de rapports de domination ; c) dimension de genre : prise en compte de la façon dont la situation, les besoins et les défis auxquels sont confrontés les individus diffèrent, en vue de déconstruire les stéréotypes de genre selon une grille de lecture intersectorielle, d'éliminer les inégalités et d'éviter leur perpétuation, ainsi que de promouvoir l'égalité et la diversité dans l'ensemble des politiques, procédures ou programmes particuliers.

Les recommandations rédigées par l'**Unia**, en plus d'être partagées sur le site de la cellule d'appui, sont initialement visibles sur le site de l'Unia sous forme d'un article publié le 27 avril 2022. Leurs recommandations se basent sur l'opportunité d'outiller les futur.es enseignant.es aux enjeux actuels de la gestion de la diversité au sein des classes et des parcours des élèves, et ce, grâce à l'allongement de la durée de la FIE. Spécifiquement, l'Unia recommande d'intégrer structurellement la gestion inclusive de la diversité dans la FIE, de prévoir un programme de sensibilisation et de mise en situation pour favoriser la prise de conscience des biais, stéréotypes et préjugés par les futur.es enseignant.es. Ils pourront ainsi développer des savoir-être et des aptitudes spécifiques, au-delà de l'apprentissage théorique. L'Unia propose également d'implémenter des formations continuées pour soutenir et outiller les enseignant.es tout au long de leur carrière, ainsi que d'intégrer au programme de formation le développement et le renforcement des aptitudes pour permettre aux futur.es enseignant.es de repérer et lutter contre leurs propres préjugés et stéréotypes.

En ce qui concerne l'association **Genre et ESNU**, les recommandations ont été rédigées sous forme de note, le 28 novembre 2022. Le groupe de travail s'est basé sur les ressources déjà

existantes pour inclure le genre dans la FIE, sur le contenu du décret de la réforme de la FIE ainsi que sur les recommandations émises par la CoGES et le Comité Femmes et Sciences explicitées plus haut. Elle recommande de renforcer le cours « Approches théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre » en le faisant passer à un cours de 2 crédits au minimum ; d’inclure dans les formations consacrées à la maîtrise de la langue française des crédits pour garantir au minimum un apprentissage à l’écriture inclusive et une sensibilisation à la communication inclusive, ainsi que de valoriser l’utilisation de l’écriture inclusive dans l’épreuve liminaire¹¹; d’attribuer des crédits genre aussi bien dans la formation didactique et pédagogique, qu’en sciences humaines et sociales et dans la formation à et par la pratique ; de réserver au genre au moins 1 des 10 crédits au sein du certificat à l’encadrement de stage ; d’adresser une attention constante au genre dans les contenus transversaux que sont l’EVRAS et l’éducation aux médias, mais également de s’assurer que les maîtres-assistant.es prennent en compte la dimension de genre, que les autorités académiques dégagent un temps de travail raisonnable aux membres du personnel afin que ce travail de déconstruction ne repose pas uniquement sur la bonne volonté des personnes.

Enfin, les recommandations de la **Commission enseignement du CFFB** ont été rédigées par les membres de la commission enseignement du CFFB à la suite de la diffusion du décret venant réformer la FIE. Elles sont visibles sous la forme d’un article publié sur le site du CFFB à la date du 14 novembre 2022 et recommandent d’intégrer un cours destiné à apprendre à questionner ses propres représentations mais également d’intégrer la perspective de genre dans les référentiels des disciplines, en particulier celles qui relèvent de la sociologie, psychologie, histoire, droit, sciences économiques, santé. Elles proposent également de prendre en compte l’EVRAS de manière transversale dans tous les axes de formations, de diffuser et d’accompagner l’outil créé par la Direction de l’égalité des chances « Filles-Garçons : une même école ? », et, enfin, de développer et de faire connaître un réseau de formateurs et formatrices en genre.

3.3. Conclusion – Similitudes et différences

En guise de conclusion de cette partie, je vais mettre en lumière les similitudes et les différences entre les recommandations. Cela me permettra d’observer les points communs, que

¹¹ L’épreuve liminaire est un test écrit portant sur la maîtrise approfondie de la langue française qui « vise à renforcer les compétences des futur.es enseignant.es dans leur maîtrise de la langue française. Elle a pour objectif de vérifier la maîtrise de la langue à l’entame des études, à diagnostiquer les éventuelles faiblesses et à mettre en place des mesures de remédiation » (mesétudes.be, consulté le 7 avril 2023)

je résume dans ce point comme étant les enjeux principaux, et les spécificités, que je résume comme étant les enjeux secondaires.

La similitude la plus frappante de ces différentes recommandations est leur objectif commun, à savoir la réduction des inégalités entre les élèves en accentuant la prise en considération de la dimension de genre dans la mise en œuvre de la RFIE. Les enjeux principaux des organisations présentées sont, d'une part, l'intégration d'au moins un cours spécifique afin d'intégrer les notions de base de la dimension de genre, en plus d'insister sur l'importance de la prise en considération de la dimension de genre de manière transversale dans l'ensemble des axes de formation (y compris les stages et les référentiels des disciplines). D'autre part, bien qu'avec une formulation différente, elles insistent sur l'importance de la prise de conscience des biais, des stéréotypes et des préjugés des futur.es enseignant.es, ce qui serait possible en accordant un cours spécifique à la dimension de genre. Il est également évident qu'elles s'accordent sur le fait qu'aborder la dimension de genre uniquement de manière transversale n'est pas suffisant.

Les différences que l'on retrouve entre les recommandations sont des points d'intérêts spécifiques dû à la nature-même de ces organisations. Ces différences sont liées, entre autres, aux missions principales propres à celles-ci. Les enjeux secondaires sont divers : l'une va aborder l'importance d'une définition du genre plus complète et plus inclusive ; l'autre rappelle l'importance de la formation continuée en plus de la formation initiale ; la suivante va aborder l'importance de l'apprentissage et de la valorisation de l'écriture inclusive dès le test écrit de la maîtrise de la langue et l'importance de dégager du temps de travail pour les membres du personnel pour qu'ils puissent effectuer un travail de déconstruction des stéréotypes de genre. Enfin, la dernière propose le partage d'un outil concret et le développement d'un réseau d'expert.es genre pour faciliter l'appropriation de cette thématique complexe aux membres du personnel des établissements supérieurs pédagogiques. Dans l'ensemble, je constate que les différences entre les recommandations se complètent et s'articulent toujours autour d'un seul et même objectif : réduire les inégalités entre les élèves en accentuant la prise en considération de la dimension de genre.

Comme signalé dans le point précédent, un des objectifs de la réforme de la FIE est de réduire les inégalités entre les élèves. Cet objectif, comme le reste de la réforme, s'aligne avec le Pacte pour un enseignement d'excellence. Cependant, comme cela a été si bien mis en avant dans les différentes recommandations résumées ci-dessus, le fait d'intégrer la dimension de

genre uniquement sous la forme d'une compétence transversale semble insuffisant pour répondre à l'objectif de réduction des inégalités entre les élèves. Je me demande alors si le décret venant réformer la FIE va-t-il réellement agir sur la réduction des inégalités entre les élèves. J'émet l'hypothèse suivante : la réforme peut effectivement venir réduire les inégalités entre les élèves si la mise en œuvre du décret prend en considération les différentes recommandations proposées par les organisations spécialisées, et particulièrement celles en lien avec les enjeux principaux. Cela se joue en effet à présent sur le terrain avec les opérateurs de formation, à savoir les différents établissements d'enseignement supérieur participant à l'organisation de la FIE.

Discussion

Les différents résultats obtenus m'ont permis de comprendre quelle est la place de la dimension de genre dans la réforme de la FIE en Communauté française de Belgique. La situation est la suivante : 1) la dimension de genre apparaît dans le décret venant réformer la FIE sous forme de compétence transversale ; 2) l'intégration de la dimension de genre dans la FIE est un facteur de lutte contre les inégalités entre les élèves. Pour que cette lutte soit effective, les résultats de différentes recherches scientifiques démontrent qu'il est nécessaire d'intégrer la dimension de genre sous forme de compétence transversale et sous forme de cours obligatoires avec un contenu spécifique ; 3) l'enjeu principal des recommandations des organisations est la réduction des inégalités entre les élèves en accentuant la prise en considération de la dimension de genre dans la mise en œuvre de la RFIE.

Je constate un aspect contradictoire entre le contenu du décret et entre ce que prônent les expertes genre et éducation, ainsi qu'avec l'objectif de lutte de la réforme contre les inégalités entre les élèves. Les différentes études soutiennent qu'un des facteurs de lutte contre les inégalités entre les élèves est la prise en considération de la dimension de genre de manière systémique. Les élèves ne sont pas tous égaux face aux apprentissages, un moyen de limiter ces inégalités serait de permettre aux futur.es enseignant.es de déconstruire leurs stéréotypes de genre et de les outiller pendant leur formation initiale. Cependant, la déconstruction des stéréotypes de genre n'est pas anodine. Comme l'ont mis en lumière Fontanini (2005), Baurens & Schreiber (2010), Petrovic (2013) et Collet & Grin (2013) à travers leurs études, cela mettrait en cause la soi-disant neutralité de l'enseignement et le rôle des enseignant.es dans la

perpétuation des inégalités. De plus, cela vient toucher l'individu dans son identité personnelle et remettre en question ses croyances et ses représentations sociales. Si ces thématiques ne sont pas abordées de manière adéquate, l'apprenant.e pourrait se mettre dans une position de rejet et pourrait renforcer les stéréotypes de genre. Il est donc primordial, pour atteindre l'objectif de lutte contre les inégalités entre les élèves prôné par la réforme, d'intégrer la dimension de genre de manière plus prégnante dans la FIE. Notamment en ayant des crédits de cours obligatoires enseignés par des expert.es en genre, en plus d'être une compétence transversale. La place accordée à la dimension de genre paraît insuffisante par rapport à ce qui est conseillé par les expert.es. Bien que le terme « genre » apparaisse de manière significative dans le décret venant réformer la FIE, très peu d'actions concrètes sont mises en place pour une intégration efficace. Cette contradiction mise en lumière grâce aux résultats obtenus me pose question. D'où vient-elle ?

D'après les expertes que j'ai interrogées, cette contradiction serait la conséquence de plusieurs facteurs complémentaires.

1) D'après Nadine, les organisations ont tellement insisté, notamment en rappelant la loi *gender mainstreaming*, pour que la dimension de genre soit intégrée dans la FIE sous la forme d'une compétence transversale que le cabinet Marcourt, puis le cabinet Glatiny, ont fini par le faire mais sans prendre en compte les implications que cela engendrait. Cela serait dû à **l'absence d'expert.es genre en éducation** en Belgique francophone, et donc par extension au sein des différents groupes de travail sur la FIE.

[...] avec ma commission enseignement [Commission enseignement du Conseil des Femmes Francophones de Belgique], dès le début du pacte, on a lu tous les textes, après on a arrêté on en a eu marre, mais tous les premiers textes des groupes de travail on les a analysés et tous les avis aussi au début quand le pacte a été lancé, on envoyait nos avis à chaque fois à la ministre en disant « on ne parle pas genre » et compagnie. Et puis finalement c'est le politique qui a tapé sur les doigts des groupes de travail en leur disant de revoir leurs copies, qu'il faut intégrer cette question, ils sont obligés avec le gender mainstreaming et compagnie. [...] Donc les textes sont terminés et puis ils se sont dit « aie on n'a pas mis de genre dedans, on va vite saupoudrer un petit peu de genre par ici et par là ». Et pourtant c'est une revendication vraiment de base qu'on a depuis le début, on demande qu'il y ait des experts genre dans les groupes de travail.

Evidemment, comme tu sais, le problème c'est qu'il n'y a pas d'expert genre en éducation. (Nadine, 127-142)

Je peux imaginer parce que c'est quelque chose qu'on a répété je ne sais pas combien de fois, que le genre n'était pas un truc à enfermer à part, qu'il était transversal. Ils ont fini par comprendre le truc et ça a été aussi une manière de s'en débarrasser. (Nadine, 438-441)

2) D'après Nadine et Alice, les expert.es en éducation de Belgique francophone se concentrent essentiellement sur le **problème social** en y excluant la dimension de genre.

[...] il y a encore une bande de vieux schnoques qui sont là toujours à estimer que là n'est pas le problème, que le problème c'est d'abord le problème social. Ça me rappelle les vieux débats des années 70 quand il y avait le féminisme ou le marxisme, il fallait choisir l'un ou l'autre et donc il y a des priorités, on est dans un système stupide de penser par priorité, quelle est la priorité dans l'enseignement, et bien ils continuent à te dire aujourd'hui ces chercheurs et chercheuses qui sont des gens très sympathiques et très de gauche etc. ils continuent à te dire que la priorité c'est la priorité sociale. (Nadine, 105-112)

Et en plus on a vu qu'en introduisant les questions par exemple sociales ça a eu un impact, il y a eu un changement, alors pourquoi devoir continuer de se justifier par rapport à l'intérêt d'introduire le genre sans se dire que c'est plus au moins les mêmes schémas de pensée, c'est plus ou moins la même interrogation. En fait, dans une question de dominants, de dominés, dans un monde binaire, et pour la question du racisme c'est la même chose, pourquoi pas juste l'appliquer quoi. (Alice, 364-369)

3) Selon les témoignages de Cathy, Nadine et Noémie, la **priorisation des besoins** est en cause. Le contenu de formation serait trop lourd et le temps de formation trop court pour y aborder une nouvelle thématique.

Il n'y pas des obstacles au fait que ce soit intégré, il y a des obstacles au fait qu'il n'y a pas le temps. La FIE, 3 ans c'est court, il y a beaucoup de contenus dans peu de temps, d'autant en instit primaire ou préscolaire on les forme à beaucoup de disciplines, c'est du temps assez restreint sur chaque matière et ce qui doit être dans tout au final ne se retrouve dans plus rien parce qu'on manque de temps. [...] C'est plus oui mais comment on pourrait faire alors que c'est déjà un timing super serré, qu'on a un milliard d'autres choses à parler, on peut avoir la même discussion sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, sur l'orientation, ...[...] Il faut que

ce genre soit présent partout dans tous les contenus, matières, cours, c'est un nouvel état d'esprit qu'il faut travailler, c'est un état d'esprit qui va prendre du temps à mettre en place et ce temps-là le problème c'est qu'en FIE c'est compliqué de l'avoir et même ici avec une année supplémentaire c'est beaucoup quand-même, il y a toujours beaucoup de contenus pour 4 ans, ça reste serré sachant qu'il y a des stages, il y en plus qu'avant, il n'y a pas vraiment un obstacle humain ou de conviction, il y a plus un obstacle pratico-pratique. C'est fabuleux mais comment on fait ? (Cathy, 258-279)

Je n'ai pas l'impression qu'il y a eu des événements ou des personnes qui ont empêché, mais que tout simplement la question ne semblait pas prioritaire. Il ne faut pas oublier que tu as eu le décret paysage qui a complètement chamboulé, il y a eu toutes des réformes liées à l'Europe quoi, qui ont été imposées du haut qui ont été des choses extrêmement épuisantes pour une bonne partie des gens en outre dans la FIE, et dans les universités et dans les HE, qui sont les lieux où ces nouvelles mesures ont été adoptées, et donc il ne fallait pas s'amener avec un sujet supplémentaire. Ça a été la résistance vraiment générale, il y avait déjà tellement de boulot du coup c'était impossible. Ce n'était pas dans leur priorité, non pas qu'ils le rejettent [...] Donc voilà je pense que la résistance elle est liée au contexte dans lequel les réformes successives de l'enseignement supérieur se sont passées. (Nadine, 322-336)

[...] je crois que c'est une formation qui est déjà relativement courte, avec déjà beaucoup de choses à acquérir donc je veux dire c'est un truc un peu ... C'est une surcroupe quoi. [...] donc du coup c'est peut-être pas la priorité pour eux, alors qu'en fait sans doute c'est une erreur parce que c'est tellement transversal, ça va tellement être présent dans toute leur vie en classe que de ne pas s'y intéresser est une erreur mais voilà, je pense que le défi semble déjà grand quoi. (Noémie, 43-51)

4) Un quatrième facteur a été mis en lumière par Nadine et Matilda. Il s'agit du concept du **biais de neutralité de l'enseignement**. Comme expliqué dans le point 1.2., l'enseignement, et la FIE par extension, est teinté du culte de la neutralité. A cela s'ajoute, comme l'ont signalé Dubet (2010) et Duru-Bellat (2013, 2016, 2019), la croyance en laquelle la mixité des établissements suffit à faire de l'école un lieu égal pour les filles et pour les garçons car les élèves y seraient traités de la même manière.

[...] je pense qu'il y a encore énormément de profs, de directions d'écoles, de psychopédagogues etc. qui se disent « ha bah moi je ne fais pas de différences entre les filles et

les garçons ». Parce que pour eux c'est normal, ils croient qu'ils sont égalitaires, donc c'est pas encore passé, que c'est pas parce qu'il y a mixité qu'il y a traitement égal et qu'il y a conditions d'apprentissage égales. (Nadine, 219-223)

[...] après il faudrait aussi un peu déconstruire cette posture de l'enseignant qui sait tout et que l'école c'est un peu une bulle en dehors de la société. Voilà les enseignants, comme tout autres professions, ils ont des stéréotypes et ils en véhiculent au travers leurs pratiques mais de manière inconsciente, je ne dis pas que consciemment ils veulent reproduire des choses mais il y a des choses qu'on reproduit et sur lequel il faut être sensibilisé et travailler, et ça doit se travailler initialement. (Matilda, 313-319)

5) Noémie et Matilda ont mis en avant **le manque d'intérêt** de certains individus à prendre le temps de déconstruire les stéréotypes de genre. Selon elles, certaines personnes n'ont juste pas envie de faire cet effort car cela ne leur semble pas nécessaire, notamment parce que le travail de remise en question des stéréotypes peut être éprouvant.

[...] pour le moment on oscille entre deux choses, soit des personnes qui n'ont pas du tout envie de travailler ces questions-là parce qu'ils continuent à avoir vraiment des gens qui n'ont pas envie en fait, qui pensent que ça n'est pas quelque chose d'important et que c'est pas grave si c'est comme ça en fait. Et puis des personnes qui pensent que c'est acquis, et que c'est ok il n'y a plus besoin de travailler là-dessus donc je pense qu'on oscille souvent entre ces deux élans-là. Et donc ce n'est pas une priorité dans ce contexte-là. (Noémie, 37-43)

[...] parce que ça vient bousculer quelque chose chez nous, quelque chose qu'on a appris toute notre vie, ça vient bousculer nos normes qui nous ont construit donc il y a différents niveaux : il y a le fait de pas s'en rendre compte puis quand on s'en rend compte, on est en situation d'inconfort et ne pas vouloir travailler là-dessus, et parfois avoir aussi des positions très de défense par rapport à ces questions. Donc je pense que la grosse partie aussi c'est pas voir et de manquer de vision et de sensibilisation sur ce que ça peut nous apporter, et aussi je pense dans la manière d'enseigner ça nous appelle à plus de créativité et on n'est pas tous enclin à être flexible par rapport aussi, à être ouvert à être plus créatif, à moins suivre un schéma prédéfini. (Matilda, 327-336)

6) Le dernier facteur expliquant la contradiction entre l'objectif de réduction des inégalités entre les élèves, prôné par la réforme et le peu de considération de la dimension de genre au sein de celle-ci serait dû, d'après Matilda, à **la liberté pédagogique**. En effet,

contrairement aux établissements de l'enseignement obligatoire, chaque université et Haute école est libre de choisir le contenu de son programme d'enseignement. Le décret de la réforme de la FIE fait office de guide qui sera mis en œuvre, plus ou moins différemment, selon le personnel des universités et des Hautes Ecoles concernées par la réforme de la FIE. Cela inquiète les expertes interrogées. Contrairement au décret précédent (décret du 20 juillet 2005), les établissements pédagogiques ne sont plus tenus de façon légale à intégrer un cours spécifique à la dimension de genre. Cependant, Cathy vient nuancer ces craintes en affirmant que même si le cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre » n'est plus obligatoire, les établissements ne vont pas arrêter d'aborder les thématiques de ce cours du jour au lendemain.

La question des obstacles à l'intégration de la dimension de genre, le plus gros obstacle, mais bon c'est inscrit dans la constitution, c'est la liberté d'enseigner. (Matilda, 284-285)

[...] ils ne pourront pas l'imposer, et c'est ça que je trouve tragique. En fait en 2000 quand Dupuis a instauré son décret avec la diversité culturelle ça a fait un coup de force parce que tu n'avais jamais vu un ministre ou une ministre qui imposait un contenu à toutes les écoles formant les futurs enseignants. Donc c'était vraiment un coup de force, ça a été fort critiqué à l'époque. Mais bon c'était génial d'une certaine manière, donc maintenant ici c'est fini, c'est tous les pouvoirs organisateurs qui vont s'organiser à leur manière etc. mais il y a quand-même les compétences transversales, mais voilà moi je suis très déçue du décret parce que je trouve qu'il n'y a rien de structurel par rapport au décret précédent [...] (Nadine, 393-402)

Les établissements faisaient ce cours [Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre] déjà avant de par Dupuis ou de par leur plein gré, ils ne vont pas du jour au lendemain « ha bah si ce n'est plus obligatoire on ne le fait pas », ils vont peut-être le mettre différemment, le lier peut-être à autre chose ou le mettre peut-être de manière transversale, faire peut-être des modules dans chacun des cours pour attirer l'attention sur le genre, ça c'est un peu la liberté de chacun de faire comme il l'entend, mais il y a quand-même ce prescrit légal qui reste derrière qui est que le genre doit être présent de manière transversale donc ils ne vont pas l'oublier, ils ne vont pas dire « ha bah de toute façon le genre on s'en fiche, on n'en parle pas, il n'y a aucune ligne qui nous oblige à le faire », ils vont continuer à le faire donc à ce niveau-là je ne m'inquiète pas trop, le genre sera toujours pris en compte comme l'éducation aux médias, comme l'EVRAS etc. (Cathy, Réunion de la Commission enseignement du CFFB, 265-276)

J'en conclus que les différentes organisations dénonciatrices des actes sexistes et des violences sexuelles systémiques ont eu un impact positif sur la prise en considération de la dimension de genre dans les décrets en lien avec la réforme de la FIE. Cependant, l'absence d'expert.es genre en éducation dans les groupes de travail pour la réforme de la FIE, et ce malgré la demande des organisations concernées, engendre que la dimension de genre n'apparaît pas dans le décret de façon suffisante pour répondre à l'objectif de lutte contre les inégalités entre les élèves prôné par la réforme. J'émet l'hypothèse que l'absence d'expert.es en genre et éducation dans les universités belges francophone fragilise l'intégration structurelle de la dimension de genre dans la FIE et vient perpétuer la reproduction des inégalités basées sur le genre. Ce manque d'expertise pourrait également expliquer la contradiction mise en lumière par les résultats de ma recherche. J'émet également l'hypothèse que ce manque d'expertise serait dû à un déséquilibre entre la proportion d'hommes et de femmes parmi le personnel académique de ces universités. En effet, selon le rapport des universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du F.R.S.-FNRS sur l'état de l'égalité de genre en 2018-2019, « les hommes sont fortement majoritaires parmi le personnel académique. Même si leur nombre n'a pas beaucoup augmenté depuis 1997 alors que le nombre de femmes dans la carrière académique a été multiplié par 3.4, il faudrait encore des dizaines d'années pour arriver à un équilibre entre les hommes et les femmes avec une évolution telle que celle-là » (Mélotte, et al., 2019, p. 21). Ce rapport met également en lumière « la diminution de la proportion de femmes au cours de la carrière scientifique et académique dans toutes les universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles » (Mélotte, et al., 2019, p. 29). Cependant, la création du Master de spécialisation en études de genre en 2017-2018 pourrait faire office de tremplin dans la recherche sur la thématique du genre en Belgique et petit à petit inverser la tendance actuelle.

Pour finir, je voudrais revenir sur la loi *gender mainstreaming*. Pour rappel, cette loi adoptée par la Belgique le 12 janvier 2007 a « pour objectif de renforcer l'égalité des femmes et des hommes en intégrant la dimension de genre dans le contenu des politiques publiques définies au niveau fédéral belge » (Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes, 2015). Cependant, à la lumière des résultats obtenus, j'émet l'hypothèse que cette loi vient minimiser l'intégration systémique de la dimension de genre au niveau politique en termes d'actions concrètes. En effet, on observe que le terme genre apparaît de manière significative dans le décret du 2 décembre 2021 modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la FIE. Mais, en comparaison avec ce qui est prôné par les expert.es genre en éducation, aucune action concrète

n'apparaît dans ce décret. Cette absence me semble compromettre une intégration de la dimension de genre efficace. Un moyen d'observer si la mise en œuvre de la RFIE prend suffisamment en compte la dimension de genre serait d'ajouter la variable « représentation sociale de genre » des étudiant.es suivant la FIE ainsi que du personnel des établissements pédagogiques concernés par la réforme dans les évaluations de la réforme par la COCOFIE.

Bibliographie

- A.D. (2012, janvier 30). *Garçons et filles à l'école, une évidence ?*. Récupéré sur La Libre: <https://www.lalibre.be/debats/opinions/2012/01/30/garcons-et-filles-a-lecole-une-evidence-O3BRTI2PRREJTJNKA3UXZOFZEM/>
- Administration générale de l'Enseignement, & Direction générale du Pilotage du Système éducatif. (2020). *Les indicateurs de l'enseignement*. Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère, Service de l'analyse et de la prospective.
- Algrain, I., Klasen, I., & Lootvoet, V. (2019). *Education, égalité, scolarité. Quand l'école se donne un genre*. Bruxelles: Collection Pensées féministes.
- ARES. (s.d.). *à propos : la Commission genre en enseignement supérieur (CoGes)*. Récupéré sur ARES: <https://www.ares-ac.be/fr/a-propos/instances/commissions-permanentes/genre-coges>
- Baurens, M., & Schreiber, C. (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), pp. 72-87.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle sociale*. Paris: Editions de Minuit.
- Bisseret, N. (1974). *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris: PUF.
- Bocquillon, M., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2017). Histoire d'une réforme en cours. La formation initiale des enseignants en communauté française de Belgique. *Administration & Education*, 2(154), pp. 137-144.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Points.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue française de pédagogie*(108), pp. 91-137.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle une baisse de prestige ? *Travail, genre et sociétés*(5), pp. 91-115.

- Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnelles et identitaires. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3(34), pp. 515-532.
- Chagnon, J. Y. (2018). *Garçons et filles face aux apprentissages*. Paris: In Press.
- Chanet, J.-F. (2007). Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920. *Histoire de l'éducation*(115-116), pp. 171-193.
- Circulaire 7434 du 15/01/2020 Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de pilotage.* (s.d.). Récupéré sur Gallilex.cfwb.be: https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46684_000.pdf
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris: Armand Colin.
- CoGES - Comité Femmes & Sciences. (2022, octobre 11). *Notions de genre dans la réforme de la formation initiale des enseignantes et enseignants*. Récupéré sur Site de la cellule d'appui à la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE): <https://rfie.ares-ac.be/boite-a-outils/th%C3%A9matiques-transversales/coges-cfs>
- Collet, I., & Grin, I. (2013). L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-e-s : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(16), pp. 31-46.
- Comité Femmes & Sciences. (s.d.). *Qui sommes-nous ?* Récupéré sur Comité Femmes & Sciences: <https://www.femmes-sciences.be/personnes-de-contact-genre>
- Commission enseignement du CFFB. (2022, novembre 14). *Recommandations de la commission enseignement du CFFB pour la mise en œuvre de la réforme de la FIE (2022)*. Récupéré sur Conseil des Femmes francophones de Belgique: <https://www.cffb.be/recommandations-de-la-commission-enseignement-du-cffb-pour-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-de-la-fie-2022/>
- Commission enseignement du Conseil des Femmes francophones de Belgique. (2014). *Egalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif*. Conseil des Femmes francophones de Belgique.

- Conseil des Femmes francophones de Belgique asbl. (2018, septembre 7). *Commissions d'expertes - Enseignement*. Récupéré sur Conseil des Femmes francophones de Belgique asbl: <https://www.cffb.be/commissions-expertes-enseignement/>
- Conseil des Femmes francophones de Belgique asbl. (2020, avril 24). *Présentation et historique*. Récupéré sur Conseil des Femmes francophones de Belgique asbl: <https://www.cffb.be/historique/>
- De Ré, M. (2020). #BalanceTonBahut. Les élèves se mobilisent contre le sexisme à l'école. Belgique. Récupéré sur <https://margauxdere.be/balance-ton-bahut-sexisme-ecole/?fbclid=IwAR3cO639-hrlGyMyEf2HPtWd7P7lQgCXe0mT0dNBL3EZ8UO9Ed7gDBlkAK4>
- Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014, «Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire». (s.d.).
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2018). Accompagner ou initier une réforme ? Quelle place pour les chercheurs et les spécialistes de la formation initiale des enseignants dans la redéfinition de celle-ci dans le contexte belge francophone ? Dans D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel, & P. Sahuc, *Recherche(s) et changement(s): dialogues et relations (IDC)*. Cépaudès.
- Derobertmeasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou "le pays où l'on n'arrive jamais". *La Revue Nouvelle*, 7(7), pp. 17-26.
- Détrez, C., & Châteauneuf-Malclès, A. (2016, septembre 23). *Entretien avec Christine Détrez autour de la notion de genre*. Récupéré sur Ressources en sciences économiques et sociales: <http://ses.ens-lyon.fr/articles/entretien-avec-christine-detrez-autour-de-la-notion-de-genre>
- Dubet, F. (2010). L'école "embarrassée" par la mixité. *Revue française de pédagogie*(171), pp. 77-89.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.

- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approche sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*(110), pp. 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2016). A l'école du genre. *Enfances & Psy*, 1(69), pp. 90-100.
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, (pp. 1-16). Montréal.
- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M., & Ollagnier, E. (2021). Education et formation : enjeux de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), pp. 4-16.
- Ferrière, S. (2013). Transmission de représentations genrées chez les formateurs et formatrices dans l'enseignement du 1er degré. Dans C. Morin-Messabel, & M. Salle, *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. (pp. 203-224). Paris: L'Harmattan.
- Flamigni, E., & Pfister Giaque, B. (2014). La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), pp. 49-63.
- Fontanini, C. (2005). La formation des enseignantes et des enseignants à l'égalité des chances filles-garçons : une utopie ? *Recherches féministes*, 18(1), pp. 101-115.
- Frasch, D. (2020). Les féminismes du standpoint sont-ils matérialistes. *Nouvelles questions féministes*, 39(1), pp. 66-79.
- Giust-Desprairies, F. (2009). Le mythe de l'Ecole républicaine : une fondation identifiante saturée. Dans O. Nicolle, *L'institution en héritage : Mythe de fondation, transmissions, transformations* (pp. 105-136). Paris: Dunod.
- Grannis, T. (2020). Le patriarcat sans (le) pouvoir ? Les hommes et les féminisme après #MeToo. *Nouvelles questions féministes*, 39(1).
- Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin. La pensée de la différence*. Paris: Odile Jacob.
- Héritier, F. (2012). *Masculin/féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris: Odile Jacob.
- Hurtig, M.-C., Kail, M., & Rouch, H. (2002). *Sexe et genre*. Paris: CNRS éditions.
- Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes. (2015). *Loi gender mainsteaming*. Récupéré sur Site de l'Institut pour l'Egalité des Femmes et des Hommes: https://igvm-iefh.belgium.be/fr/activites/gender_mainstreaming/loi_gender_mainstreaming#:~:text

=Le%2012%20janvier%202007%2C%20la,d%C3%A9finies%20au%20niveau%20f%C3%A9d%C3%A9ral%20belge.

Intégrer la lutte contre les stéréotypes et préjugés au programme de formation des enseignants (2022). (2022, avril 27). Récupéré sur Unia: <https://www.unia.be/fr/legislation-et-recommandations/recommandations-dunia/integrer-la-lutte-contre-les-stereotypes-et-prejuges-au-programme-de-format>

Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, Dijon : université de Bourgogne.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles*. Lille: PUL.

Le Prévost, M. (2009). *Genre & pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ?* Bruxelles: Cahiers de l'UF.

Löwy, I., & Rouch, H. (2003). Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre. *Cahiers du Genre*, 1(34), pp. 5-16.

Machado, P. (2020, septembre 14). "La tenue ne justifie pas le viol" : les lycéennes se mobilisent contre le sexisme. France. Récupéré sur https://www.terrafemina.com/article/-lundi14septembre-les-lyceennes-se-mobilisent-pour-s-habiller-comme-elles-veulent_a355069/1

Mathieu, M., Mozziconacci, V., Ruault, L., & Weil, A. (2020). Pour un usage fort des épistémologies féministes. *Nouvelles questions féministes*, 39(1), pp. 6-15.

Mathy, J. (2011). *Quelle formation initiale pour nos enseignants ?* Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel.

Mélotte, P., Antoine, E., Cornet, A., Gravet, C., Wattier, S., Bertora, L., & Ricaud, N. (2019). *Rapport des universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du F.R.S.-FNRS sur l'état de l'égalité de genre en 2018-2019*.

Méo, M. (2020, septembre 25). Nos tenues ne sont pas le problème. Le problème, c'est le harcèlement, les agressions, les viols. Belgique. Récupéré sur <https://www.rtf.be/article/nos-tenues-ne-sont-pas-le-probleme-le-probleme-c-est-le-harcelement-les-agressions-les-viols-une-carte-blanche-de-maco-meo->

10593028?fbclid=IwAR2Hrfv7VBgatinoqpDurGS7ZAhEryutSzyytaaNuuhFmsJJSAlUsFdiOvc&id=10593028

- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism :
psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96(4), pp. 253-264.
- Moniteur belge. (2000). Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des
instituteurs et des régents. p. 1471.
- Moniteur belge. (2001). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le volume
des activités d'enseignement. p. 26113.
- Moniteur belge. (2005). Décret du 20 juillet 2005 relatif aux droits complémentaires perçus
dans l'enseignement supérieur non universitaire. p. 29862 .
- Moniteur belge. (2019). Décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des
enseignants. p. 23808.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris: PUF.
- PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE*. (s.d.). Récupéré sur Enseignement.be:
<http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
- Pelini, E. S. (2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants. Exemple des
enseignants au Kenya. *Recherche & formation*(74), pp. 43-56.
- Petrovic, C. (2013). La formation des enseignant-es et le genre : quelles résistances ? *Formation
et pratiques d'enseignement en questions*(16), pp. 47-61.
- Plateau, N. (2020). Comment les étudiant.es AESI se représentent le genre ? Rôle de la
formation initiale dans la construction des représentations sociales du genre.
- Plateau, N., De Wandeler, C., & Estenne, A. (2008). *Le genre dans les Hautes Ecoles
pédagogiques : le cas du cours "Approche théorique et pratique de la diversité
culturelle et de la dimension de genre"*. Conseil des Femmes francophones de Belgique.
- Primi, A. (2020). Egal.e avec mes élèves c'est tout à fait mon genre ! Petit guide à l'usage des
profs pour réfléchir et agir sur l'égalité filles-garçons. (U. d. Femmes, Éd.) Belgique.
- Programme d'Action Gouvernemental pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de
l'interculturalité et de l'inclusion sociale 2004-2009. (2005, février 25).

- Rayou, P. (2019). *L'origine sociale des élèves*. Paris: Retz.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte - Expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse: Erès.
- Sophia. (s.d.). Réseau "Genre et Enseignement Supérieur Non-Universitaire" (ESNU). Récupéré sur Sophia: <https://www.sophia.be/nos-reseaux-2/reseau-genre-et-enseignement-superieur-non-universitaire-esnu/>
- Sophia., Groupe de travail « Genre et Enseignement Supérieur Non-Universitaire (ESNU) » du réseau belge des études de genre. (2022, novembre 28). *Note sur la prise en compte du genre dans la RFIE*. Récupéré sur Site de la cellule d'appui à la mise en oeuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE): <https://rfie.ares-ac.be/boite-a-outils/th%C3%A9matiques-transversales/genre-esnu>
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une courses à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée, XVIII*, pp. 29-45.
- Tout savoir sur l'épreuve de maîtrise de la langue française*. (2023, mars 23). Récupéré sur Mes études.be: <https://www.mesetudes.be/enseigner/maitrise-de-la-langue-francaise-emlf/>
- UFAPEC. (2021, Juillet 14). *Décret "Missions" du 24 juillet 1997*. Récupéré sur UFAPEC.be: <https://www.ufapec.be/politique-scolaire-1/textes-legaux-1/decret-missions.html#:~:text=T%C3%A9charger%20le%20document%2C%20D%C3%A9cret%20%22Missions%22%20du%2024%20juillet%201997%20d%C3%A9finissant%20les%20missions%20prioritaires,structures%20propres%>
- Unia. (s.d.). *à propos d'Unia*. Récupéré sur Unia: <https://www.unia.be/fr/a-propos-dunia>
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Wolfs, J. (2021). Former les enseignants à la "diversité" et à la "neutralité" : est-ce conciliable ? Le cas de la Belgique francophone. Dans F. Lorcerie, *Education et diversité : Les fondamentaux de l'action* (pp. 59-71). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Zanone, D. (2020). Qu'est-ce que le genre ? *Support de cours - LGENR2100*.

Zazzo, B. (1993). *Féminin masculin à l'école et ailleurs*. Paris: Presse universitaire de France.