



Année académique 2017-2018

---

## **MASTER DE SPÉCIALISATION EN ÉTUDES DE GENRE**

Tixhon

Elisa

### **Analyse du rapport entre stéréotypes de genre, orientations genrées et division sexuée du marché du travail**

**Girls Day Boys Day : de l'importance de sensibiliser les jeunes aux stéréotypes  
de genre dans les métiers**

Yzerbyt Vincent, Université Catholique de Louvain

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 conscient·e 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 : Tixhon, Elisa

Date : 16 août 2018

Signature de l'étudiant·e :

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'E. Tixhon', with a long horizontal stroke extending to the right.

## Remerciements

J'aimerais remercier mon promoteur de mémoire, M. Yzerbyt, d'avoir accepté de me soutenir dans ce plongeon dans l'inconnu. Même si notre collaboration fut limitée, sa disponibilité et ses réponses ont été de véritables encouragements.

J'aimerais également remercier Mme. Casini d'avoir accepté d'être la lectrice de mon mémoire et de m'avoir donné envie d'aborder la thématique « genre et travail » lors de ses interventions dans le cadre du master en études de genre.

J'aimerais également remercier ma maîtresse de stage, Mailys Laurent de m'avoir acceptée à ses côtés et aidée au long de ces derniers mois.

J'aimerais enfin remercier Maman, Papa, Fan, Bopa, Artash, Mee Kyung et les copines de toujours, Emmeline, Marie et les ami·e·s de la promotion Françoise Collin pour leur aide, leur soutien précieux et leurs bonnes ondes.

## Table des matières

Remerciements .....	3
1. Rapport de stage .....	6
1.1. Présentation du lieu de stage .....	6
1.2. Description du travail réalisé .....	7
Institut Provincial de Nursing de La Louvière .....	7
Institut Saint-Luc de Mons .....	8
Institut Saint-Joseph de Chimay .....	9
École du Futur de Mons .....	10
Institut médico-pédagogique René Thône de La Louvière .....	11
Institut de la Sainte-Union à Dour .....	11
1.3. Réflexion critique sur la nature du stage .....	12
1.4. Auto-évaluation .....	14
2. Analyse critique .....	17
2.1. Introduction .....	17
2.2. Socialisation genrée et stéréotypes de genre .....	17
2.2.1. Milieu familial .....	19
2.2.2. Médias .....	19
2.2.3. École .....	20
2.3. Orientation scolaire et choix professionnels des jeunes belges .....	25
2.3.1. Aspirations genrées .....	25
2.3.2. Les jeunes, leur perception de soi et de leurs compétences .....	27
2.3.3. Investissement scolaire et qualifications .....	30
2.4. Caractéristiques de la division sexuée du marché du travail en Belgique .....	32
2.4.1. Taux d'activité et d'emploi .....	32

2.4.2.	Inégalités salariales .....	34
2.4.3.	Ségrégation horizontale : professions genrées .....	34
2.4.4.	Ségrégation verticale : accès aux postes à responsabilités .....	35
2.5.	Conclusion .....	37
3.	Bibliographie .....	38
4.	Annexes .....	47
•	Tableaux et graphiques.....	47
•	Entretiens.....	59
❖	Entretien de Maïlys Laurent.....	59
❖	Entretien de l’Institut Provincial de Nursing .....	63
❖	Entretien de l’Institut Saint-Luc.....	64
❖	Entretien de l’Institut Saint-Joseph.....	65
	Questionnaires .....	66
5.	Résumé .....	70
6.	Mots clefs .....	70

# 1. Rapport de stage

## 1.1. Présentation du lieu de stage

Dans le cadre de mon stage, j'ai participé au projet Girls Day Boys Day (*GDBD*). Ce projet est soutenu et encadré par la Direction de l'Égalité des Chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles. J'ai effectué mon stage d'observation auprès de la coordinatrice de la région du Hainaut, Maïlys Laurent, qui officie au sein de la Direction Générale de l'Action Sociale. Le projet existe depuis 2012 et Maïlys Laurent en est chargée depuis 2015. Le *GDBD* vise à sensibiliser les élèves du premier et du second degré aux stéréotypes de genre dans les métiers, à un moment de leur cursus scolaire où il leur est demandé de faire un choix d'orientation. Il rencontre les objectifs visés par la Déclaration de politique Communautaire 2014-2019 : l'égalité entre les sexes et l'organisation d'activités de découverte des métiers techniques et technologiques. Le projet est censé s'articuler en deux temps : une heure et demie d'animation, suivie d'une heure de rencontre avec des témoins exerçant des métiers atypiques pour leur sexe.

En 2017, le projet a connu une coupe budgétaire drastique. Effectivement, en février 2016, la secrétaire d'État, Elke Sleurs, a dénoncé l'Accord de Coopération signé en 2007 entre les Entités Fédérées et l'État Fédéral relatif à la gestion administrative et financière des Coordinations Provinciales pour l'Égalité des Femmes et des Hommes. Cet accord gérait la mise en œuvre de la politique locale en matière d'égalité sur deux axes : la promotion de l'égalité sur le plan socio-politico-économique et la lutte contre la violence faite aux femmes. Le cofinancement octroyait un budget de 9 052€ pour l'exécution du projet *GDBD* en plus du salaire du/ de la coordina·teur·rice pris en charge par l'État Fédéral. À la suite de la dénonciation de cet accord, ce sont aujourd'hui la Région Wallonne, la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'Association des Provinces Wallonnes qui financent les Coordinations Provinciales en la matière : 9 100€ sont octroyés pour chaque axe dont 2 820€ sont dédiés à l'exécution du *GDBD* et 6 280€ au salaire du/ de la coordina·teur·rice provinciale.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Voir **Entretien de Maïlys Laurent** en annexe

## 1.2. Description du travail réalisé

J'ai assisté aux interventions dans les six écoles du Hainaut participant au projet : l'Institut Provincial de Nursing de la Louvière (enseignement général et technique option « *care* »), l'Institut Saint-Luc de Mons (technique et professionnel, options en technologie, technique mécanique et en électricité, construction, sciences et arts), le Collège Saint-Joseph de Chimay (général, technique et professionnel en « *care* », gestion ou technologie), l'Institut la Sainte-Union de Dour (général, technique et professionnel en « *care* » ou comptabilité et gestion), l'École du Futur de Mons (enseignement général) et l'Institut Médico-Pédagogique René Thône de la Louvière (enseignement spécialisé).

### **Institut Provincial de Nursing de La Louvière**

Les 22, 29 et 30 mars, Mailys et moi nous sommes rendues à l'Institut Provincial de Nursing et y avons retrouvé Miria, animatrice pour Latitude Jeunes<sup>2</sup>. Elle a animé trois classes mixtes de jeunes (12 à 13 ans) de première secondaire générale. Avec la première classe, elle a présenté un poster où étaient indiqués les symboles  $\sigma = > < \varnothing$  et a demandé aux élèves d'écrire ou de dessiner ce qu'ils en pensaient. Divers sujets ont été abordés : tâches ménagères, harcèlement sexuel, infidélité, salaires, prostitution, responsabilités, reproduction, polygamie, conquêtes sexuelles et différences physiques. L'animatrice n'a pas réussi à parler des stéréotypes de genre dans les métiers car elle n'a pas eu le temps de faire toutes les activités prévues. Effectivement, les élèves ont mis du temps à comprendre la consigne et n'ont pas été très réactifs pendant l'animation. Ils ont eu l'air d'apprécier Miria et ont néanmoins appris de nouveaux éléments notamment concernant le harcèlement et la prostitution. Avec la deuxième classe, elle a séparé les garçons et les filles, composé quatre groupes qu'elle a placés autour de quatre tables sur lesquelles des posters étaient étalés : sur deux d'entre eux on pouvait lire *Les avantages d'être une fille à l'école* et sur les deux autres *Les avantages d'être un garçon à l'école*. Les élèves étaient tenu·e·s d'argumenter en écrivant, selon eux, quels étaient leurs avantages à l'école en fonction de leur sexe, et après avoir changé de tables, quels étaient selon eux les avantages des

---

<sup>2</sup> « Latitude Jeunes est une Organisation de Jeunesse reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles et partenaire de Solidaris. Elle propose des activités, des vacances, des informations, des formations et des animations aux enfants et aux jeunes (3-25 ans). Latitude Jeunes s'adresse également aux professionnels de la jeunesse en proposant des outils et des supports pédagogiques, des formations aux outils et des animations en milieu scolaire ou associatif. » (Latitude Jeunes, 2018)

élèves du sexe opposé. Miria a eu affaire à un groupe très dissipé et à des élèves qui ne lui ont pas rendu la tâche facile. Iels étaient très fermé·e·s et ont polémique tout au long de l'animation, ce qui a conduit l'animatrice à devoir parler de respect entre individus et à passer à côté de la thématique. Miria n'a par conséquent pas réussi à parler des stéréotypes de genre dans les métiers avec ce groupe-là non plus. Avec la troisième classe, Miria a exploré le sexisme dans les médias en demandant aux élèves de remplir une grille de « critères de sexisme » dans laquelle iels devaient cocher si les femmes étaient représentées de telle manière et les hommes d'une autre manière dans des publicités télévisées. Le peu de matériel à disposition a rendu la tâche compliquée et il a été difficile de garder l'attention des élèves. Elle a ensuite enchaîné sur les stéréotypes de genre. Plus tard, elle a tenté de faire passer aux élèves le test de Bechdel<sup>3</sup> par rapport au dernier film qu'iels avaient vu, mais elle n'a pas eu le résultat escompté car iels déclaraient avoir surtout regardé des séries et ne se rappelaient pas bien des personnages. Pour finir l'animation, elle leur a demandé de remettre les phrases d'un texte<sup>4</sup> dans l'ordre. Sur cette base, elle a brièvement évoqué les stéréotypes de genre dans les métiers. La phrase était parfaitement appropriée à la thématique du projet, mais les élèves ont eu du mal à la comprendre et cela en a rendu la reconstruction ardue et longue, empiétant ainsi sur le temps de débat qui aurait pu être consacré au sujet. Les élèves de ces classes n'ont malheureusement pas rencontré de témoins exerçant des métiers atypiques pour des raisons organisationnelles.

### **Institut Saint-Luc de Mons**

Le 23 mars, Albine, chargée de projet et Gregory, animateur pour Hainaut Culture Tourisme ont animé trois groupes composés d'élèves de cinq classes différentes (42 garçons et 7 filles), orientées mécanique, construction, maçonnerie, électricité, bois, sciences et art, tou·te·s âgé·e·s entre 12 et 14 ans. Albine et Gregory ont procédé par animations théâtrales. Iels ont joué des rôles caricaturalement stéréotypés du début à la fin : iels interprétaient un couple dont les

---

<sup>3</sup> Test pour évaluer la place des femmes dans la culture du cinéma, l'œuvre réussit le test si on répond affirmativement aux trois questions suivantes : y-a-t-il au moins deux personnages féminins identifiables ? Parlent-elles l'une avec l'autre ? Parlent-elles d'autre chose que d'un personnage masculin ?

<sup>4</sup> « Tout au long du cursus scolaire, il est demandé aux étudiants de réaliser des choix d'orientation en vue de se diriger vers les différentes filières, et cela en fonction d'un objectif professionnel. Si nous observons la fréquentation des filières, nous pouvons constater qu'elle n'est pas neutre et reflète des disparités lorsque nous comparons les effectifs masculins et féminins. Ainsi, nos choix d'un cursus scolaire et plus tard d'une profession, marqués par les « goûts » de la personne, renvoient à des différences de préférences imprégnées par l'appartenance de genre. Le fait que l'on soit fille ou garçon va donc influencer ces choix et conduire à sélectionner certaines sections (Duru-Bellat, 1994). C'est cette même segmentation que l'on retrouve dans les emplois où certains sont peu ou pas occupés par l'un des deux sexes. » (Batt, 2008)

enfants (une fille et un garçon) avaient fait des choix d'orientation atypiques pour leur sexe. Les animateur·rice·s recherchaient de l'aide et des conseils auprès des jeunes parce qu'ils ne comprenaient pas les choix de leurs enfants. Iels se sont appuyé·e·s sur le guide d'animation *GDBD*<sup>5</sup> pour évoquer les statistiques concernant les choix d'orientation, la mixité dans l'enseignement technique, le décrochage scolaire et la division sexuée du monde du travail. L'animateur et l'animatrice ont décrit les traits et comportements respectifs de leurs enfants et ont demandé aux élèves de les aider à dire si leurs enfants « étaient plutôt fille ou plutôt garçon ». Iels ont aussi proposé aux élèves de donner une caractéristique de leur voisin·e et de la catégoriser soit comme féminine, soit comme masculine. Albine et Gregory leur ont demandé quelles étaient les différences concrètes entre les deux sexes, et ont ensuite enchaîné avec une activité où iels leur demandait d'écrire « des choses qui se disent sur des groupes de personnes (par exemple les citadins, les personnes âgées, les blondes, etc.) » et ont enchaîné sur une explication assez approfondie des stéréotypes et préjugés. Durant les discussions, les élèves ont soutenu les choix des enfants fictifs de l'animateur et l'animatrice, mais se sont néanmoins appuyé·e·s sur des stéréotypes de genre pour justifier tel ou tel argument de différenciation entre filles et garçons. Globalement, l'animation a plu aux jeunes, son côté interactif leur a permis de s'exprimer et de s'ouvrir. Le courant est bien passé entre les animé·e·s et les animateur·rice·s et a donné lieu à des échanges constructifs. Les élèves de cet institut n'ont malheureusement pas non plus rencontré de témoins pour des raisons organisationnelles. Iels étaient censés se rendre sur un site extérieur, mais divers facteurs ont empêché la réalisation de cette rencontre.

### **Institut Saint-Joseph de Chimay**

L'après-midi du 23 mars, nous avons retrouvé la compagnie professionnelle de théâtre-action *Théâtre sans accent* à l'Institut Saint Joseph. Elle a présenté sa pièce de théâtre « C'est pas mon genre » dans la salle de spectacles de l'Institut devant 60 élèves, 37 filles et 23 garçons. L'action se déroule dans l'atelier d'une école technique, où trois professeur·e·s se retrouvent en fin de journée : une professeure d'ébénisterie convoquée par la direction après avoir réagi violemment avec un garçon ayant soulevé la jupe d'une fille, un professeur de musique qui fuyait des élèves difficiles voulant l'effrayer et un professeur de mécanique macho qui, secrètement, se travestit le soir quand il est seul. Le théâtre-action étant basé sur la participation

---

<sup>5</sup> (Adriaenssens & Heine, 2016)

active du public, une fois la pièce terminée, les acteurs et la régisseuse ont ouvert une agora où les élèves pouvaient poser des questions aux personnages de la pièce incarnés par les comédiens et la comédienne. Pour finir le projet, les élèves ont rencontré deux témoins de professions atypiques pour leur sexe, Sam et Michel : Sam est criminologue et professeure de self-défense et Michel est éducateur spécialisé à la retraite. Une fois leurs présentations terminées, les élèves ont pu leur poser des questions préparées au préalable avec leurs professeur·e·s.

La pièce de théâtre était tout à fait dans le thème du genre concernant les personnages et la thématique. Je me demande cependant si la mise en scène n'était pas un désavantage par rapport à la sensibilisation : les adolescent·e·s n'ont pas l'air d'avoir assimilé l'animation à la réalité. De plus, la pièce a été jouée devant 60 élèves, et lorsque l'agora a été ouverte, leurs interventions ont été minimales (3 élèves ont pris la parole) et centrées sur la dernière partie de la pièce uniquement. J'imagine que la taille du groupe a dû les empêcher d'aborder des sujets « gênants » et le nombre d'informations véhiculées durant le spectacle était trop élevé pour que les jeunes s'en souviennent suffisamment afin de pouvoir en débattre minutieusement après. D'après les résultats des questionnaires, les élèves n'ont rien appris pendant l'animation. Lorsque les témoins se sont présenté·e·s, il y a eu encore moins d'interactions avec les élèves, mais les professeur·e·s ont essayé d'animer le débat en évoquant notamment le fait que dans l'institut, des initiations à des options étaient encore proposées ou interdites aux élèves en fonction de leur sexe et cela a permis aux comédien·ne·s, témoins et professeur·e·s d'échanger à ce propos.

### **École du Futur de Mons**

Le 27 mars, nous avons rejoint Clémence, chargée d'animation et de formation pour Alter Visio. Elle a animé deux groupes d'élèves à la suite, selon le même modèle : appuyée par une présentation PowerPoint, elle a décortiqué la notion de genre, projeté les schémas des organes génitaux féminin et masculin, parlé de l'égalité de genre, des différences salariales et des mutilations génitales féminines, en s'inspirant en partie du guide d'animation *GDBD*. Ce n'était pas seulement un cours *ex-cathedra*, il y avait un réel échange entre Clémence et les adolescent·e·s. D'après les résultats des questionnaires, il semble que c'est cette animation qui a le plus appris aux jeunes, et ce à tous les niveaux : questions de genre, inégalités, statistiques, etc. Cependant les stéréotypes de genre dans les métiers en particulier n'ont été que vaguement évoqués en fin d'animation. Le courant est très bien passé entre l'animatrice et les élèves mais

l'animation a eu un moindre impact sur le deuxième groupe car des photographes dépêchés par la région pour faire un reportage sur le projet ont entravé le déroulement et distrait, voire gêné, les élèves présents ainsi que l'animatrice. À nouveau pour des raisons organisationnelles, la rencontre entre les élèves et les témoins n'a pas eu lieu.

### **Institut médico-pédagogique René Thône de La Louvière**

Le 18 avril, nous nous sommes rendues à l'Institut René Thône, où nous avons été assister à l'animation donnée par Alba, comédienne au théâtre du Copion. Les élèves de l'institut médico-pédagogique étaient des jeunes âgé·e·s entre 15 et 17 ans, 16 filles et 7 garçons, provenant de l'enseignement spécialisé en option hôtellerie, cuisine et services aux personnes. L'animatrice a composé 7 groupes mixtes et leur a demandé de découper dans des magazines et des journaux tout ce qui leur faisait penser soit aux femmes, soit aux hommes. En s'appuyant ensuite sur le guide d'animation *GDBD*, elle a demandé aux jeunes de représenter spatialement<sup>6</sup> les pourcentages d'hommes et de femmes en Belgique, chef·ffe·s d'entreprise, dans les postes décisionnels, concernant la différence salariale et dans les métiers comme conduct·eur·rice de bus ou institut·eur·rice maternelle. Alba a ensuite enchaîné avec les stéréotypes de genre dans les métiers et a conclu son animation en demandant aux élèves de venir jouer des rôles dans différentes situations mettant en scène des personnes voulant intégrer des secteurs atypiques pour leur sexe. Les élèves étaient très intéressé·e·s par la thématique et se sont senti·e·s concerné·e·s. Iels se sont cependant plus concentré·e·s sur l'aspect de l'orientation spécialisée et des inégalités dont iels se sentaient victimes en tant que personnes handicapées, que sur l'aspect des questions de genre et des inégalités hommes-femmes. Nous sommes retournées à l'Institut le 24 avril avec nos témoins Sam et Michel, et les étudiant·e·s ont pu leur poser des questions qu'ils avaient préparées au préalable avec leurs professeur·e·s. Cette rencontre a été très fructueuse grâce aux questions préparées à l'avance et une vraie discussion entre les élèves et les témoins nous a conforté dans l'idée que ce deuxième moment charnière du projet est un moment indispensable à la réussite de celui-ci.

### **Institut de la Sainte-Union à Dour**

Le 2 mai, nous avons à nouveau rejoint Alba mais à l'Institut de la Sainte Union. Elle a animé deux groupes pendant la journée : le premier était composé de 8 garçons et 18 filles, le second

---

<sup>6</sup> Se placer les uns à côté des autres pour représenter un certain pourcentage par le nombre de personnes restant

de 7 garçons et 15 filles. Elle a demandé aux étudiant·e·s du premier groupe de catégoriser des objets et des traits de caractère en fonction du sexe, et a abordé avec eux les stéréotypes de genre. En s'appuyant ensuite sur le guide d'animation *GDBD*, elle leur a demandé de représenter spatialement les mêmes pourcentages que ceux évoqués lors de son animation à René Thône. Alba a ensuite enchaîné avec les stéréotypes de genre dans les métiers et leurs conséquences sur la réalité du marché du travail. Elle a ensuite formé 4 groupes (mixtes et non-mixtes) qui devaient rédiger une liste des raisons qui poussaient à choisir un métier ou une orientation plutôt qu'un·e autre. Elle a fini l'animation par des jeux de rôles joués par les adolescent·e·s et mettant en scène des situations d'orientations ou d'embauches dans des secteurs atypiques.

Avec le deuxième groupe, elle a procédé d'une manière moins interventionniste et leur a demandé de créer, en petits groupes, un outil de sensibilisation aux stéréotypes de genre dans les métiers. Les élèves ont fini par présenter des prototypes de vidéos, d'affiches et de publicités radiophoniques. Il était intéressant de voir la créativité des jeunes, mais ils ont consacré beaucoup de temps à la réflexion et à la fin, ils n'ont pas vraiment appris grand-chose concernant les stéréotypes de genre. Elle a conclu son animation par les mêmes jeux de rôles que ceux donnés au groupe précédent. Durant les scénettes, Alba a réussi à parler des statistiques concernant les métiers genrés ainsi que des notions de préjugé et de discrimination. À la fin de la journée, les élèves ont rencontré les témoins Sam et Michel et ont pu également leur poser des questions préparées au préalable avec leurs professeur·e·s.

### **1.3. Réflexion critique sur la nature du stage**

Bien qu'idéalement chaque école de la région devrait collaborer au projet *GDBD*, il est budgétairement parlant impossible de réaliser cet objectif. De fait, pour cette édition par exemple, nous avons travaillé avec 6 des 62 écoles officielles du Hainaut (<10%)<sup>7</sup> et niveau organisation pratique, la coordinatrice avait déjà beaucoup à gérer seule. Les écoles qui ont participé cette année étaient variées, mais ce sont majoritairement des écoles techniques et professionnelles qui semblent s'intéresser au *GDBD*. Aller sensibiliser les élèves de ces écoles peut être compliqué : pour les écoles comme l'Institut Provincial de Nursing par exemple, arriver au bout de l'animation était impossible à cause de la non-collaboration des élèves. Pour

---

<sup>7</sup> (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018)

les écoles professionnalisantes comme l'Institut Saint Luc, la mixité est loin d'être atteinte et les élèves de ces groupes majoritairement masculins et déjà orientés dans des filières considérées comme « masculines » ne semblaient pas concerné·e·s par la question. Par ailleurs, le suivi du projet de la part de l'école est également un point indispensable. Par exemple les professeur·e·s en charge des classes de l'Institut René Thône et de l'Institut de la Sainte Union ont vraiment permis au projet de prendre un maximum d'ampleur grâce à la préparation au préalable de questions à poser aux témoins. Cela prouve que le projet est bien ficelé et qu'il est possible de sensibiliser ponctuellement une classe sur une période courte. Mais pour cela, il est nécessaire d'avoir un·e act·eur·rice éducati·f·ve qui soit totalement impliqué·e dans le projet.

Comme indiqué à plusieurs reprises, il s'est avéré impossible de trouver un arrangement entre les entreprises témoins ayant accepté d'accueillir des classes en leur sein, les témoins et les écoles et ce, pour des raisons organisationnelles. La moitié des écoles du projet n'ont donc pas eu de rencontre avec des témoins. Cela représente un point négatif car la réussite du projet tient sur deux axes indispensables l'un par rapport à l'autre : un axe plus « théorique » en classe et un autre plus « pratique » en interaction avec des témoins concernés par la question. La gestion des témoins est celle qui représente le plus gros obstacle pour la coordinatrice. Ayant un budget limité, celle-ci doit s'arranger pour trouver des personnes acceptant de consacrer du temps de leur journée de travail bénévolement. Pour cette édition, un des deux témoins était à la retraite, et l'autre était une collègue de la coordinatrice. Malgré leur bonne volonté, iels ne représentaient pas les meilleurs choix pour le projet : le témoin n'avait plus été actif dans son domaine « atypique pour son sexe » depuis longtemps et était loin des réalités d'aujourd'hui tandis que la témoin était « atypique » dans son choix d'étude et dans son hobby, mais ne pouvait vraiment témoigner de la réalité du marché du travail. Iels ont cependant réussi à parler de leur ressenti dans des situations discriminantes propres aux stéréotypes de genre et leurs réactions semblent avoir interpellé les élèves.

Au niveau des animations à proprement parler, les partenaires<sup>8</sup> étaient tou·te·s passionné·e·s par la sensibilisation des enfants et savaient très bien s'adapter à leur public. Le courant est toujours bien passé et iels semblaient tou·te·s satisfait·e·s de leurs animations. Il me semble cependant qu'une adaptation de certaines activités en fonction de la taille, de la motivation et de la concentration des groupes aurait été utile dans certaines circonstances pour au moins

---

<sup>8</sup> Animat·eur·rice·s, comédien·ne·s et chargé·e·s de projet ayant animé les élèves participant au projet *GDBD*

aborder un minimum la question des stéréotypes de genre dans les métiers. Mais à moins d'aller rencontrer les élèves au préalable, prévoir les réactions des élèves est difficile et exige une flexibilité moyennant un travail énorme. Par ailleurs, même si la majorité des partenaires du projet semblaient maîtriser le sujet, et ce, principalement grâce au guide d'animation *GDBD*, certaines activités ont été maladroites notamment dans leurs consignes ou la manière dont elles ont été présentées. Il serait éventuellement bénéfique d'organiser une formation commune pour tous les partenaires afin d'assurer leur maîtrise des bases théoriques des questions de genre.

Enfin, le temps consacré aux animations semblait peu suffisant. Pour les groupes plus concentrés, l'animation avait le temps de se clôturer mais pour les autres, 1h30 n'était pas suffisante. De plus, afin d'évaluer aux mieux les appréciations des élèves concernant le projet il eut été idéal d'avoir davantage de temps pour leur faire remplir sérieusement les questionnaires. Avec des réponses de qualité, il serait plus facile d'évaluer l'impact du projet et de l'améliorer en prenant compte du ressenti des principaux intéressés.

#### **1.4. Auto-évaluation**

Avant que les animations aient lieu, j'ai procédé à des entretiens semi-directifs avec les directions de trois écoles du projet<sup>9</sup>. Je leur ai posé des questions afin d'avoir une vue globale sur la manière dont elles appréhendaient les questions de genre au sein de leur établissement et plus particulièrement l'organisation du *GDBD*. Il en est sorti que de manière générale, ce ne sont jamais les directeur·rice·s des établissements qui étaient à l'initiative de la collaboration avec le projet, mais plutôt les acteur·rice·s sociaux de l'école. Toutes les écoles avaient déjà participé au *GDBD* et en étaient globalement satisfaites, le seul point négatif concernant les rencontres avec les témoins et les problèmes organisationnels qui en découlaient. Il était cependant étonnant de constater que les motivations qui poussaient les établissements à faire appel au projet étaient différentes : pour certains c'était plutôt le sujet de l'orientation professionnelle en général, pour d'autres la recherche de prototypes atypiques dans les secteurs professionnels liés aux options proposées en leur sein, pour d'autres encore la question du genre en général. Les trois écoles m'ont confirmé collaborer avec des CPMS<sup>10</sup>, des assistant·e·s

---

<sup>9</sup> Voir **Entretien de l'Institut Provincial de Nursing**, **Entretien de l'Institut Saint-Luc** et **Entretien de l'Institut Saint-Joseph** en annexe

<sup>10</sup> Centres Psycho-médico-sociaux

sociaux ou des actrices associatives, et inclure des projets EVRAS<sup>11</sup> tout au long du cursus. Concernant la parité dans la structure-même des établissements, 1/3 des postes décisionnels étaient occupés par des femmes : deux directrices contre quatre directeurs, dont une à la tête d'un institut orienté *care* et l'autre orienté général. Pour le reste, les directions m'ont confirmé une majorité écrasante de femmes parmi les enseignants dans les options générales et orientées *care*, aucune cheffe d'atelier dans les options techniques et de construction, et une minorité d'hommes dans les postes plus « sociaux » des écoles (coordinateur, psychologue, assistant social, etc.) À ma demande concernant plus particulièrement la sensibilisation des élèves aux questions de genre, les directeurs m'ont toutes et tous assuré que le sujet était abordé au moins une fois durant le cursus scolaire, que ce soit en cours de sciences, religion, morale, sciences sociales, citoyenneté ou en accord avec les actrices associatives dans le cadre d'animations pour l'EVRAS.

J'avais également préparé deux questionnaires, un à distribuer avant l'animation et l'autre après<sup>12</sup>. À travers le premier questionnaire, j'ai tenté d'évaluer la sensibilisation des jeunes aux questions de genre avant l'animation et à travers le second, j'ai évalué leur ressenti par rapport à l'animation et son impact. Dans le premier questionnaire j'ai tenté de constituer le profil de chaque élève par rapport à son environnement social, en leur demandant de spécifier leur sexe, leur âge, leur option scolaire, la profession de leurs parents, frères et sœurs, et leurs activités parascolaires. J'ai également voulu calculer le degré d'ouverture de leur horizon professionnel en demandant quel était le métier qu'ils souhaitaient exercer plus tard. J'ai ensuite posé des questions concernant leurs représentations des métiers, pour voir leur degré d'influence des stéréotypes de genre dans le domaine. J'ai fini le questionnaire par un tableau reprenant différents concepts liés aux questions de genre et derrière lesquels les élèves devaient noter s'ils en avaient entendu parler à l'école ou pas. Dans le second questionnaire, que j'ai rédigé en vue d'en envoyer les résultats à la Cellule pour l'Égalité des Chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin que celle-ci puisse compiler les données récoltées concernant le projet, je me suis basée sur le modèle tiré du site internet du projet<sup>13</sup>. N'ayant ni les outils ni la formation nécessaires pour procéder à des collectes de données sur d'aussi grands échantillons, je n'ai malheureusement pas pu exploiter les résultats des questionnaires distribués avant les

---

<sup>11</sup> Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle

<sup>12</sup> Voir **Questionnaires** en annexe

<sup>13</sup> (Direction de l'égalité des Chances, 2018)

animations, mais ceux des questionnaires distribués après celles-ci m'ont permis d'avoir un excellent aperçu des appréciations globales des animations.

La préparation du projet démarrant en septembre et terminant en février, Mailys Laurent avait déjà clôturé l'organisation lorsque j'ai rejoint le *GDBD* en mars. J'ai donc observé la mise en place du projet dans les écoles afin de pouvoir analyser la pratique et l'impact d'une sensibilisation de jeunes adolescent·e·s aux stéréotypes de genre. Après avoir passé une année scolaire à étudier les questions de genre à partir de théories pluridisciplinaires plus ou moins abstraites, il fut extrêmement enrichissant pour moi d'observer les réalités du terrain à travers l'organisation d'une coordinatrice gérant ce projet dans la mesure des moyens mis à sa disposition et à travers l'interaction des partenaires du projet, des élèves, et des act·eur·rices éducati·f·ve·s des établissements concernés. Ce stage m'aura rassurée concernant un point crucial : les personnes qui s'emploient à trouver des idées pour changer les choses sur le terrain en ont la volonté, passionnément. Il m'aura cependant confirmé une constante souvent présente dans les cours, conférences et autres interventions de ce master en études de genre : les politiques ayant le pouvoir de concrétiser ces idées n'ont malheureusement pas l'air d'être aussi passionnément intéressées par la question.

## **2. Analyse critique**

### **2.1.Introduction**

En participant au projet Girls Day Boys Day, je me suis rendu compte que cette sensibilisation aux stéréotypes de genre dans les métiers était nécessaire et cruciale pour deux raisons : c'est un moyen direct pour encourager et soutenir les élèves tenté·e·s par des choix professionnels atypiques pour leur sexe, et deuxièmement parce que si l'on réussit à briser les stéréotypes de genre que les jeunes ont en ce qui concerne les métiers, on peut espérer voir les prochaines générations d'élèves se mélanger dans des options qui sont aujourd'hui « genrées ».

Comme je le développerai au long de cette analyse, l'importance de briser la frontière qui sépare les filières dites « féminines » et « masculines » est cruciale. Effectivement, si l'on réussit à flouter cette frontière, il n'existera plus ni de métiers d'homme, ni de métiers de femme et la division sexuée du travail pourra éventuellement disparaître. Je commencerai donc par tenter d'expliquer pourquoi l'orientation scolaire des jeunes d'aujourd'hui est biaisée. J'analyserai ensuite ce qui guide les choix scolaires et professionnels des adolescent·e·s et des adultes belges et je finirai par développer comment la division sexuée du travail en Belgique s'articule actuellement.

### **2.2.Socialisation genrée et stéréotypes de genre**

Les élèves et étudiant·e·s sont influencé·e·s par divers facteurs environnementaux qui aiguillent leurs attitudes par rapport à l'école en fonction de leur sexe. Il en résulte que ces jeunes se retrouvent orienté·e·s vers des filières sexuellement différenciées, puis vers des études supérieures et des professions fortement marquées par la répartition genrée des métiers dans la société (CEF, 2017, p. 149). Je tenterai dans ce point de développer quels sont ces facteurs environnementaux.

La socialisation est, comme définie dans le CNRTL informatisé : « le processus d'adaptation de l'enfant à la vie en société, aux rapports sociaux »<sup>14</sup>. Cette socialisation varie selon une série de facteurs dont fait notamment partie le sexe de l'individu : on parlera alors de socialisation genrée. Celle-ci est profondément liée aux stéréotypes de genre et enseigne aux enfants dès leur plus jeune âge les rôles de sexe et les normes de genre. Iels adoptent ainsi très tôt des

---

<sup>14</sup> CNRTL. (2012). Socialisation. France. Consulté le 15 août 2018 sur <http://www.cnrtl.fr/definition/socialisation>

comportements conformes à leur sexe d'appartenance : on apprend par exemple aux petites filles à être obéissantes, attentives, dociles et discrètes tandis qu'on apprend aux garçons la compétition, l'affirmation de soi et l'usage libre de l'espace. (Stevanovic, Grousseau, & de Saint-Albin, 2016)

Précisons maintenant le concept de « stéréotype de genre ». D'après la définition donnée par la Direction de l'Égalité des chances, c'est « toute représentation (langage, attitude ou représentation) péjorative ou partielle (explicite ou implicite) de l'un ou l'autre sexe, tendant à associer des rôles, comportements, caractéristiques, attributs ou produits réducteurs et particuliers à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité » (Direction de l'égalité des chances, 2012). Ces stéréotypes de genre prennent racines dans l'essentialisme et la croyance biologique<sup>15</sup> de la complémentarité des sexes, alors qu'il existe différentes dimensions qui construisent le genre : une dimension constructiviste, une dimension relationnelle entre les sexes, une dimension hiérarchique de domination des hommes sur les femmes et une perspective intersectionnelle (au croisement entre race, culture, orientation sexuelle, etc.)<sup>16</sup>

D'après les théoricien·ne·s des rôles sociaux, les stéréotypes de genre découleraient également de la division traditionnelle du travail. L'homme comme soutien de la famille serait contraint de jouer une série de rôles prescriptifs, tandis que la femme, gardienne et soigneuse (*care giver*) serait tenue de jouer une autre série de rôles prescriptifs opposés et complémentaires<sup>17</sup>. Les stéréotypes de genre limitant les femmes au travail dans la sphère reproductive et les hommes dans la sphère productive régissent les rapports sociaux de sexe dans le sens d'une séparation et d'une hiérarchie. Le travail domestique et éducatif non rémunéré s'en retrouve dévalorisé et les hommes continuent à monopoliser les fonctions « prestigieuses » (politique, religion, armée, etc.) (Kergoat, 2000, p. 96). Les stéréotypes de genre sont donc profondément liés aux inégalités entre les hommes et les femmes sur le marché du travail et au rôle de la femme dans la société, hérité du modèle de la « femme au foyer ». (CEF, 2017, p. 149)

---

<sup>15</sup> « Tendance générale à surestimer dans nos explications du comportement d'autrui la part qui provient de l'individu (...) et à sous-estimer celle qui revient à la situation, aux circonstances concrètes dans lesquelles se trouve cet individu, ou encore les contraintes inhérentes aux rôles sociaux qu'il y a à jouer » (Duru-Bellat, 1990, p. 206)

<sup>16</sup> (Bossé, 2012, p. 55)

<sup>17</sup> (Rudman & Glick, 2010, pp. 184-185)

### **2.2.1. Milieu familial**

La famille est le premier vecteur de socialisation des enfants et celle-ci n'est pas exemptée de l'influence des stéréotypes de genre : tous ses membres reproduisent inconsciemment leur propre socialisation genrée (Gouyon & Guérin, 2006). Les jeunes filles, par exemple, sont plus souvent mises à contribution dans l'espace domestique, elles sont associées à des jeux domestiques et encouragées dans des aspirations romantiques et passives tandis que les garçons sont associés à des jeux plus actifs et aventureux (Bossé, 2012, p. 61). Concernant les choix de carrière de leurs enfants, les attentes des parents varient aussi selon le sexe de ceux-ci et influencent leurs choix en fonction du degré d'adéquation des parents aux normes de sexe : iels s'attendent par exemple davantage à ce que leurs garçons choisissent une carrière dans les professions STIM<sup>18</sup> plutôt que leurs filles. Il est important de souligner ici que les stéréotypes de genre des membres d'une famille varient en fonction de l'appartenance sociale et des valeurs culturelles philosophiques de celle-ci. La hiérarchie entre masculin et féminin notamment sera plus acceptée dans les familles moins diplômées et plus religieuses. (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, p. 7)

Lorsque les parents sont interrogés, iels affirment laisser la liberté aux jeunes de choisir leurs options et, théoriquement, cela semble être la meilleure chose à faire. Mais cela signifie notamment laisser leurs enfants sous l'influence de déterminants sociaux et de systèmes de normes qui les définissent et les poussent à procéder à une autosélection ou une autocensure induite par des procédures d'orientation biaisées et un jugement altéré des enseignant·e·s (Landrier & Nakhili, 2010). Les parents ont effectivement une faible conscience de la situation et de ses conséquences sur l'insertion professionnelle de leurs enfants : iels surestiment les pratiques égalitaires de l'école, l'égalité à l'entrée du marché du travail et sous-estiment les parcours scolaires et professionnels sexués. Il est donc indispensable d'agir auprès des parents car rien n'est fait pour les informer. (Vouillot, Abadie, Porlier, & Lallemand, 2004; Vouillot, 2002)

### **2.2.2. Médias**

La télévision, les films et séries, la radio, les clips, publicités et magazines véhiculent facilement les stéréotypes de genre. Les médias ont d'ailleurs une grande part de responsabilité dans la

---

<sup>18</sup> Sciences, technologies, ingénierie, mathématiques

socialisation genrée des nouvelles générations car celles-ci sont ultra-connectées en permanence. Les médias contribuent donc à la construction de leurs identités genrées et influencent, eux aussi, les parcours scolaires et leurs choix de carrière (Aapola, Gonick, & Harris, 2004). Ils diffusent aisément, rapidement et efficacement des images stéréotypées à travers les représentations sexuées de comportements (le degré d'émotivité des unes et celui de violence des autres), de discours (physique et affect pour les femmes, compétition et logique pour les hommes), d'images (tyrannie du look, modèles de beauté et objectification sexuelle des femmes) et de rapports entre les hommes et les femmes (hétéronormatifs et familiaux). (Dizier, Nibona, Willems, & Casman, 2007; Vie Féminine, 2005)

### 2.2.3. École<sup>19</sup>

Le sujet de la mixité dans les classes a fait couler beaucoup d'encre dans le monde scientifique et les résultats de certaines études sur la question sont notables concernant le sujet qui nous intéresse, même s'ils pourraient être majoritairement liés à l'origine sociale des élèves de l'enseignement non-mixte. Il est notamment intéressant d'apprendre que les élèves de ces écoles ont moins de représentations stéréotypées du monde scolaire<sup>20</sup> et que les filles des classes non-mixtes ont tendance à avoir des aspirations de carrières idéalistes et réalistes plus élevées<sup>21</sup>. Le caractère asymétrique des stéréotypes de genre pousserait ainsi les filles à diminuer leur auto attribution de compétence dans un groupe mixte. (Lorenzi-Cioldi, 1988; Mosconi, 2004, p. 168)

Comme écrit plus haut, l'école laisse le terrain libre aux mécanismes inconscients qui gèrent les rapports sociaux de sexe tels qu'on les trouve dans le reste de la société. Il faudrait que l'ensemble des act·eur·rice·s de la communauté éducative fasse de l'égalité des sexes une finalité politique éducative de premier plan et prennent les mesures qui s'imposent pour favoriser la diversification et l'amélioration de l'orientation des filles et des garçons. Les mêmes résistances sont observables partout en Europe : l'absence d'une vraie volonté politique et d'une forte demande sociale, l'indifférence des acteurs·rices de l'éducation (parents et élèves compris), la popularité des analyses essentialistes concernant la division sexuée de l'orientation

---

<sup>19</sup> (Bossé, 2012, pp. 68-70)

<sup>20</sup> (Lawrie & Brown, 1992)

<sup>21</sup> (Watson, Quatman, & Edler, 2002)

et des performances, et la vision tronquée du problème qui se focalise sur les filles et leur absence des filières scientifiques. (Couppié & Épiphane, 2001; Vouillot, 2010)

Pour améliorer le système scolaire actuel dans ce sens, il faudrait commencer par parvenir à une égalisation effective de la représentation des hommes et des femmes à tous les niveaux de l'enseignement (Mosconi, 2004, pp. 172-173). Effectivement, le secteur de l'éducation représente le contact le plus direct qu'ont les élèves avec la division sexuée du marché du travail, et les femmes y occupent les postes « subalternes » alors qu'elles représentent la majorité des employées dans ce secteur considéré comme « féminin », tandis que les hommes y occupent souvent les postes décisionnels, « prestigieux » et mieux payés. (Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité, 2005, p. 15)

Deuxièmement, il est primordial de changer les contenus des savoirs transmis qui sont indirectement favorables aux garçons (Mosconi, 2004, pp. 172-173). Cela joue négativement sur la confiance en soi des jeunes filles et induit des attitudes différentes entre les deux sexes face aux domaines du savoir (voir le point 2.3.3). De fait, les contenus de l'enseignement sont empreints de masculinisme<sup>22</sup>: les femmes sont quasiment absentes des manuels scolaires scientifiques<sup>23</sup> et les manuels d'histoire n'offrent pas de modèles d'identification sur lesquels les jeunes filles pourraient s'appuyer, ils contribuent à reproduire les stéréotypes de sexe (Lucas, 2009). Dans les sciences humaines aussi, les rôles et influences des femmes sont largement passé·e·s sous silence<sup>24</sup> et dans les cas où les femmes sont représentées, elles ont généralement une fonction maternelle (Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité, 2005, p. 15). Les pronoms féminins sont moins utilisés et les hommes sont présentés en rapport avec leur métier/ activité tandis que les femmes ne sont jamais associées au pouvoir (Vie Féminine, 2005). Cela contribue à persuader les jeunes filles que soit les femmes n'ont pas leur place dans la société, la vie publique, la culture, l'histoire, soit qu'elles n'y ont pas d'importance (Guillaume, 1999; Lelièvre & Lelièvre, 2001). Comment peut-on dès lors s'attendre à ce que celles-ci puissent imaginer apporter une contribution personnelle à un de ces domaines ?

---

<sup>22</sup> Particularisme qui n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes et double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) (Le Doeuff, 1989)

<sup>23</sup> (Mosconi, 1994)

<sup>24</sup> (Mosconi, 2004, p. 169)

Troisièmement, il faudrait susciter l'intérêt et la conscience des élèves pour les questions de genre. Les jeunes ont intériorisé l'égalité formelle (de principe et de droit) mais restent soumis aux stéréotypes concernant la pratique.<sup>25</sup> Il faut donc travailler davantage à des modules d'animations spécifiques et adapter les ateliers d'informations concernant les métiers qui font clairement apparaître la division sexuée du marché du travail. Il est essentiel d'accompagner les jeunes dans une remise en question de la « (...) validité intrinsèque du genre, des normes culturelles du féminin et du masculin, et de leur faire prendre conscience de leur rapport singulier à ces modèles » (Vouillot, 2002, p. 8). Il a été observé que les programmes de sensibilisation aux métiers non-traditionnels ont peu d'effets sur la dimension masculinité/féminité de la représentation stéréotypée des métiers et qu'ils n'influencent pas les propres projets professionnels des étudiant·e·s : il faudrait une longue suite d'expériences contraires aux stéréotypes pour que ceux-ci soient durablement ébranlés (Guégnard, 2002). Mais l'intérêt mitigé des CPMS<sup>26</sup> pour la thématique, le manque de temps et de familiarité avec la problématique, le rapport difficile au féminisme et la vision tronquée de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école jouent en défaveur de la sensibilisation des élèves aux stéréotypes de genre dans les métiers (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, pp. 12-13).

Dernièrement, il faudrait s'employer à transformer les pratiques enseignantes en commençant par modifier la façon dont les professeur·e·s interagissent avec les élèves. Effectivement, 56% de l'attention des professeur·e·s serait consacrée aux garçons<sup>27</sup> (Mosconi, 2001). Les garçons sont considérés comme des « sous-réalisateurs » par les professeur·e·s qui les encouragent à déployer toutes leurs compétences et qui estiment en revanche que les capacités des filles ne vont pas au-delà de leurs performances (Bossé, 2012, p. 60). Ces différences de traitement alimentent proportionnellement la confiance que les élèves ont en eux et en leurs compétences<sup>28</sup>. Par ailleurs les professeur·e·s perçoivent différemment leurs élèves en fonction de leur sexe : iels considèrent les filles comme mûres, sensibles, délicates et obéissantes, tandis qu'iels trouvent les garçons bruyants et « tape-à-l'œil »<sup>29</sup>. Leurs attentes varient alors en conséquence : iels attendront des filles qu'elles soient ordonnées, soigneuses et attentives, et

---

<sup>25</sup> (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, p. 6)

<sup>26</sup> Centres Psychos-médico-sociaux

<sup>27</sup> Davantage d'interrogations, de remarques, d'encouragements et de stimulations intellectuelles

<sup>28</sup> (Duru-Bellat, 1995; Lafontaine & Monseur, 2009)

<sup>29</sup> (Vie Féminine, 2005)

des garçons qu'ils soient plein de vitalité, d'imagination et d'invention<sup>30</sup>. Certains comportements sont alors acceptés, valorisés ou découragés en fonction des stéréotypes sexuels<sup>31</sup> et cela se constate notamment sur l'espace (spatial et verbal) qu'occupent majoritairement les garçons (Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité, 2005, pp. 8-10). Ces traitements différenciés ne sont pas sans conséquences, pensons par exemple à l'effet pygmalion : il est effectivement confirmé que les attentes des enseignant·e·s façonnent les comportements de leurs élèves. Par ailleurs, les garçons et les filles tendent à se comparer au sein de la classe et les premiers commencent à trouver les secondes plus effacées, moins capables et estimables. Ils apprennent à s'exprimer, s'affirmer et contester l'autorité adulte tandis qu'elles apprennent à prendre moins de place. Pour finir, il a été prouvé que les matières « genrées »<sup>32</sup> influençaient la capacité de réussite des élèves et la cible des encouragements des professeur·e·s. Les filles évitent donc d'intégrer les filières scientifiques à cause de leur manque d'estime et de la composition majoritairement masculine de ces branches. Doucement, les individus sont préparés à leur futur rôle : « Les filles adaptent leur investissement scolaire à ce qui les attend dans la vie »<sup>33</sup>. (Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité, 2005, pp. 8-10)

Parmi les enseignant·e·s interrogé·e·s par le périodique belge *Faits et Gestes* (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, p. 12), 80% d'entre eux·elles disaient ne pas avoir reçu de formation sur les différences de traitement portées aux élèves suivant leur sexe et 70% d'entre eux·elles reconnaissaient ne pas avoir d'expérience pratique en matière de pédagogies et méthodologies non-sexistes. Les format·eur·rice·s des enseignant·e·s sont les plus aptes à identifier les mécanismes discriminants et les plus au fait des analyses en sciences humaines consacrées à cette question. Ils ont donc une position cruciale pour l'intégration de la question du genre dans la formation des enseignant·e·s et peuvent transformer les pratiques enseignantes actuelles en mettant sur pied une réelle formation des acteurs·rices du système éducatif concernant les normes et les stéréotypes de genre. Il est pour cela nécessaire d'évaluer les formations existantes et d'intégrer effectivement la dimension genre dans le cursus de l'agrégation et du CAPAES. La législation belge, dans ses décrets sur la formation initiale des institut·eur·rice·s et régent·e·s, a ajouté en 2005<sup>34</sup> « la dimension de genre » au cours

---

<sup>30</sup> Idem

<sup>31</sup> Garçons : agressivité, spontanéité et violence plus tolérées. Filles : bonne tenue

<sup>32</sup> Entendez les math et sciences comme matières masculines et la lecture et l'écriture comme matières féminines

<sup>33</sup> (Duru-Bellat, 1990, p. 153)

<sup>34</sup> (le Moniteur belge, 2017)

d'« Approche théorique et pratique de la diversité culturelle ». En 2007, Sophia<sup>35</sup> a cependant mis en avant que sur ces vingt-deux cours supposément d'actualité, une seule référence semblait présenter un développement de la thématique dans son contenu et pas uniquement dans son titre. En 2008, le CFFB<sup>36</sup> a donc procédé à une évaluation plus profonde du cours en question et a mis en avant plusieurs points.

Tout d'abord la moitié des enseignant·e·s n'était pas au courant du changement d'intitulé : sur la moitié avertie, un tiers de celle-ci n'abordait volontairement pas cette dimension et seulement huit enseignant·e·s sur vingt-six disaient mentionner le genre dans leur cours. Souvent le contexte social et régional de l'établissement ainsi que l'actualité pesaient sur le choix des problématiques traitées et il a également été constaté que les écoles n'exigeant pas de profil spécifique pour pouvoir dispenser ce cours, son contenu et sa mise en pratique, variaient fortement selon la spécialisation du·de la professeur·e. La plupart des enseignant·e·s étant plus à l'aise avec le sujet de la diversité culturelle, iels abordaient alors le genre par cette porte-là, associant maladroitement la question à des réalités « lointaines »<sup>37</sup>. De plus les conditions dans lesquelles ce cours de type A est donné ne sont pas optimales : ce sont de grands groupes en auditoire et une nouvelle dimension a été rajoutée à l'intitulé du cours mais il n'y a pas eu de rallongement de ses heures. Pour finir, les enseignant·e·s présentaient des lacunes dans les savoirs sur le genre en général et manquaient d'informations et de formations concernant le contenu et les supports du cours. Leurs représentations personnelles des questions étaient également confuses et erronées (évocation du caractère dépassé de la question de genre, crainte de la stigmatiser comme un problème, d'inverser la situation ou d'amplifier la place de l'inégalité sexuelle aux dépens d'autres discriminations) et iels assimilaient genre et féminisme, justifiant ainsi une peur de la contamination politique de leurs cours. En ce qui concerne les élèves, une certaine résistance a aussi été observée. Iels présentaient apparemment un faible niveau de conscience des rapports de sexe et se définissaient très peu par rapport à leur sexualité. En outre, iels réagissaient de manière agressive face à la fragilisation de leurs représentations ce qui semblait lié à une forme émotionnelle du refus de reconnaître les inégalités entre les sexes. Le rapport se clôturait en soulignant l'importance de la sensibilité personnelle des

---

<sup>35</sup> Le réseau belge des études de genre

<sup>36</sup> Conseil des Femmes Francophones de Belgique

<sup>37</sup> (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, p. 5)

enseignant·e·s pour donner à ce cours sa pleine dimension. (Plateau, De Wandeler, & Estenne, 2008)

### **2.3. Orientation scolaire et choix professionnels des jeunes belges**

Des comparaisons internationales ont montré que la division sexuée de l'orientation demeure une affaire « planétaire »<sup>38</sup> et que les modèles datant de la fin du 19<sup>e</sup> de l'« école ménagère » pour les filles et de l'« école industrielle » pour les garçons ne sont pas prêts de mourir. (CEF, 2017, p. 93)

#### **2.3.1. Aspirations genrées**

Pendant la socialisation, ce sont notamment les qualités de soin et d'attention à l'autre qui sont développées chez les filles (Baudelot & Establet, 1992). Elles ont donc davantage tendance à s'orienter vers les carrières d'aide à la personne (Bossé, 2012, p. 63). En outre, les élèves sont plus susceptibles de choisir les disciplines où leur sexe est déjà bien représenté (Rees, 2001), mais ce n'est pas la seule raison de leur choix. Analysons par exemple l'auto-élimination des filles des filières les plus « prestigieuses » : selon Marie Duru-Bellat<sup>39</sup>, celles-ci font des choix plus raisonnés et plus raisonnables par rapport à la vie familiale mais plus globalement aussi en fonction de l'avenir social où la vie professionnelle reste soumise à l'impératif d'une forte division du travail entre les sexes (Eccles, 1986; Duru-Bellat, 1990). En outre, l'auteure évoque la plus grande autonomie laissée par les parents à leurs filles dans leurs études et qui les pousse à se sous-évaluer ainsi que le manque d'encouragement des enseignant·e·s à se diriger vers des filières non traditionnelles pour leur sexe quand elles auraient justement besoin d'avoir confiance en elles (Fontanini, 2002).

Il a en outre été observé que les filles étaient moins persistantes que les garçons dans leurs aspirations (Mau, 2001). Effectivement, celles-ci n'hésitent pas à changer d'orientation si elles ont le sentiment de ne pas réussir, tandis que les garçons ont plus tendance à s'obstiner (Fontanini, 2002). D'autre part, il a été constaté que les préoccupations des adolescentes sont souvent liées à leur vie sociale et à la conciliation de leurs rôles familiaux et professionnels, tandis que celles de leurs pendants masculins sont liées à leur carrière et leur salaire (Huteau & Marro, 1986). En effet, 22% des garçons et 11% des filles interrogé·e·s sont prêt·e·s à tout

---

<sup>38</sup> (Baudelot & Establet, 2001)

<sup>39</sup> (Duru-Bellat, 1999)

sacrifier pour leur profession<sup>40</sup>. Les jeunes filles ont, dès lors, des représentations des professions stéréotypées en adéquation avec les rôles sociaux traditionnellement assignés aux femmes. Elles ont des aspirations professionnelles aussi élevées que celles des garçons mais ne sont pas prêtes à sacrifier leur famille pour réussir professionnellement (Stevens, Puchtell, Ryu, & Mortimer, 1992).

Les aspirations professionnelles et les choix d'études entre filles et garçons restent fortement différenciés : les garçons aspirent davantage à des carrières scientifiques (sciences techniques et de l'ingénierie informatique) et les filles davantage à des carrières liées au social, à la santé ou à des professions intermédiaires à caractère scientifique (voir Figure 1). (CEF, 2017, pp. 7,73,82) On a toutefois pu observer ces dernières années une évolution dans les aspirations de carrières des jeunes filles. De fait, leur intérêt pour les métiers traditionnellement masculins s'est intensifié tandis que les garçons ne s'intéressent pas autant aux métiers traditionnellement féminins (Sandberg, Ehrhardt, Ince, & Meyer-Bahlburg, 1991). En 2001, 15% des filles de l'enseignement secondaire général voulaient un projet atypique et visaient une rentabilité économique (Feuilladiou, 2001) : les filles, à 15 ans, ont plus d'ambitions professionnelles pour des fonctions élevées (type 1 et 2 de la classification internationale ISCO) que les garçons du même âge et aspirent davantage à obtenir un diplôme universitaire (CEF, 2017, p. 81). Néanmoins l'insertion des jeunes filles dans des formations « atypiques » est plus difficile que celle des garçons : elles sont accueillies avec réserve et agressivité (Lemarchant, 2007). Elles sont encore plus susceptibles d'être victimes de plaisanteries sexistes, de remises en question de leurs compétences ou de leurs places dans le domaine (Mosconi, 2004, p. 170) alors que les garçons issus de formations atypiques sont plus confiants concernant leur avenir professionnel et persuadés qu'ils seront favorisés pendant leur recherche d'emploi (Lemarchant, 2007). Lorsque des filles se retrouvent dans des filières scientifiques, elles n'y entrent pas avec les mêmes représentations que les garçons et manifestent une plus grande difficulté d'identification à la figure de la scientifique. Cela pourrait être notamment dû à davantage de barrières institutionnelles et culturelles (Mariotti, 2001).

---

<sup>40</sup> (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, p. 9)

### 2.3.2. Les jeunes, leur perception de soi et de leurs compétences

Le premier degré des secondaires en Belgique est une période cruciale pour l'orientation, et des décisions déterminantes pour la suite du parcours scolaire se prennent à un âge particulièrement sensible. Effectivement, c'est à ce moment que se stabilise l'identité sexuée des jeunes<sup>41</sup>. Iels sont alors fort préoccupé·e·s par l'image masculine ou féminine qu'iels renvoient auprès de leurs pairs<sup>42</sup> et c'est également à cet âge-là que les filles commencent à douter de leurs compétences et à se soucier de leur conformité aux normes de sexe<sup>43</sup>. Elles ont beau affirmer qu'elles sont égales aux garçons concernant l'accès aux métiers techniques, elles envisagent majoritairement pour elles-mêmes un métier « féminin »<sup>44</sup>, ce qui s'explique par une volonté de préservation d'une identité sexuée « normale » aux yeux des autres et un sentiment de compétence adapté ou pas (Blanchard & Vrignaud, 1994; Lent, 2008; Bandura, Betz, Brown, & al., 2009). En effet, chaque élève tente inconsciemment de trouver l'équilibre entre ses goûts personnels, son épanouissement, sa volonté de reconnaissance et d'intégration et les logiques sociales et institutionnelles. Iel exprime ses intérêts et ses préférences en fonction de l'image qu'iel a de lui·elle-même et qui dépend de son identité sexuée, de la position sociale de sa famille et de sa place dans un système scolaire hiérarchisé. Malheureusement, les représentations genrées modulent le degré d'ambition et de conformité du·de la jeune par rapport aux normes et aux attentes sociales, et l'emportent sur ses aspirations réelles (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, pp. 10-11). En outre, notre identité n'est jamais complètement assurée et a besoin d'être continuellement confirmée par le regard d'autrui<sup>45</sup>. Le passage de l'enfance à l'âge adulte est difficile car les jeunes doivent apporter à elleux -mêmes et aux autres les preuves de leur capacité d'autonomie, d'intégration et d'insertion sociale. Iels doivent s'appropriier un corps en mutation et se prouver mutuellement qu'iels sont bien des garçons ou des filles. Ainsi, les choix d'orientation sont instrumentalisés au service du genre par la nécessité d'affirmation identitaire<sup>46</sup> alors que « pour les adolescent·e·s, certaines 'tâches développementales' sont sans

---

<sup>41</sup> L'identité sexuée renvoie au sentiment d'appartenance à son sexe culturellement défini par les normes sociales de la féminité et de la masculinité prescrites à chacun des deux sexes biologiques. Elle se définit par l'orientation de genre : degré d'adhésion ou de conformité que les individus manifestent à l'égard des différentes catégories de rôles de sexe prescrits à leur sexe biologique. Ces rôles de sexe définissent donc les modèles de la féminité et de la masculinité d'une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques, aux comportements, aux rôles sociaux et aux activités réservé·e·s à l'un ou l'autre sexe. (Marro, 1998)

<sup>42</sup> (Brauns, Houdart, & Torfs, 2010, p. 11)

<sup>43</sup> (Stevanovic & Mosconi, 2007)

<sup>44</sup> (Mariotti, 2001)

<sup>45</sup> (Molinier, 2006)

<sup>46</sup> (Vouillot, 2002, p. 488)

doute parfois plus importantes que les choix d'orientation, qui sont des réponses à la pression des adultes et d'un système ». (Vouillot, 2010, p. 64)

Les personnes faisant des choix d'orientation non conformes à leur sexe sont des individus plus accomplis et qui présentent des personnalités plus actives et créatives que ceux qui s'en tiennent strictement aux normes de sexe<sup>47</sup>. De fait, ces choix atypiques supposent une transgression des rôles et normes de sexe qui implique un coût psychologique et social que seuls une bonne sécurité par rapport à son identité sexuée et un soutien dans l'environnement familial et social permettent d'assumer<sup>48</sup>. Pensons notamment au concept d'androgynie psychologique développé par Sandra Bem<sup>49</sup> dans son modèle de l'orientation de genre. Selon l'auteure, chaque individu aurait un certain degré de féminité et de masculinité, et l'orientation de genre pourrait ainsi se décliner en quatre catégories : les individus féminins (qui ont plus de féminin que de masculin), les individus masculins (qui ont plus de masculin que de féminin), les individus androgynes (qui ont beaucoup de féminin et beaucoup de masculin) et les individus indifférenciés (qui ont peu de féminin et peu de masculin). L'individu psychologiquement androgyne serait le plus efficient car il s'adapterait plus facilement aux situations particulières liées aux choix atypiques.<sup>50</sup>

D'autres modèles ont été élaborés pour expliquer les facteurs d'orientation des jeunes, dont le modèle de l'apprentissage social de Bandura. L'auteur a avancé que le sentiment de compétence professionnelle facilitait notamment les comportements efficaces de planification de carrière. Selon lui, une personne s'engage dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et d'images de soi que la personne s'est construit antérieurement. Son sentiment de compétence se trouve dans les expériences personnelles (réussite scolaire dans les matières, perception positive de la carrière envisagée), dans les expériences des autres (autres modèles de son sexe) et dans la persuasion verbale (influence de son entourage direct ou non). Le sentiment de compétence peut donc expliquer les différences de choix professionnels liées au sexe, et le peu de confiance qu'ont les filles en leur réussite dans le domaine scientifique peut s'expliquer par leur socialisation qui ne les encourage pas à exercer un métier traditionnellement masculin.<sup>51</sup> Il

---

<sup>47</sup> (Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 60)

<sup>48</sup> (Marro, 1998)

<sup>49</sup> (Bem, 1981)

<sup>50</sup> (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999)

<sup>51</sup> (Stevanovic & Mosconi, 2007, pp. 59-60)

est important de noter que le manque de confiance en eux·elles et en leurs compétences réduit les performances scolaires des jeunes dans les matières « non adaptées aux attentes liées à leur sexe » et dépend de plusieurs facteurs<sup>52</sup> : leur efficacité perçue, leur perception de soi, leur anxiété face à ces matières ainsi que leur faible taux d'activités extra-scolaires, leur degré d'exposition et de familiarité qui y sont liés. D'après un article écrit par Nancy Betz et Gail Hackett en 1981, l'environnement familial, le degré d'instruction de la mère et ses attitudes féministes sont trois variables contextuelles influençant également le sentiment de compétence des jeunes filles. (Betz & Hackett, 1981)

Gottfredson, en 1981, a davantage approfondi les représentations des professions. Selon l'auteur, celles-ci s'orientent à travers deux axes : masculinité/ féminité et prestige. Tous les enfants comprennent que les emplois sont différenciés par rapport au sexe et que les différentes fonctions ont des niveaux inégaux de prestige social. En conséquence, les adolescent·e·s ont dès 13 ou 14 ans une carte cognitive unique de représentation des professions à partir de laquelle ils peuvent se tracer une zone de choix en fonction de la compatibilité entre le sexe perçu du métier et le leur, de la compatibilité entre le niveau de prestige du métier, de leur sentiment d'avoir les capacités ainsi que de leur volonté de faire le nécessaire pour obtenir le travail désiré. Les jeunes se représentent notamment les formations et professions à travers des personnes types (prototypes) qui sont dans ces filières. Ils leur attribuent des traits de personnalité, des compétences, des intérêts et valeurs professionnelles, un style de vie, des caractéristiques physiques, etc.<sup>53</sup> et leur attrait pour une filière est donc le résultat d'une comparaison entre eux·elles et le prototype. Or, étant donné le marquage sexué du savoir et du travail, la majorité des formations et professions engendre des prototypes sexués<sup>54</sup>. Gottfredson a également avancé la théorie du compromis qui justifie qu'en plus de leurs représentations des professions, les individus changent leurs aspirations pour des choix professionnels plus réalistes et accessibles au fil du temps. (Stevanovic & Mosconi, 2007, pp. 54-57)

En 1996, Holland a, quant à lui, proposé une typologie des choix vocationnels pour expliquer le choix professionnel des individus. Il a suggéré de diviser les intérêts professionnels des enfants en six catégories correspondant à six personnalités différentes : réaliste, investigatrice,

---

<sup>52</sup> (CEF, 2017, pp. 53-78)

<sup>53</sup> (Marro & Vouillot, 1991)

<sup>54</sup> (Vouillot, 2010, p. 63)

artistique, sociale, entreprenante, conventionnelle. Dans cette lignée Sherri Turner et Richard Lapan<sup>55</sup> ont développé en 2002 une liste de différents facteurs influençant ces choix vocationnels : le sexe de l'élève, les modèles traditionnels sexués de la carrière, le sentiment d'efficacité personnelle et la planification ainsi que l'exploration de la carrière. Selon les deux auteur·e·s, le soutien parental influencerait également le sentiment de compétence professionnelle et permettrait de prévoir directement des intérêts de carrière selon les six modèles. (Stevanovic & Mosconi, 2007, pp. 57-58)

### **2.3.3. Investissement scolaire et qualifications**

Il a été observé qu'à 15 ans, les garçons présentent globalement des performances scolaires plus faibles que les filles, surtout en lecture et en expression écrite et les filles, elles, affichent des résultats moindres en mathématiques et en sciences<sup>56</sup>. Ces différences de performances expliquent la sous-représentation des étudiantes dans les domaines d'études liés aux STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) et des femmes dans ces professions<sup>57</sup>. La performance moindre des garçons se renforce pendant leur scolarité et s'amplifie avec la sanction des études et les mécanismes de relégation propres à la Belgique (redoublement, filiarisation, sortie précoce) et qui les affectent plus que les filles. En prime, le type d'école fréquenté influence lui aussi les performances des élèves : celles-ci augmentent lorsque l'établissement est plus favorisé<sup>58</sup> (CEF, 2017, p. 149). Il a notamment été constaté que les garçons sont moins investis dans leur scolarité que les filles. Effectivement, ils sont moins susceptibles que les filles de faire leurs devoirs, ont plus souvent des attitudes négatives par rapport à l'école et arrivent davantage en retard. Le taux de certification est, par conséquent, plus élevé en fin de 6ème secondaire pour les filles, et ce, dans toutes les formes d'enseignement. Les garçons sont plus nombreux à quitter prématurément le système éducatif et moins nombreux à accéder à l'enseignement supérieur. En première année d'enseignement supérieur, les filles ont 1,6 fois plus de chances de réussir : les garçons ont plus tendance à redoubler, changer d'orientation ou abandonner leurs études et sont donc moins nombreux à figurer parmi les diplômé·e·s de bachelier et de master. Arrivé·e·s en fin de parcours académique universitaire, on constate une inversion nette de la tendance : les garçons sont

---

<sup>55</sup> (Turner & Lapan, 2002)

<sup>56</sup> (CEF, 2017, p. 7)

<sup>57</sup> (CEF, 2017, p. 78)

<sup>58</sup> (CEF, 2017, p. 19)

effectivement plus nombreux parmi les diplômé·e·s en doctorat. C'est ce qu'on appelle le phénomène du « tuyau percé » dans le milieu universitaire. (CEF, 2017, pp. 7-133)

En Belgique francophone, tant dans l'enseignement technique de qualification que dans le professionnel, on remarque des taux strictement plus élevés de filles que de garçons dans les orientations relatives à l'habillement et aux services aux personnes, et des taux strictement moins élevés de filles dans les orientations relatives à l'industrie, la construction et l'agronomie. Dans l'enseignement technique de transition, les taux de filles sont strictement plus élevés pour les Beaux-Arts, les humanités artistiques et les arts appliqués, et strictement moins élevés en sciences appliquées, en agronomie, en construction et industrie.<sup>59</sup> La population de l'enseignement supérieur de plein exercice en Belgique a nettement augmenté entre 1989 et 2013 : le taux de femmes a doublé tandis que celui d'hommes a augmenté de 45%.<sup>60</sup> Aujourd'hui, dans l'enseignement universitaire, les filles représentent 54,2% de la totalité des étudiant·e·s dans la majorité des domaines. Dans huit domaines sur douze<sup>61</sup> la proportion de filles est supérieure voire nettement supérieure à 50%. En revanche, en sciences de l'ingénierie elles représentent moins d'1/5 des effectifs (voir Figure 6). En ce qui concerne l'enseignement supérieur hors université, les filles représentent 59,1% des étudiant·e·s : elles composent les 2/3 des effectifs en paramédical, social, pédagogie et arts appliqués dans les hautes écoles de type court, et 2/3 des effectifs en social et traduction et interprétation en hautes écoles de type long (voir Figure 7)<sup>62</sup>. Ces tendances sont également confirmées au niveau international<sup>63</sup> : les filles sont plus diplômées dans les domaines de la santé et du bien-être ainsi que de l'éducation, et les garçons davantage dans les domaines de l'ingénierie, de la fabrication et de la construction, des sciences mathématiques et informatiques (CEF, 2017, p. 83). Mais comme nous le développerons dans le point suivant, les filles ont beau afficher de meilleurs résultats et être mieux qualifiées, elles en tirent peu d'avantages socio-économiques<sup>64</sup>.

---

<sup>59</sup> (CEF, 2017, pp. 84-86) - Voir Figure 2, Figure 3 et Figure 4

<sup>60</sup> (CEF, 2017, p. 88) - Voir Figure 5

<sup>61</sup> Sciences sociales, humaines, de la santé – sauf en motricité

<sup>62</sup> (CEF, 2017, pp. 88-90)

<sup>63</sup> Dans les pays de l'OCDE

<sup>64</sup> (CEF, 2017, p. 7)

## 2.4. Caractéristiques de la division sexuée du marché du travail en Belgique

### 2.4.1. Taux d'activité et d'emploi

En Belgique, même si le taux de chômage est plus faible chez les femmes que chez les hommes (voir Figure 8)<sup>65</sup>, le taux d'emploi des femmes est moins élevé : à Bruxelles c'est plus d'une femme sur deux qui est sans emploi (voir Figure 9)<sup>66</sup>. Mais ces dernières trente années plusieurs facteurs ont aidé à relever le niveau de participation des femmes au marché du travail. De fait, le subventionnement pour la mise en place de services de garde d'enfants accessibles grâce à des tarifs calculés en fonction des revenus, le changement des normes et notamment du double revenu, un accroissement du nombre d'emplois à temps partiel, un niveau de formation plus élevé pour les femmes et de nouveaux régimes de flexibilité (interruptions de carrière), ont permis à celles-ci d'accéder au marché du travail plus facilement qu'avant<sup>67</sup>. On remarque également un taux plus élevé de femmes parmi les NEET<sup>68</sup> à Bruxelles, un taux d'activité féminin inférieur à celui des hommes (voir Figure 10) et une part majoritaire de femmes parmi les inactifs dans la tranche 25-39 ans (voir Figure 11)<sup>69</sup>. En outre, l'emploi des femmes reste plus précaire que celui des hommes et leur possibilité d'épargner est plus limitée. (CSE, 2015, p. 122)

Dans les trois régions belges, les femmes sont plus nombreuses à travailler temporairement et moins nombreuses à travailler comme indépendantes<sup>70</sup> et en Wallonie, en 2015, les femmes étaient plus nombreuses que les hommes à travailler à temps partiel quelle que soit la tranche d'âge<sup>71</sup>. En 2013, à Bruxelles, 31,8% des femmes étaient à temps partiel contre 12% des hommes, et en Flandre 43,7% des femmes étaient à temps partiel contre 8,3% d'hommes.<sup>72</sup> Ces taux élevés de temps partiels parmi les femmes actives peut s'expliquer de différentes manières : premièrement, une grande partie des emplois des secteurs féminins principaux sont à temps partiel, deuxièmement, les services d'accueil de la petite enfance en Belgique n'offrent pas encore de rapport qualité-prix raisonnable et la charge des enfants incombe toujours en

---

<sup>65</sup> (CEF, 2017, p. 104)

<sup>66</sup> (CEF, 2017, p. 102)

<sup>67</sup> (CSE, 2015, p. 167)

<sup>68</sup> Neither in Employment nor in Education or Training

<sup>69</sup> (CEF, 2017, pp. 99-104)

<sup>70</sup> Voir figures Figure 12 et Figure 13

<sup>71</sup> Voir Figure 14

<sup>72</sup> (CEF, 2017, pp. 106-108)

majorité aux mères, et troisièmement, les tâches ménagères sont généralement aussi à la charge de la femme.<sup>73</sup> Ce sont les femmes mariées qui travaillent majoritairement à temps partiel alors que chez les hommes ce sont surtout les veufs ou les divorcés/ séparés. Ceci illustre parfaitement la vieille croyance selon laquelle ce sont les hommes qui devraient être les principaux soutiens de la famille pour permettre aux femmes de s'occuper du ménage et des enfants (CSE, 2015, p. 10 ; 173).

Effectivement, de gros conflits de rôles de genre entre vie professionnelle et vie familiale pèsent aujourd'hui sur les épaules des femmes. Prenons, par exemple, les stéréotypes de genre concernant les « dates limites » par rapport aux bébés, mariage, etc. qui font passer les carrières des femmes comme néfastes pour leurs rôles de mère et d'épouse ou encore le phénomène du « sex-role spillover »<sup>74</sup>. Tout cela a un impact négatif sur le degré de satisfaction d'une femme par rapport à son job et sur la longévité de sa carrière (Rudman & Glick, 2010, p. 185 ; 191). Les femmes qui envisagent cependant de retarder la mise sur pied de leur famille et de ne faire que de brèves interruptions de carrière après la naissance de leurs enfants ont des aspirations professionnelles élevées et n'hésiteront pas à remettre leur charge de travail domestique et éducatif à d'autres femmes contre compensation (Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 65).

Malgré les changements considérables qui se sont amorcés au niveau professionnel pour toutes les femmes ces dernières années, les hommes n'ont pas connu le même bouleversement au niveau des tâches ménagères. De ce fait, les femmes continuent à dédier jusque 18 à 19 heures de leur semaine aux tâches ménagères tandis que les hommes n'y consacrent que 8 à 11 heures<sup>75</sup>, mais les attentes étant plus basses pour les hommes, ils reçoivent plus de crédit pour leurs contributions parentales<sup>76</sup>. Après sondage, il s'est avéré que les femmes considèrent la répartition des tâches domestiques comme injuste seulement à partir du moment où elles effectuent 75% des tâches ménagères<sup>77</sup>.

---

<sup>73</sup> (CSE, 2015, p. 10)

<sup>74</sup> Voir point 2.4.4

<sup>75</sup> (CSE, 2015, p. 174)

<sup>76</sup> (Rudman & Glick, 2010, p. 190)

<sup>77</sup> (Lennon & Rosenfield, 1994)

### **2.4.2. Inégalités salariales**

Même si les dernières avancées féministes et l'actualité ont récemment sensibilisé la société aux inégalités hommes-femmes, les femmes gardent une maigre considération de leurs droits. Contre toute attente, nous constatons qu'elles n'estiment pas en être personnellement victimes (particulièrement au niveau salarial) : c'est ce que Crosby a nommé le « déni de discrimination personnelle »<sup>78</sup>. Cette situation est totalement contradictoire quand on sait que les cibles précises de discriminations, elles, se considèrent comme des exceptions. (Clayton & Crosby, 1992)

Les fonctions typiquement féminines sont généralement moins bien rémunérées mais les femmes sont également pénalisées sur le marché de l'emploi à cause de leurs caractéristiques socio-démographiques : les taux d'activité et d'emploi ainsi que les temps partiels sont influencés par l'origine, la situation familiale et le diplôme (voir Figure 15)<sup>79</sup>. Si l'on ajoute à cela l'impact des salaires horaires, étant donné que les femmes ont plus de temps partiels et prestent moins d'heures supplémentaires<sup>80</sup>, l'écart salarial sur base annuelle s'élève aujourd'hui à 21% en Belgique. (Van Hove & De Vos, 2017)

### **2.4.3. Ségrégation horizontale : professions genrées**

En 2013, à Bruxelles et en Wallonie, les femmes actives occupaient majoritairement les secteurs suivants : enseignement, santé humaine, action sociale et services (CSE, 2015, p. 169)<sup>81</sup>. Les hommes occupaient, quant à eux, les secteurs de la construction, des transports, de l'industrie, de l'information et communication, de l'hébergement et de la restauration (voir Figure 16)<sup>82</sup>. Le secteur tertiaire, fortement connoté comme féminin, est un secteur où l'insertion est plus difficile qu'ailleurs et les salaires moins élevés. Les hommes, en revanche, se concentrent dans les secteurs techniques et industriels où la situation est plus favorable et le niveau de prestige plus haut. (Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 54)

Cette division sexuée des secteurs s'explique non seulement à travers les points développés dans les deux premiers chapitres de mon analyse (voir points 2.2 & 2.3) mais aussi à travers

---

<sup>78</sup> (Crosby, 1984)

<sup>79</sup> (CEF, 2017, pp. 111,140)

<sup>80</sup> (CSE, 2015, p. 111)

<sup>81</sup> 97,4% des travailleuses dans le système des titres-services sont des femmes

<sup>82</sup> (CEF, 2017, p. 116)

une ségrégation horizontale plus subtile dans le monde professionnel. Certain·e·s auteur·e·s<sup>83</sup> ont par exemple prouvé que les employeu·r·se·s changeaient l'importance d'un critère d'embauche en fonction du·de la candidat·e et de son genre, considéré comme plus adapté pour certains postes que pour d'autres en fonction des stéréotypes de genre opposant une expressivité des femmes (empathie, maternalisme, sensibilité, chaleur humaine) à une instrumentalité des hommes (indépendance, capacité de prise de décision, ambition, force)<sup>84</sup>. Il est cependant important de souligner que cette ségrégation horizontale est plus hostile envers les femmes tentant de s'introduire dans un secteur masculin qu'envers les hommes et que, par conséquent, les secteurs féminins sont légèrement plus « mixtes » que leurs pendants masculins. (Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité, 2005, p. 6)

#### **2.4.4. Ségrégation verticale : accès aux postes à responsabilités**

Grâce à la législation belge de 2011 imposant un quota d'1/3 minimum de représentant·e·s de chaque sexe, la proportion de femmes siégeant dans les conseils d'administration a fortement augmenté entre 2013 et 2016. Mais, en analysant le « déficit féminin par cent dirigeant·e·s », c'est-à-dire en calculant l'écart entre la proportion des femmes à tous les niveaux de fonction et la proportion de femmes en ISCO 1<sup>85</sup>, on se rend compte que le plafond de verre n'est toujours pas brisé et que c'est notamment dans les deux secteurs les plus féminisés que l'écart est le plus important : respectivement 26 et 21 femmes sur 100 dirigeant·e·s dans l'enseignement et la santé<sup>86</sup>. Les femmes continuent d'être sous-représentées dans les postes élevés et de management associés aux récompenses économiques et sociales les plus élevées<sup>87</sup>. Ce n'est cependant pas le cas pour les secteurs plus « empathiques » comme les ressources humaines, où l'on retrouvera un pourcentage légèrement plus élevé de femmes haut placées (Frankforter, 1996).

Il a été observé qu'à CV identiques, un homme aura toujours plus de chances d'être embauché qu'une femme. C'est ce qu'on appelle le paradigme Goldberg<sup>88</sup>. En outre, si une femme tente de gravir les échelons par la suite, elle devra faire face à davantage d'obstacles qu'un homme

---

<sup>83</sup> (Uhlmann & Cohen, 2005)

<sup>84</sup> (Casini, 2018)

<sup>85</sup> International Standard Classification of Occupation :le degré 1 étant poste le plus élevé

<sup>86</sup> (CEF, 2017, pp. 120-121)

<sup>87</sup> (Rudman & Glick, 2010, pp. 182,185)

<sup>88</sup> (Rudman & Glick, 2010, p. 181)

et ceci s'explique en partie à cause des stéréotypes de genre. Comme expliqué plus haut, ces stéréotypes induisent des attentes de rôles par rapport au genre et ce, même au travail : c'est ce que Barbara Gutek<sup>89</sup> a qualifié de « *sexe-role spillover*<sup>90</sup> ». On attend des travailleuses qu'elles aient « naturellement » certaines qualités et compétences (empathie, médiation, organisation, etc.) qui sont en revanche critères de promotion dans le cas de leurs pendants masculins<sup>91</sup>. Selon Fiske, Cuddy et Xu, les stéréotypes ont le pouvoir d'induire le respect, la menace, la pitié, la jalousie ou leur contraire envers une catégorie de personnes en fonction de la valence de deux dimensions : la compétence et la sociabilité. Une femme réussissant dans un milieu masculin aura une haute valence de compétence et une faible valence de sociabilité, ce qui induira le mépris de son entourage. On considèrera plus volontiers que sa réussite tient à la chance ou à l'effort extrême tandis que celle d'un homme sera attribuée au talent ou à ses compétences<sup>92</sup>. Elle sera alors considérée comme moins compétente et moins influente que son homologue masculin et la valeur objective de sa performance sera plus basse, ce qui justifiera notamment un salaire moindre<sup>93</sup>. Les stéréotypes ont ici le pouvoir d'induire un sexisme bienveillant qui gratifiera la femme de félicitations tandis que l'homme se verra promu. (Rudman & Glick, 2010, p. 187)

D'autres obstacles encore peuvent se dresser devant les femmes souhaitant progresser sur le marché du travail. L'objectification sexuelle, par exemple, maintient les femmes dans des positions subalternes. Effectivement, leur corps peut leur porter préjudice en cas de réussite car on mettra plus facilement en doute leur légitimité à occuper une position haute<sup>94</sup> et elles seront plus facilement victimes de harcèlement sexuel, facteur de découragement dans la poursuite de leur carrière. Il existe également le phénomène du « mur maternel »<sup>95</sup>, c'est-à-dire la discrimination professionnelle dont sont victimes les femmes enceintes ou les mères de famille. On pense, par exemple, que les femmes consacrent moins de temps à leur travail à cause de leurs responsabilités familiales, ou bien on prétexte la limitation physique de la femme enceinte pour faire son travail à sa place. (Rudman & Glick, 2010, p. 194;196)

---

<sup>89</sup> (Cohen & Gutek, 1985)

<sup>90</sup> Littéralement : le débordement des rôles de sexe

<sup>91</sup> (Allen & Rush, 2001)

<sup>92</sup> (Deaux & Emswiller, 1974)

<sup>93</sup> (Heilman & Haynes, 2005)

<sup>94</sup> (Glick, Larsen, Johnson, & Branstiter, 2005)

<sup>95</sup> (Crosby, Williams, & Biernat, The maternal wall, 2004)

## 2.5. Conclusion

Les orientations différenciées sont donc influencées par une série de stéréotypes de genre et sont la cause et la conséquence de la division sexuée du travail.<sup>96</sup> Elles sont influencées par un système de facteurs environnementaux et de déterminants internes orientés par les rapports sociaux de sexe et de genre qui est profondément ancré dans la structure fondamentale de notre société gouvernant tous les sous-systèmes sociaux : la famille, l'école, le travail et les autres champs<sup>97</sup>. Selon Françoise Héritier « ... Il faut mettre en place très tôt des systèmes d'éducation, dès la maternelle... (si l'on veut agir) sur ce socle de représentations ordinaires qu'il est difficile mais pas impensable d'ébranler »<sup>98</sup>. Effectivement, on pourrait effriter ce socle en commençant par former adéquatement les format·eur·rice·s des enseignant·e·s de demain concernant les questions de genre. Si l'on y parvient, les futur·e·s professeur·e·s seront sensibilisé·e·s et pourront adapter leurs pratiques enseignantes. La sensibilisation dès le plus jeune âge des enfants aux stéréotypes de genre semble, pour finir, constituer une autre ouverture capable d'affaiblir le système genré sur lequel repose notre société. Dans le cadre de mon stage de sensibilisation aux stéréotypes de genre dans les métiers, je me suis aperçu que l'impact réel d'un tel projet est sujet à des conditions qui semblent difficilement atteignables aujourd'hui. Effectivement, sans une volonté réelle du système éducatif impliqué, une formation complète et claire des partenaires concernant les questions de genre et un budget adapté, ce genre de sensibilisation ne pourra, me semble-t-il, pas avoir de vraies répercussions sur les enfants et ce, malgré toute la bonne volonté des act·eur·rices sur le terrain. Il faudrait, dès lors, interpeller les politiques et les exhorter à prendre de réelles mesures en faveur d'une formation convenable et durable des enseignant·e·s et d'une politique de sensibilisation aux stéréotypes de genre efficace auprès des enfants et ce, dès leur prime enfance.

---

<sup>96</sup> (Stevanovic & Mosconi, 2007, p. 54).

<sup>97</sup> (Marro & Vouillot, 2002; Combes, Daune-Richard, & Devreux, 1991)

<sup>98</sup> (Entretien, 2000)

### 3. Bibliographie

- Aapola, S., Gonick, M., & Harris, A. (2004). *Young femininity: Girlhood, power and social change*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- Adriaenssens, A., & Heine, A. (2016, Octobre). Guide d'animation Girls Day Boys Day : choisis ton métier sans préjugé ! (F. Delcor, Éd.) Bruxelles, Belgique. Consulté le Août 15, 2018, sur [http://www.gdbd.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=5c77f7379d0c6aa0ad615671bccfa15f228bf163&file=fileadmin/sites/bdgd/upload/bdgd\\_super\\_editor/bdgd\\_editor/documents/GDBD\\_Final\\_24.pdf](http://www.gdbd.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=5c77f7379d0c6aa0ad615671bccfa15f228bf163&file=fileadmin/sites/bdgd/upload/bdgd_super_editor/bdgd_editor/documents/GDBD_Final_24.pdf)
- Allen, T., & Rush, M. (2001, Juillet). The influence of Ratee Gender on Ratings of Organizational Citizenship Behavior 1. *Journal of Applied Social Psychology*, pp. 2561-2587.
- Bandura, A., Betz, N., Brown, S., & al., e. (2009). *Les adolescents : leurs sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy: Septembre Éditeur.
- Batt, M. (2008, octobre 15). *Les femmes et les métiers masculins*. Récupéré sur Recherches et éducations: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/373>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris: Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2001). La scolarité des filles à l'échelle mondiale. Dans T. Blöss, *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 103-124). Paris: PUF.
- Bem, S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, pp. 354-364.
- Betz, N., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, pp. 399-410.
- Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétences. *Questions d'orientation*, pp. 31-41.

- Bossé, J. (2012). *Le féminisme et l'enseignement, pour une égalité filles/garçons*. Bruxelles: La ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl.
- Brauns, N., Houdart, C., & Torfs, J.-C. (2010). Filles et garçons égaux dans l'enseignement ? *Faits et Gestes*, pp. 5-14.
- Caille, J.-P., Lemaire, S., & Vrolant, M.-C. (2003). Filles et garçons face à l'orientation. Extrait de Note d'Information du Ministère de l'éducation nationale, 12 avril 2002 . *Imaginaire & Inconscient*, pp. 101-105.
- Casini, A.-L. (2018, Mars 1). Les femmes face à la réussite. Enjeux normatifs dans les dynamiques de mobilité sociale. *Séminaire interdisciplinaire en études de genre: genre et travail*. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- CEF. (2017). *Comment intégrer la dimension genre dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: Conseil de l'Education et de la Formation.
- Clayton, S., & Crosby, F. (1992). Critical perspectives on women and gender. Dans A. Arbor, *Justice, gender, and affirmative action*. Michigan: The University of Michigan Press.
- CNRTL. (2012). Socialisation. Nancy, Meurthe-et-Moselle, France. Consulté le Août 15, 2018, sur <http://www.cnrtl.fr/definition/socialisation>
- Cohen, A., & Gutek, G. (1985, Septembre). Dimensions of perceptions of social-sexual behavior in a work setting. *Sex Roles*, pp. 317-327.
- Combes, D., Daune-Richard, A.-M., & Devreux, A.-M. (1991). Mais à quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe? Dans M.-C. Hurtig, M. Kail, & H. Rouch, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris: Éditions du CNRS.
- Couppié, T., & Épiphane, D. (2001). Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active. *Bref du CEREQ*, pp. 1-4.
- Crosby, F. (1984, Janvier). Denial of personal discrimination. *American Behavioral Scientist*, pp. 371-386.

- Crosby, F., Williams, J., & Biernat, M. (2004, Décembre). The maternal wall. *Journal of Social Issues*, pp. 675-682.
- CSE. (2015). *Rapport*. Bruxelles: Secrétariat Scientifique du Conseil de l'Emploi.
- Deaux, K., & Emswiller, T. (1974, Janvier). Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What is skill for the male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 80-85.
- Direction de l'égalité des chances. (2012). *Sexes et manuels*. Bruxelles: Direction de l'égalité des chances.
- Direction de l'égalité des Chances. (2018, Août 15). Girls Day Boys Day, évaluation du projet. Bruxelles, Belgique. Récupéré sur [https://docs.google.com/forms/d/14VDmmEWDnmmbuPBEOnjhR1qTD7zctgdNJsy-FxzU3-g/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/14VDmmEWDnmmbuPBEOnjhR1qTD7zctgdNJsy-FxzU3-g/viewform?edit_requested=true)
- Dizier, C., Nibona, M., Willems, I., & Casman, M.-T. J. (2007). *L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les médias*. Liège: ULG.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux?* Paris: l'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, pp. 75-110.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, pp. 75-109.
- Duru-Bellat, M. (1999). Les choix d'orientation: des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir. Dans Y. Lemel, & B. Roudet, *Filles et garçons à l'adolescence, socialisations différentielles* (pp. 117-150). Paris: l'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

- Eccles, J.-S. (1986). Gender roles and women's achievement. *Educational researcher*, pp. 15-19.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018, Août 15). Annuaire des écoles d'enseignement secondaire ordinaire. Bruxelles, Belgique. Récupéré sur [http://www.enseignement.be/index.php?page=25933&act=search&check=&unite=&geo\\_type=1&geo\\_prov=5&geo\\_cp=&geo\\_loca=&geo\\_mots=&reseau=111%2C126%2C123%2C122%2C121&opt\\_degre=&opt\\_tyen=&opt\\_domaine=0&opt\\_mots=&opt\\_groupe=11&opt\\_option=](http://www.enseignement.be/index.php?page=25933&act=search&check=&unite=&geo_type=1&geo_prov=5&geo_cp=&geo_loca=&geo_mots=&reseau=111%2C126%2C123%2C122%2C121&opt_degre=&opt_tyen=&opt_domaine=0&opt_mots=&opt_groupe=11&opt_option=)
- Feuilladiou, S. (2001). *Projets de lycéens. Orientation et projets en classe de seconde générale et technologique*. Paris: l'Harmattan.
- Fiske, T., Cuddy, J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002, Juin). A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 878-902.
- Fontanini, C. (2002). Trajets sociaux et scolaires des filles et des garçons vers une école d'ingénieurs : l'Institut National des Télécommunications. *Revue des sciences sociales*, pp. 130-137.
- Frankforter, S. (1996, Décembre 15). The Progression of Women Beyond the Glass Ceiling. *Journal of Social Behavior & Personality*, pp. 121-132.
- Glick, P., Larsen, S., Johnson, C., & Branstiter, H. (2005, Décembre). Evaluations of Sexy Women In Low- and High-Status Jobs. *Psychology of Women Quarterly*, pp. 389-395.
- Gouyon, M., & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons: des intentions à la pratique. *Économie et statistique*, pp. 59-84.
- Guégnard, C. (2002). Représentations professionnelles des filles et des garçons au collège. Les effets d'une pièce de théâtre interactive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 601-622.

- Guillaume, D. (1999). *Le destin des femmes et l'école. Manuels d'histoire et société*. Paris: l'Harmattan.
- Heilman, M. E., & Haynes, M. C. (2005, Septembre). No Credit Where Credit Is Due: Attributional Rationalization of Women's Success in Male-Female Teams. *Journal of Applied Psychology*, pp. 905-916.
- Héritier, F. (2000, Juin). Entretien. *Le Monde de l'Éducation*, pp. 14-19.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éd. du Cerf.
- Huteau, M., & Marro, C. (1986). *Les connotations du mot « travail » chez les lycéens*. Paris: Laboratoire de psychologie différentielle service de recherche de l'INETOP.
- Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doare, & D. Senotier, *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 35-44). Paris: PUF.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2009). Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève? *Mesure et évaluation en éducation*, pp. 71-98.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours en France. *Formation emploi*, pp. 23-36.
- Latitude Jeunes. (2018, Août 16). *Qui sommes-nous ?* Récupéré sur Latitude Jeunes: <http://www.latitudejeunes.be/Pages/QuiSommesNous.aspx>
- Lawrie, L., & Brown, R. (1992, February). Sex stereotypes, school subject preferences and career aspirations as a function of single/mixed-sex schooling and presence/absence of an opposite sex sibling. *British Journal of Educational Psychology*, pp. 132-138.
- Le Doeuff, M. (1989). *L'étude et le rouet*. Paris: Seuil.
- le Moniteur belge. (2017, Août 16). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Bruxelles, Belgique. Consulté le Août 13, 2018, sur

[http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/loi\\_a1.pl?sql=\(text%20contains%20\(%27%27\)\)&language=fr&rech=1&tri=dd%20AS%20RANK&value=&table\\_name=loi&F=&cn=2000121255&caller=image\\_a1&fromtab=loi&la=F](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?sql=(text%20contains%20(%27%27))&language=fr&rech=1&tri=dd%20AS%20RANK&value=&table_name=loi&F=&cn=2000121255&caller=image_a1&fromtab=loi&la=F)

- Lelièvre, F., & Lelièvre, C. (2001). *L'histoire des femmes publiques contées aux enfants*. Paris: PUF.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, pp. 47-64.
- Lennon, M. C., & Rosenfield, S. (1994, Septembre 1). Relative Fairness and the Division of Housework: The Importance of Options. *American Journal of Sociology*, pp. 506-531.
- Lent, R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 57-90.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants, groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble: PUG.
- Lucas, N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations de genre en contexte scolaire*. Paris: Colin.
- Mariotti, F. (2001). Place et statut des mathématiques selon le sexe dans la structure des représentations sociales de la science et des métiers scientifiques chez les collégiens et des lycéens. *Les cahiers internationaux de psychologie*, pp. 78-96.
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent-e. *Pratiques psychologiques*, pp. 39-50.
- Marro, C., & Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de 2de . *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 303-323.

- Marro, C., & Vouillot, F. (2002). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 303-323.
- Mau, W.-C. (2001, Décembre 23). Factors That Influence Persistence in Science and Engineering Career Aspirations. *The Career Development Quarterly*, pp. 234-243.
- Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris: Payot.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: l'Harmattan.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, pp. 97-109.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, pp. 165-174.
- Mouvements des femmes - Femmes prévoyantes socialistes - Réseau des hommes proféministes - Campagne du Ruban Blanc - Sophia - Vie féminine - Université des femmes. (2005). Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité. Bruxelles, Belgique: Ministère de la Communauté Française.
- 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"*. Bruxelles: Conseil des Femmes Francophones de Belgique.
- Rees, T. (2001). Mainstreaming gender equality in science in the European Union: The 'ETAN Report'. *Gender and Education*, pp. 243-260.
- Rudman, L., & Glick, P. (2010). *The social psychology of gender*. New York: Guilford Press.
- Sandberg, D., Ehrhardt, A., Ince, S., & Meyer-Bahlburg, H. (1991, Juillet 1). Gender differences in children's and adolescents' career aspirations : A follow-up study. *Journal of Adolescent Research*, pp. 371-386.

- Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale. (2013). *Egalité Femmes-Hommes: l'écart salarial*. Récupéré sur Diversité et Égalité des Chances: <http://www.emploi.belgique.be/defaultTab.aspx?id=8486>
- STATBEL. (2016, Mars 23). *29,9% de la population a un diplôme de l'enseignement supérieur*. Récupéré sur STATBEL: <https://statbel.fgov.be/fr/nieuws/299-de-la-population-un-diplome-de-lenseignement-superieur>
- STATBEL. (2017, Mars 23). *Évolutions positives sur le marché du travail belge en 2016*. Récupéré sur STATBEL: <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/evolutions-positives-sur-le-marche-du-travail-belge-en-2016>
- STATBEL. (2017). *Les professions en Belgique*. Récupéré sur STATBEL: <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/les-professions-en-belgique>
- STATBEL. (2018, Avril 19). *Le travail à temps partiel*. Récupéré sur STATBEL: <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/le-travail-temps-partiel#news>
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007, Décembre 1). Les représentations des métiers des adolescent(es). *Revue française de pédagogie*, pp. 53-68.
- Stevanovic, B., Grousseau, P., & de Saint-Albin, A. (2016). Orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons au collège. Évaluation d'un dispositif de sensibilisation aux métiers non-traditionnels. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, pp. 91-119.
- Stevens, C., Puchtell, L., Ryu, S., & Mortimer, J. (1992, Juin 1). Adolescent Work and Boys' and Girls' Orientations to the Future. *The Sociological Quarterly*, pp. 153-169.
- Turner, S., & Lapan, R. (2002). Career Self-Efficacy and Perceptions of Parent Support in Adolescent Career Development. *Career Development Quarterly*, pp. 44-55.

- Uhlmann, E. L., & Cohen, G. L. (2005, Juin 1). Constructed Criteria: Redefining Merit to Justify Discrimination . *Psychological Science* , pp. 474-480.
- Van Hove, H., & De Vos, D. (2017). *L'écart salarial entre les femmes et les hommes en Belgique. Rapport 2017*. Bruxelles: Institut pour l'égalité des femmes et des hommes.
- Vie Féminine. (2005). *Le sexisme - Comprendre pour agir*. Bruxelles, Belgique.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 485-494.
- Vouillot, F. (2010, Juillet 1). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, pp. 59-67.
- Vouillot, F., Abadie, N., Porlier, J.-C., & Lallemand, N. (2004). *Représentations, opinions, attitudes des parents d'élèves de 3e et de 2e vis-à-vis de l'école, de l'orientation et du travail*. Paris: DESCO, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Watson, C., Quatman, T., & Edler, E. (2002). Career aspirations of adolescent girls: Effects of achievement level, grade, and single-sex school environment. *Sex Roles*, pp. 323-335.

## 4. Annexes

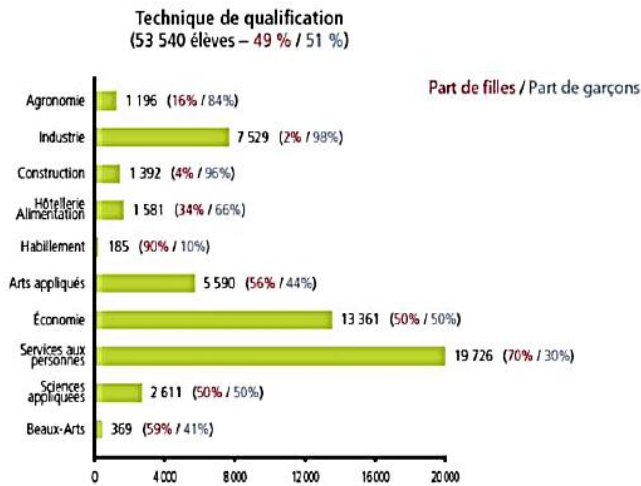
- Tableaux et graphiques

Garçons				Filles			
Code CIP-88		Nombre de pays de l'OCDE	Nombre de pays/économies partenaires	Code CIP-88		Nombre de pays de l'OCDE	Nombre de pays/économies partenaires
3475	Athlètes, sportifs et assimilés	27	13	<b>2221</b>	<b>Médecins</b>	32	21
<b>2221</b>	<b>Médecins</b>	26	15	5141	Coiffeurs, spécialistes des soins de beauté et assimilés	28	10
7231	Mécaniciens et ajusteurs de véhicules à moteur	25	6	<b>2421</b>	<b>Avocats</b>	25	17
2140	Architectes, ingénieurs et assimilés	14	11	2445	Psychologues	25	10
5162	Agents de police	14	9	<b>2451</b>	<b>Auteurs, journalistes et autres écrivains</b>	20	8
<b>2141</b>	<b>Architectes, urbanistes et ingénieurs de la circulation routière</b>	13	2	<b>3471</b>	<b>Décorateurs et dessinateurs modélistes de produits industriels et commerciaux</b>	16	8
5122	Cuisiniers	12	7	2230	Cadres infirmiers et sages-femmes	13	6
7137	Électriciens du bâtiment et assimilés	10	1	<b>2300</b>	<b>Spécialistes de l'enseignement</b>	12	10
7124	Charpentiers en bois et menuisiers du bâtiment	10	0	2331	Instituteurs de l'enseignement primaire	12	4
2132	Programmeurs	10	10	2223	Vétérinaires	12	5
<b>2421</b>	<b>Avocats</b>	10	10	<b>2141</b>	<b>Architectes, urbanistes et ingénieurs de la circulation routière</b>	10	2
2130	Spécialistes de l'informatique	8	1	3231	Personnel infirmier (niveau intermédiaire)	9	2
2131	Concepteurs et analystes de systèmes informatiques	7	5	<b>2320</b>	<b>Professeurs de l'enseignement secondaire</b>	7	3
<b>2411</b>	<b>Cadres comptables</b>	6	5	2332	Instituteurs de classe maternelle	9	1
2149	Architectes, ingénieurs et assimilés	6	11	2226	Kinésithérapeutes et assimilés	7	0
3121	Assistants informaticiens	6	1	5220	Vendeurs et démonstrateurs en magasin	6	2
1310	Dirigeants et gérants de petites entreprises	6	11	<b>2411</b>	<b>Cadres comptables</b>	5	9
<b>2300</b>	<b>Spécialistes de l'enseignement</b>	6	5	3320	Professions intermédiaires de l'enseignement préprimaire	5	0
7136	Plombiers et tuyauteurs	5	1	4100	Employés de bureau	4	3
<b>2451</b>	<b>Auteurs, journalistes et autres écrivains</b>	4	0	5131	Gardes d'enfants	4	0
<b>3471</b>	<b>Décorateurs et dessinateurs modélistes de produits industriels et commerciaux</b>	4	1	2211	Biologistes, botanistes, zoologistes et assimilés	3	3
<b>2320</b>	<b>Professeurs de l'enseignement secondaire</b>	4	2	2321	Professeurs de l'enseignement secondaire, filière générale, établissements du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire inclus	4	6

Remarques : par CIP-88, on entend la Classification internationale type des professions. Les professions les plus plébiscitées parmi les garçons et les filles sont indiquées en gras.

Source : OCDE, Base de données PISA 2006.

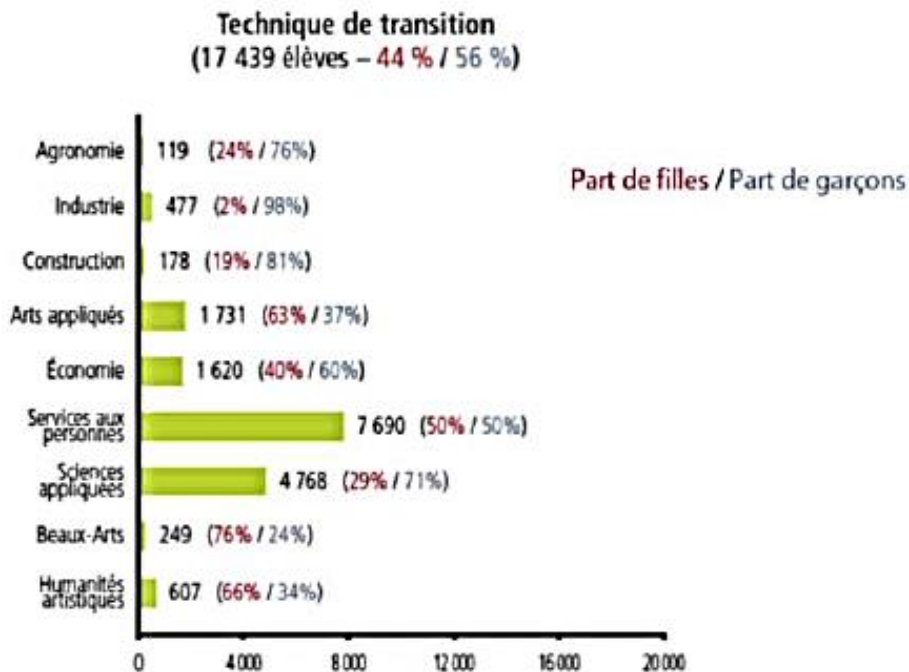
Figure 1



En 2014-2015, 19 726 élèves inscrits dans l'enseignement technique de qualification sont inscrits dans une option du secteur « services aux personnes ». Les filles représentent 70 % de ces élèves.

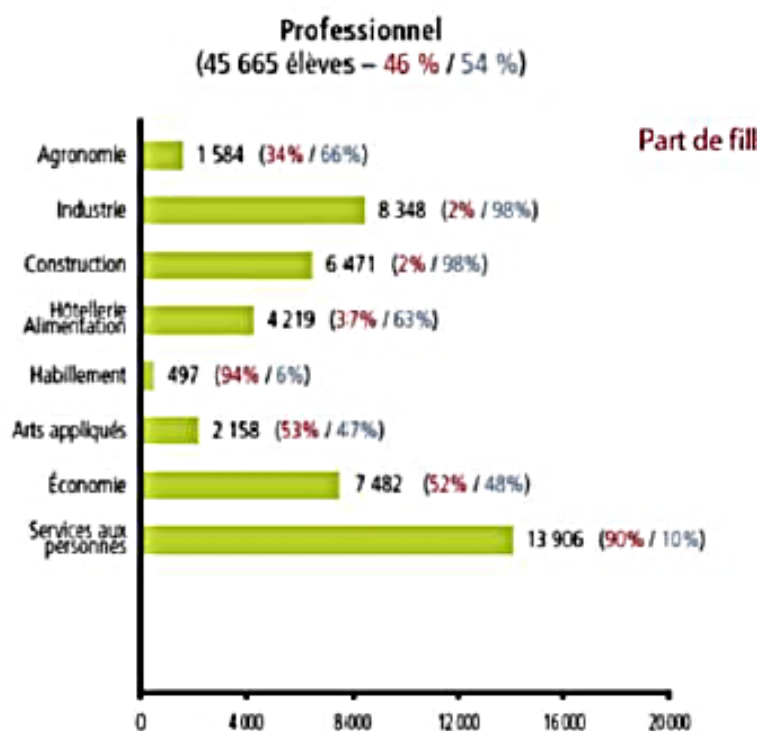
**Figure 88 : Nombre d'élèves dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification de plein exercice selon le secteur de l'option groupée suivie et répartition selon le sexe en 2014-2015<sup>127</sup> – Indicateur de processus entre catégories**

Figure 2



En 2014-2015, 1 731 élèves fréquentent le secteur « arts appliqués » de la forme technique de transition ; 63 % de ces élèves sont des filles.

Figure 3



En 2014-2015, 8 348 élèves inscrits dans l'enseignement professionnel sont inscrits dans une option du secteur « industrie ». Parmi ces élèves, 98 % sont des garçons.

Figure 4

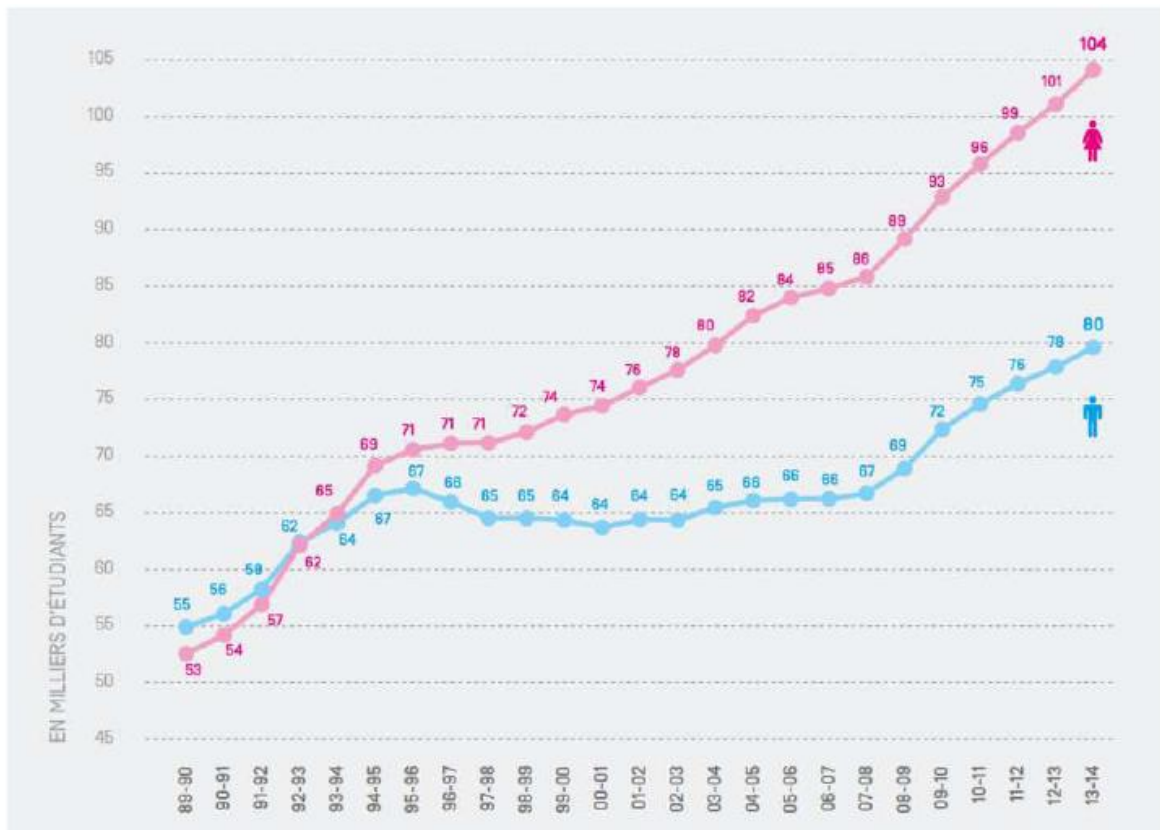


Figure 92 : Evolution du nombre d'hommes et de femmes dans l'enseignement supérieur de plein exercice entre 1989-1990 et 2013-2014 en milliers d'étudiant.e.s<sup>131</sup> – Indicateur de processus entre catégories

Figure 5

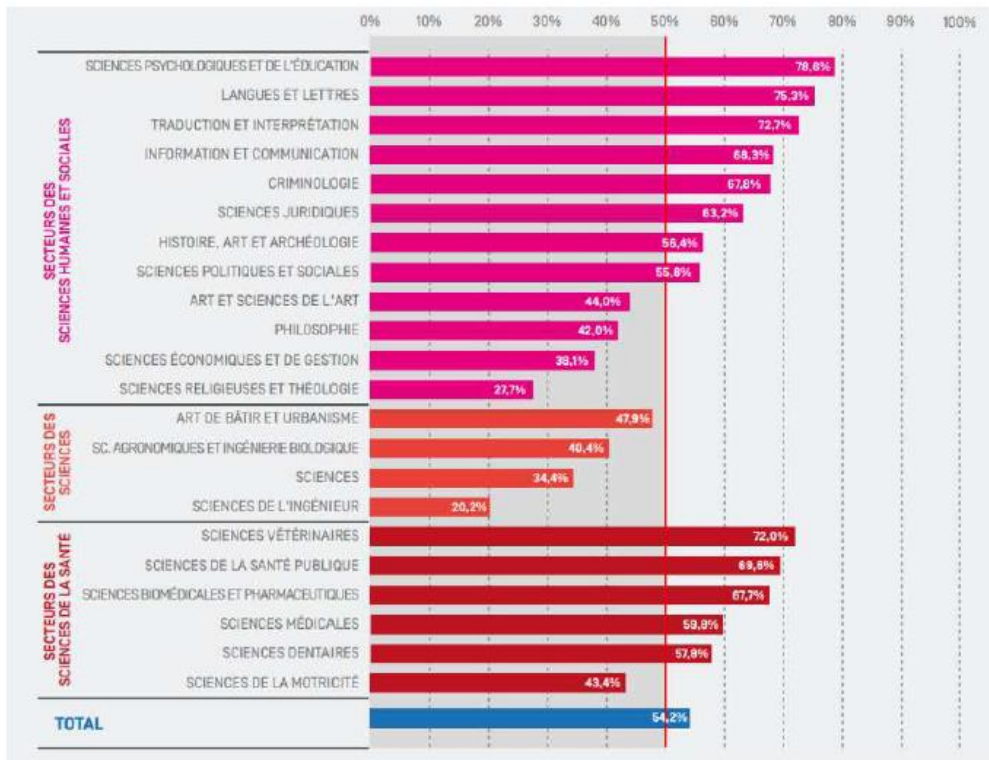


Figure 94 : Proportion de femmes parmi les étudiant.e.s selon les domaines universitaires pour l'année 2013-2014<sup>133</sup>  
 – Indicateur de processus entre catégories

Figure 6

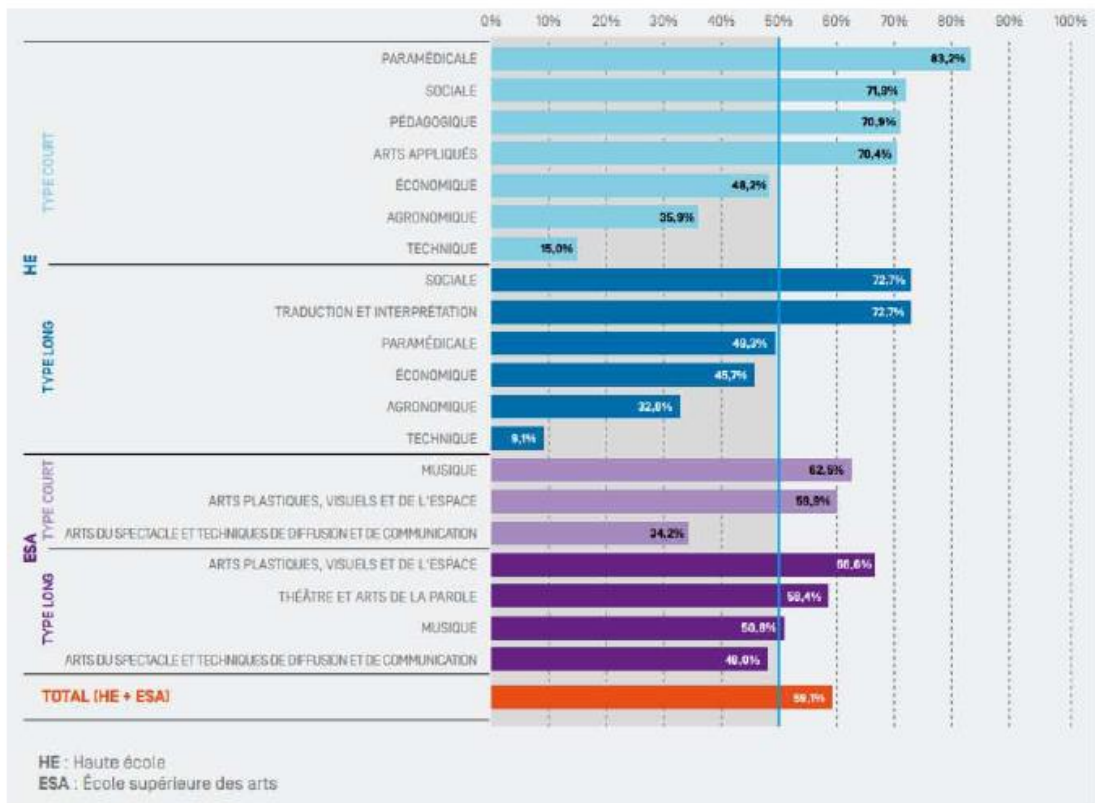


Figure 93 : Proportion de femmes parmi les étudiant.e.s selon les catégories du SHU pour l'année 2013-2014<sup>132</sup> – Indicateur de processus entre catégories

Figure 7

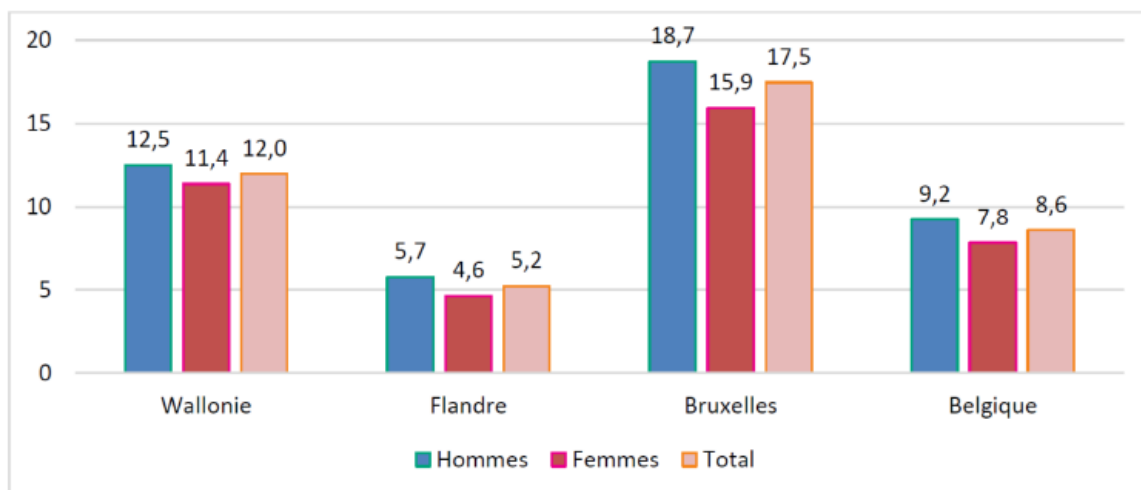


Figure 107 : taux de chômage (BIT) en fonction du sexe et de la région<sup>148</sup> - Indicateur de contexte entre catégories

Figure 8

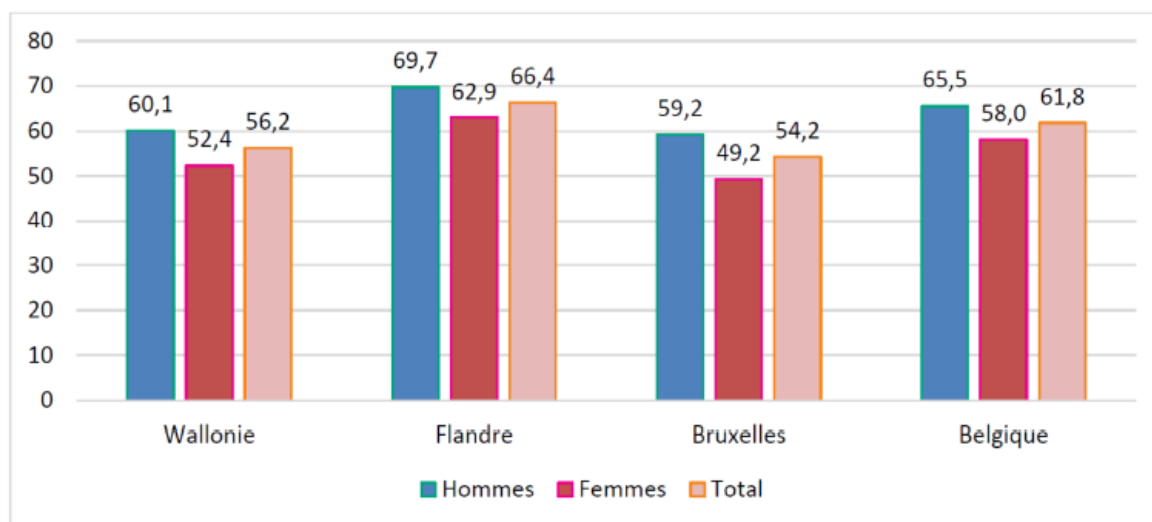
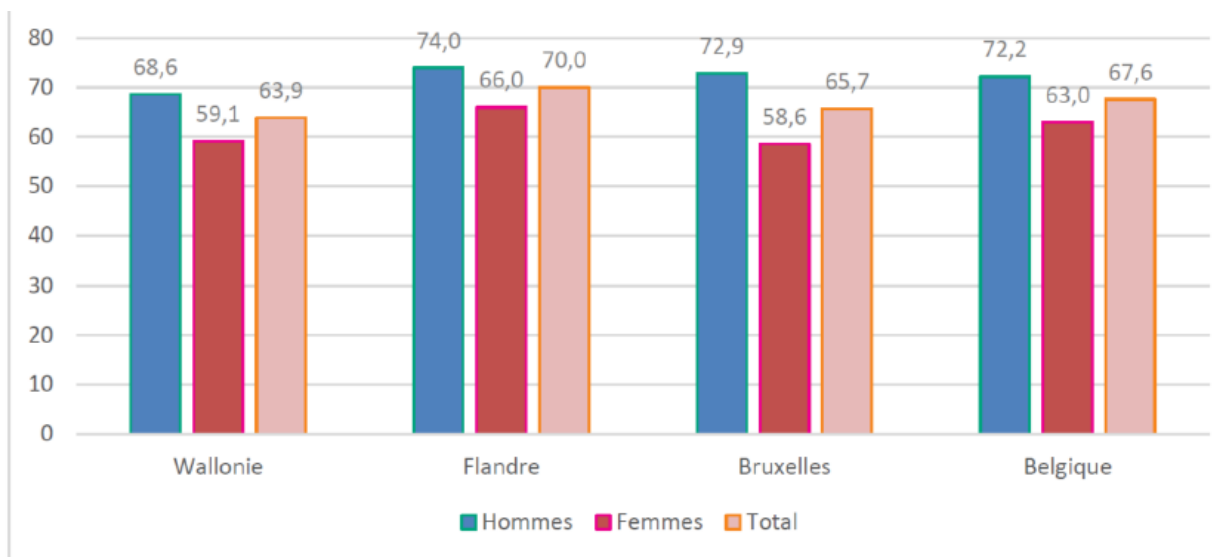


Figure 105 : Taux d'emploi par sexe et par région<sup>146</sup> – Indicateur de contexte entre catégories

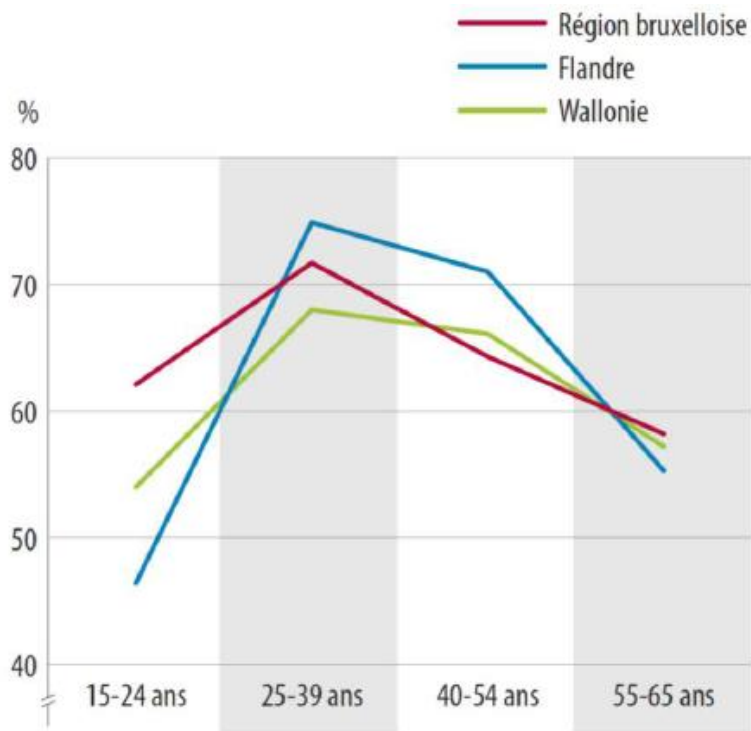
La différence est particulièrement marquée à Bruxelles où plus d'une femme sur deux est sans emploi.

Figure 9



**Figure 102 : Taux d'activité en fonction du sexe dans les différentes Régions de Belgique<sup>142</sup> – Indicateur de contexte entre catégories**

Figure 10



Source : Direction générale Statistique - Statistics Belgium, Enquête sur les forces de travail 2013

**Figure 103 : Part des femmes parmi les inactif.ive.s**

Figure 11

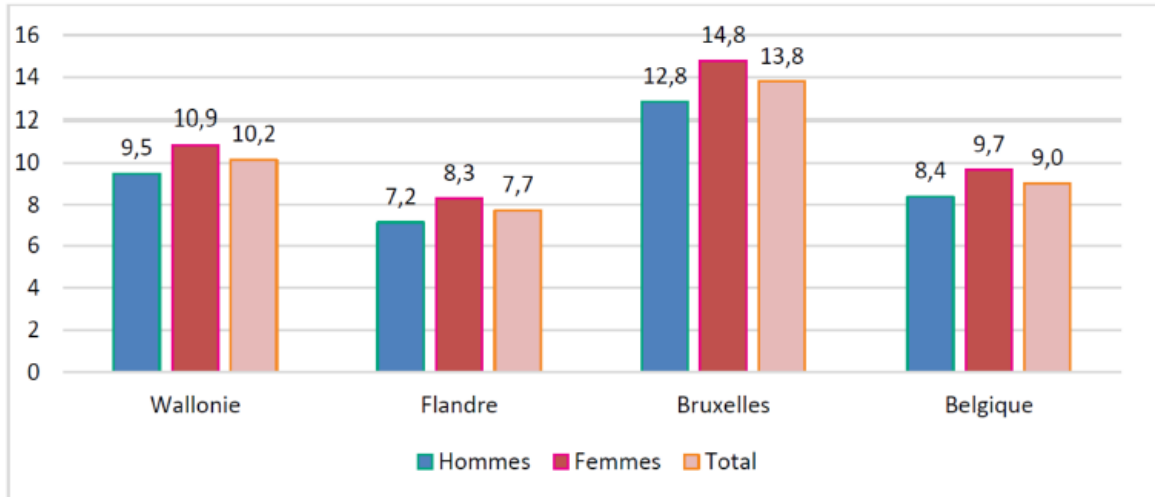


Figure 110 : Part de l'emploi salarié temporaire selon le sexe et la région, en 2015 en %<sup>152</sup> - Indicateur de contexte entre catégories

Figure 12

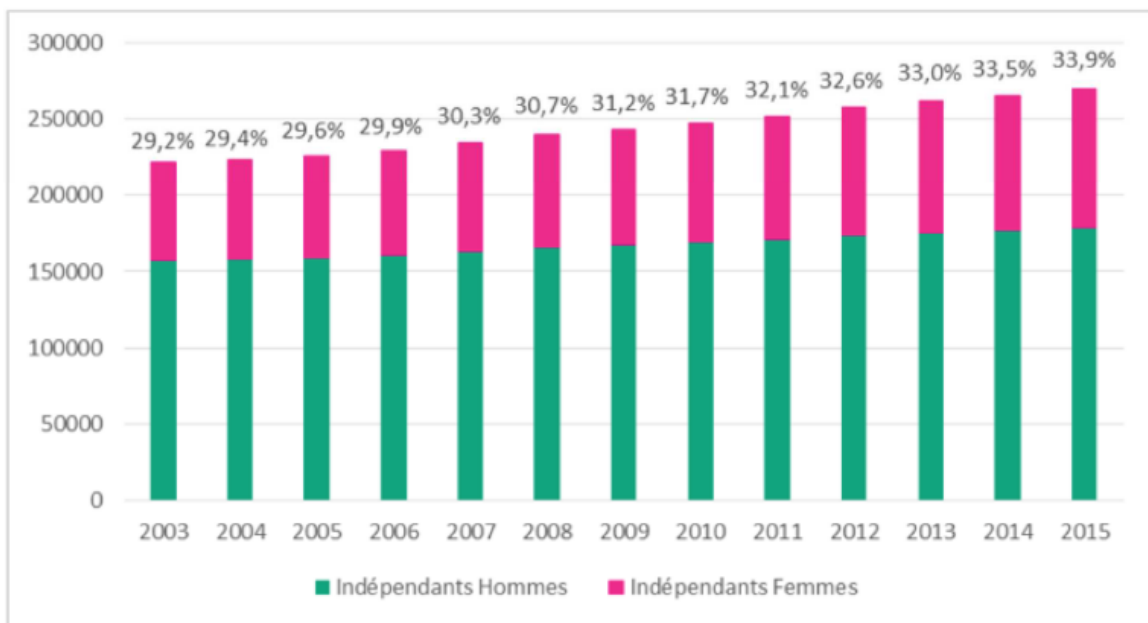
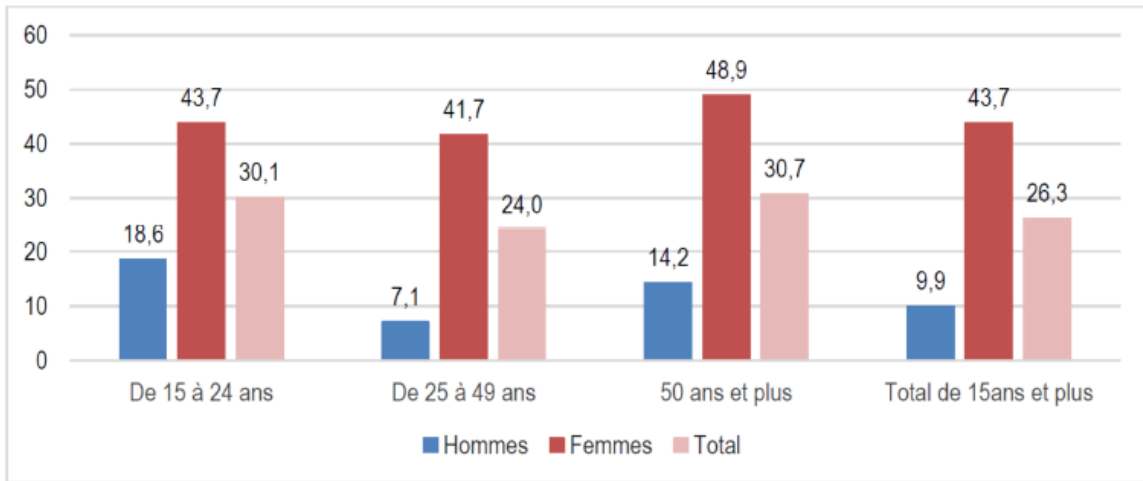


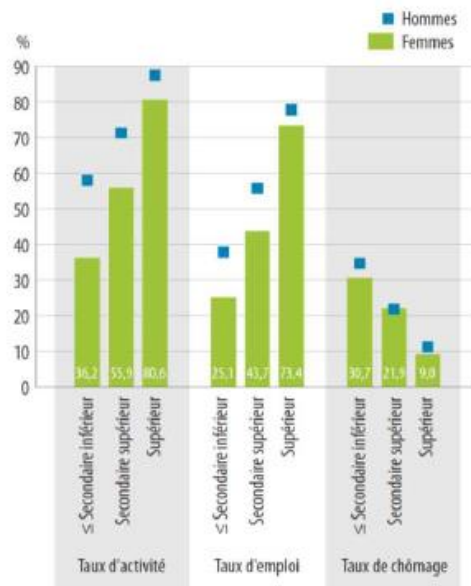
Figure 111 : Evolution de l'emploi indépendant selon le sexe, en Wallonie, en chiffres absolus, 2003-2015<sup>153</sup> - Indicateur de contexte entre catégories

Figure 13



**Figure 109 : Part de l'emploi salarié à temps partiel, hormis ALE et travail occasionnel, dans l'emploi salarié total selon le sexe et la catégorie d'âge, en Wallonie, en 2015, en %<sup>150</sup> - Indicateur de contexte entre catégories**

Figure 14



Source : Direction générale Statistique - Statistics Belgium, Enquête sur les forces de travail 2013

**Figure 113 : Taux d'emploi et de chômage (BIT) des femmes et es hommes (15–64 ans) par niveau de diplôme, Région bruxelloise, 2013<sup>157</sup> – Indicateur de résultats externes<sup>158</sup> entre catégories**

Figure 15

Code Nace-Bel	Secteur d'activité	Total	Part des femmes
P	Enseignement	31 989	67,7 %
Q	Santé humaine et action sociale	46 008	67,1 %
N	Activités de services administratifs et de soutien	35 772	61,0 %
S	Autres activités de services	15 192	60,4 %
K	Activités financières et d'assurance	18 903	50,5 %
A, D, E, L, T, U	Divers	44 385	50,4 %
O	Administration publique	33 544	47,6 %
R	Arts, spectacles et activités récréatives	9 774	45,8 %
M	Activités spécialisées, scientifiques et techniques	23 499	45,4 %
G	Commerce; réparation d'automobiles et de motocycles	45 001	42,5 %
I	Hébergement et restauration	21 593	36,5 %
J	Information et communication	20 703	32,2 %
B, C	Industrie	21 604	28,5 %
H	Transports et entreposage	18 162	11,5 %
F	Construction	26 435	8,3 %
<p>Source : Direction générale Statistique – Statistics Belgium, Enquête sur les forces de travail 2013</p> <p>Remarque : la taille de l'échantillon de l'Enquête sur les forces de travail étant limitée, les chiffres du tableau ci-dessous doivent être considérés comme indicatifs.</p>			

**Figure 119 : Population active occupée bruxelloise et part des femmes parmi les actifs occupés par secteur d'activité, 2013<sup>165</sup> – Indicateur de contexte entre catégories**

Figure 16

- **Entretiens**

- ❖ **Entretien de Maïlys Laurent**

10 avril 2018 – Maïlys Laurent, coordinatrice provinciale du projet GDBD dans le Hainaut

Le projet GDBD existe depuis 2013 et Maïlys en est chargée depuis février 2015. Les témoins sont le plus compliqué à avoir. En 2015, le budget était de 9 052€ pour le projet et les salaires étaient pris en charge par l'état fédéral. Aujourd'hui ce sont 9 100€ pour tout suite à la dénonciation d'Elke Sleurs de l'accord de coopération entre fédéral et provinces en 2016. Du coup maintenant c'est la Région Wallonne, la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'Association des Provinces Wallonnes qui cofinancent le budget pour les axes égalité hommes-femmes et violences faite aux femmes à hauteur de 9 100€ pour chaque axe. Après la dénonciation, les choses ont pris du temps à se mettre en place pour que tout le monde se mette d'accord (choisir un protocole d'accord ou de collaboration, etc.) et les provinces et coordinations ne savaient pas s'il fallait continuer à faire le projet ou pas. Du coup iels ont continué mais de manière limitée. Par rapport aux autres régions, Maïlys n'est pas sûre que le Brabant Wallon fasse le projet aussi et n'a aucune idée de si ça se fait ou pas en Flandre. Concernant la répartition budgétaire, celle-ci est propre à la Province du Hainaut : 2 820€ sont consacrés au projet GDBD et 6 280€ pour le salaire de Maïlys. Avec ce budget, il n'est pas facile de trouver des partenaires. Pour cette année-ci, le budget du projet a été réparti comme suit :

- ✓ Théâtre sans accent : 1 300€
- ✓ Latitude jeunes : 41€
- ✓ Altervisio : 125€
- ✓ Théâtre du copion : 134€ et 288,75€
- ✓ Hainaut Culture Tourisme : 0€ (après 3 mois de négociation avec la Province)
- ✓ Témoins : pas de budget
- ✓ Frais de déplacement de la coordinatrice : 250€

Avant, il n'y avait pas de limites pour le nombre de classes inscrites par école. Mais pour l'édition 2016, 1100 élèves ont participé et c'était ingérable. Du coup aujourd'hui on limite trois classes par école. Ces classes peuvent faire partie du 1<sup>e</sup> degré ou 2<sup>e</sup> degré.

Le protocole d'accord de collaboration limite les formes sous lesquelles le projet pourrait être pratiquement mis en place, comme par exemple pour le concept de « classes tournantes » qui mobiliserait les animations et rencontres en un lieu par lequel les écoles passeraient tour à tour afin d'explorer toutes les thématiques concernant les stéréotypes de genre. Il est important de garder la 2<sup>e</sup> partie du titre du projet « dans les métiers » car ça permet d'avoir une meilleure porte d'entrée dans les écoles.

Pour évaluer au mieux le projet, il faudrait faire le suivi d'une classe pendant trois ans. Quatre écoles ont été refusées car elles avaient posé leur candidature trop tard pour l'organisation, c'est problématique car il n'y a plus de date de clôture des inscriptions. Les écoles ayant déjà collaboré ont reçu un mail de Maïlys leur disant quand elle clôturait les inscriptions. Comme René Thône est une école spécialisée, Maïlys s'est mise d'accord avec la direction pour que la moyenne d'âge soit plus élevée que celle du public habituel. Apparemment, dans les Hautes Écoles d'institut-eur-riche-s ou d'assistant-e-s socia-les-ux, il existe des cours obligatoires concernant l'égalité des chances mais pas souvent concernant précisément l'égalité entre les hommes et les femmes. Maïlys aimerait organiser des formations pour les futur-e-s enseignant-e-s à partir de septembre.

Maïlys trouve que le projet est plus efficace quand les professeur-e-s ne sont pas là car iels gênent les jeunes. Il est dur d'impliquer les parents dans l'évaluation du projet. Mais ce serait l'idéal d'avoir un accompagnement pour les élèves choisissant une orientation atypique. Maïlys est rassurée que les écoles refassent appel au projet mais elle n'a pas l'impression que ça déclenche des discussions à propos des stéréotypes de genre dans les écoles. Les objectifs sont atteints dans la plupart des écoles, oui, même si pour certaines, les élèves ne sont pas faciles à canaliser. Plusieurs associations, écoles, bureaux pédagogiques travaillent aussi sur les métiers, ce serait plus intelligent de se concerter.

Maïlys est censée couvrir tout le territoire du Hainaut même si Charleroi n'était pas dans le projet cette année. La Cité des métiers (bureau d'accueil pour tout ce qui est orientation vers les différentes filières et écoles à Charleroi) met à disposition des outils pédagogiques et des contacts avec les CPMS pour sensibiliser les jeunes par rapport au sujet.

Les pièces de théâtre pour de grands groupes ça donne tout ou rien. Au niveau de la préparation, l'aspect « témoins » reste à améliorer. Maïlys n'a aucune mainmise sur la communication du

projet, elle a cependant eu une dérogation pour faire un appel à témoins par le service de communication. Selon elle, aller voir témoins sur leur lieu de travail n'est pas la façon la plus efficace d'aborder le sujet.

Isabelle Simonis soutient présentement le projet mais on ne sait pas si ce sera toujours le cas après les élections. GDBD devrait se décliner pour tous les âges. Actuellement, il y a surtout des demandes de la part d'écoles techniques et professionnelles. C'est un travail où l'on est souvent tout seul, on est seul on ne se sent pas soutenus face à la réalité.

PROGRAMME DE L'ORGANISATION DU GDBD	
Septembre	Démarrage du Girls Day Boys Day
Octobre	Ouverture des inscriptions via circulaire de la FWB
Novembre Phase de préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communication auprès des écoles (ayant déjà participé + enseignement spécialisé)</li> <li>- Recevoir les inscriptions</li> <li>- Rencontrer les enseignant-e-s et expliquer le projet et la mise en œuvre</li> <li>- Trouver des partenaires (animations)</li> <li>- Trouver des témoins (appel aux agents provinciaux, aux témoins ayant déjà collaboré)</li> <li>- Coordonner l'agenda des activités</li> <li>- Suivi administratif et financier concernant les procédures provinciales et celles assignées par le protocole</li> </ul>
Décembre Phase de préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réception des inscriptions</li> <li>- communication auprès des écoles</li> <li>- Recevoir les inscriptions</li> <li>- Rencontrer les enseignant-e-s et expliquer le projet et la mise en œuvre</li> <li>- Trouver des partenaires (animations)</li> <li>- Trouver des témoins (appel aux agents provinciaux, aux témoins ayant déjà collaboré)</li> <li>- Trouver des entreprises avec les profils recherchés désireuses d'ouvrir leurs portes</li> <li>- Suivi administratif et financier concernant les procédures provinciales et celles assignées par le protocole</li> </ul>
Janvier Phase de préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réception des inscriptions</li> <li>- Clôture des inscriptions</li> <li>- Programmation de l'agenda</li> <li>- Rencontre avec les partenaires : agenda, mise en œuvre</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dernières rencontres avec les institutions scolaires désireuses de participer au GDBD</li> <li>- Trouver des témoins (appel aux agents provinciaux, aux témoins ayant déjà collaboré)</li> <li>- Trouver des entreprises avec les profils recherchés désireuses d'ouvrir leurs portes</li> <li>- Suivi administratif et financier concernant les procédures provinciales et celles assignées par le protocole</li> </ul>
Février Phase de préparation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour auprès des corps enseignants</li> <li>- Clôture de l'agenda</li> </ul>
Mars Dates de l'événement	<p>20 ; 22 ; 23 ; 26 27 et 29 /03 : Journées du Girls Day Boys Day</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Remise du RA 2017</li> </ul>
Avril Phase « Évaluation »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluations transmises aux partenaires, enseignant-e-s,</li> <li>- Premier débriefing</li> <li>- Rappel des factures</li> <li>- Evaluation des entreprises et témoins</li> </ul>
Mai Phase « Évaluation »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encodage des factures + rappel</li> <li>- Evaluation avec les partenaires</li> </ul>
Juin Juillet Phase « Évaluation »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédaction du rapport d'activités + rédaction du bilan financier</li> <li>- Rédaction du plan d'action 2019</li> </ul>
Août Phase « Évaluation »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédaction du rapport d'activités + rédaction du bilan financier</li> <li>- Rédaction du plan d'action 2019</li> </ul>
Septembre Phase « Évaluation »	Réunion d'évaluation globale du projet Girls Day Boys Day pour le territoire de la FWB
Octobre	15/10 au plus tard : remise du plan d'action 2019 – Egalité/ISP
Novembre	
Décembre	

## ❖ Entretien de l'Institut Provincial de Nursing

20 mars 2018 – entretien téléphonique avec Stéphanie Stevens, Directrice

Ça va faire la troisième année que l'institut participe. C'est à chaque fois madame Evrart (professeure de morale et de français, impliquée également dans leur programme d'« école autrement ») qui est à l'initiative, les autres professeur·e·s ne sont jamais inclus·e·s. Dans le cadre de leur 'école autrement', il y a d'office une plage horaire le jeudi après-midi qui est réservée pour des animations, des débats etc, donc les animations n'empiètent pas sur les programmes des professeur·e·s. Sinon, c'est pendant le cours de morale parce que le sujet est prévu dans le programme.

Il n'y a pas d'autres collaborations par rapport aux questions de genre, mais il y a une cellule Evras dans l'école, des professeurs d'éducation à la santé, un CPMS (qui est là 2 fois par semaine), et 3 plannings familiaux. Chaque élève aura au moins une fois été sensibilisé à la question de genre durant son parcours scolaire. De manière générale, les professeur·e·s sont bien sensibilisé·e·s, parce que sont pour la plupart des personnes formées dans le *care*.

Les professeurs d'éducation à la santé, de sciences sociales et économiques, et de citoyenneté parlent de l'actualité concernant les questions de genre mais il n'y a pas eu de débats spéciaux prévus dans l'école à la suite de l'affaire Weinstein et #MeToo.

Au niveau de la représentation des sexes dans la structure de l'enseignement, l'équipe de direction est composée de 3 femmes et le corps professoral est composé au ¾ de femmes.

## ❖ Entretien de l'Institut Saint-Luc

14 mars 2018 – Réginald Van Weyenbergh, directeur ; Carole Cuvelier, professeure de langues étrangères et responsable de l' « école citoyenne » ; Sébastien Rosière, professeur de français et responsable de l' « école citoyenne »

C'est dans le cadre de leur projet « école citoyenne » qu'ils ont fait appel au GDBD parce que les rares filles qui sont dans des options « masculines » ont peu de modèles féminins dans leur branche et GDBD permet d'en rencontrer (même si on n'arrive pas toujours à trouver des témoins). L'année passée n'était pas satisfaisante car l'école citoyenne avait dû se débrouiller pour trouver des témoins, mais l'année d'avant avait été très encourageante. Ils trouvent que le projet est plus fructueux lorsque les animations et les rencontres avec les témoins se passent le même jour. Ils pensent aussi qu'il faudrait dans leur cas animer plutôt des élèves de deuxième année de secondaire car c'est à ce moment-là qu'ils doivent faire des choix d'orientation.

Les professeur·e·s qui encadrent les classes pendant les animations n'ont pas été volontaires pour le faire. Il n'y a pas d'autres animations concernant le genre particulièrement, mais il y a quelques activités organisées avec les plannings familiaux, autres organismes ou l'observatoire de la santé pour sensibiliser les jeunes à propos d'autres sujets sociétaux (violence, tabac, drogue, etc.) Les éducateur·rice·s de l'école ont une petite formation concernant les questions de genre. Il n'y a pas eu de lieux spéciaux de débats lors des procès médiatiques concernant Weinstein, le mouvement #MeToo et le harcèlement sexuel VS consentement au sein de l'école. Dans le contenu des programmes, il arrive que les questions de genre soient traitées en cours de religion catholique ou d'éducation scientifique.

Au niveau de la représentation des sexes dans la structure de l'enseignement, la direction et la sous-direction sont exclusivement féminines, les chefs d'ateliers sont aussi uniquement des hommes et le corps enseignant général est mixte. Parmi les élèves, les garçons représentent la majorité des effectifs, à part en arts appliqués.

## ❖ **Entretien de l'Institut Saint-Joseph**

20 mars - entretien téléphonique avec Sabine Bauloye, coordinatrice du premier degré

L'Institut a entendu parler de GDBD via affiches/ prospectus de la fédération Wallonie-Bruxelles et Maïlys Laurent est venue sur place. L'Institut avait envie de participer au projet car en 2<sup>e</sup> année les élèves doivent choisir leur formation future. Avant toutes les classes pouvaient participer, mais à cause du budget c'est dommage de devoir aujourd'hui limiter le projet à 3 classes.

Concernant les questions de genre dans les programmes de cours, les cours de religion ont des programmes ouverts qui questionnent en général la place des jeunes dans la société et notamment la communication non-violente. Les questions médiatiques sont traitées dans les cours de sciences humaines et religion, mais ça dépend des professeur·e·s. Dans les options professionnelles des services sociaux certains thèmes liés au genre sont plus abordés que dans les autres options.

Les horaires des profs ont été adaptés pour le projet et une professeure en congé a même accepté de participer. Les professeur·e·s étaient emballé·e·s.

Dans chaque degré des animations différentes sont organisées en rapport à Evras et les CPMS, organismes et plannings familiaux sont présents toute l'année par des permanences.

Au niveau de la représentation des sexes dans la structure de l'enseignement, la direction est mixte, les coordinatrices sont toutes des femmes et au niveau du corps professoral, celui-ci est

# Questionnaires

Questionnaire destiné aux élèves participant au projet Girls Day Boys Day  
AVANT l'animation

1. Es-tu :
  - Fille
  - Garçon
2. Quel est ton âge :
3. Quelle est ton option :
4. Quel métier exerce ta maman :
5. Quel métier exerce ton papa :
6. Si tu as un/ des grand(s) frère(s), quel métier exerce(nt)-il(s) :
7. Si tu as une/ des grande(s) sœur(s), quel métier exerce(nt)-elle(s) :
8. Que fais-tu comme activité(s) extrascolaire(s) :
9. Quel métier voudrais-tu exercer plus tard :
10. Aimerais-tu exercer un métier à responsabilités (chef-fe, président-e, responsable d'équipe, indépendant-e, direct-eur-riche, etc) :
11. Si tu as répondu non à la question précédente, explique-nous pourquoi :
12. Quel genre de métier penses-tu que tu ne pourrais/ voudrais pas faire parce que tu es une fille/ un garçon :

13. Mets une croix devant les sujets suivants dont tu as entendu parler à l'école et spécifie derrière ta réponse si c'était dans le cadre d'un cours, d'un atelier spécial, d'une rencontre

	En cours (lequel ?)	Atelier spécial (précise)	Rencontre ponctuelle	Autre
#metoo				
Affaire Weinstein				
Différence entre genre et sexe				
Mouvement LGBT				
Transgenre				
Harcèlement sexuel				
Consentement				
Charge mentale				
Plafond de verre				
Égalité des sexes				

14. As-tu déjà participé à une animation concernant l'égalité des sexes à l'école ? Si oui, peux-tu expliquer en quelques mots de quoi il s'agissait :

Questionnaire destiné aux élèves participant au projet Girls Day Boys Day  
APRÈS l'animation

1. Le·la professeur·e était-il·elle présent·e lors de l'animation :

*Une seule réponse possible*

- Oui
- Non

2. Dirais-tu que le·la professeur·e était :

*Une seule réponse possible*

- Un·e intervenant·e actif·ve et intéressé·e
- Un·e simple spectat·eur·rice

3. Parmi les thèmes suivants, lesquels ont été abordés pendant l'animation :

*Plusieurs réponses possibles*

- Clichés
- Stéréotypes
- Stéréotypes liés au sexe
- Genre
- Sexisme
- Discrimination
- Orientation scolaire
- Métiers atypiques
- Homophobie
- Orientation professionnelle
- Différence entre genre et sexe
- Harcèlement sexuel
- Transgenre
- Autre :

4. Avais-tu déjà entendu parler d'un de ces sujets avant l'animation :

*Une seule réponse possible*

- Oui
- Non

5. Si tu as répondu oui à la réponse précédente, dans quel cadre en as-tu entendu parler :

*Plusieurs réponses possibles*

- À l'école
- Dans la famille
- Avec des amis
- Lors d'événements hors de l'école, spécifie :
- Lors d'événements à l'école, spécifie :
- Autre :

6. Si tu as répondu oui à la question 4, de quel-s sujet-s s'agissait-il :

*Plusieurs réponses possibles*

- Clichés
- Stéréotypes
- Stéréotypes liés au sexe
- Genre
- Sexisme
- Discrimination
- Orientation scolaire
- Métiers atypiques
- Homophobie

- Orientation professionnelle
  - Différence entre genre et sexe
  - Harcèlement sexuel
  - Transgenre
  - Autre :
11. Selon toi, l'animat-eur-ric-e était :
- Une seule réponse possible*
- Très chouette, explique-nous pourquoi :
  - Chouette, explique-nous pourquoi :
  - Bof, explique-nous pourquoi :
  - Mauvais, explique-nous pourquoi :
7. Qu'as-tu préféré lors de l'animation :
8. Y-a-t-il des choses qui t'ont étonné-e :
9. Qu'as-tu appris de nouveau lors de l'animation :
10. Quelle appréciation globale donnerais-tu à l'animation ?
- Une seule réponse possible*
- Très bien, explique-nous pourquoi :
  - Satisfaisante, explique-nous pourquoi :
  - Insatisfaisante, explique-nous pourquoi :
  - Très mauvaise, explique-nous pourquoi :
11. Penses-tu qu'il faudrait davantage parler de ce genre de sujets à l'école :
- Une seule réponse possible*
- Oui, explique-nous pourquoi :
  - Non, explique-nous pourquoi :

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et bonne chance pour la suite !

## **5. Résumé**

Suite au projet de sensibilisation aux stéréotypes de genre dans les métiers que j'ai suivi dans le cadre de mon stage, j'ai décidé de concentrer mon analyse critique sur le rôle des stéréotypes de genre dans les choix d'orientation scolaire des adolescent·e·s et, plus tard, dans leurs choix professionnels afin de comprendre pourquoi, en 2018 en Belgique, la division sexuée du marché du travail est toujours aussi considérable.

## **6. Mots clefs**

Sensibilisation - Stéréotypes de genre - Orientation genrée - Division sexuée du marché du travail