



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

(UAC)

ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE

(EDP)

FORMATION DOCTORALE : SOCIOLOGIE-ANTHROPOLOGIE

OPTION : SOCIOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

MEMOIRE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME D'ETUDES APPROFONDIES

(DEA)

SUJET



**Inégalités de genre dans les pratiques pédagogiques de
l'enseignement primaire dans la commune de Bembèrèkè : une
analyse socio-anthropologique des déterminants basés sur le
genre**

Rédigé par :

BIDOUZO S. Espérance

Sous la direction du :

Dr. IMOROU Abou-Bakari

Maître de Conférences des

Universités / CAMES

Sous la Co-direction du :

Pr. AMOUZOUVI Dodji

Professeur Titulaire des

Universités / CAMES

Membres du Jury

Président : Dr. AHODEKON Cyriaque, Maître de Conférences des Universités / CAMES

Examineur : Pr. AMOUZOUVI Dodji, Professeur Titulaire des Universités / CAMES

Rapporteur : Dr. IMOROU Abou-Bakari, Maître de Conférences des Universités / CAMES

Mention : Très bien

Note : 17/20

Date de soutenance : le 20 Septembre 2017

Année académique : 2016-2017

Sommaire

Sommaire	1
Dédicace	3
Remerciements	4
Liste des sigles et abréviations.....	6
Liste des figures	8
Résumé	9
Introduction	10
PREMIERE PARTIE : LES INEGALITES DE SEXE EN MILIEU SCOLAIRE, UN OBJET DE LA SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION.....	13
Chapitre I : Considérations théoriques et problématique de la recherche sur les inégalités de genre dans l'éducation.....	14
Chapitre II: Présentation du cadre de la recherche et de la démarche méthodologique.....	34
DEUXIEME PARTIE : PRATIQUES EDUCATIVES ET SOCIALISATION : SOURCE D'INEGALITES DE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE A BEMBEREKE.....	45
Chapitre III : L'inégalité de sexe dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè : une dynamique intégrant le comportement des enseignants.....	46
Chapitre IV : Pratiques pédagogiques et socialisation des écoliers : quand le sexe devient déterminant.....	59
Conclusion et perspectives pour la thèse.....	74
Références bibliographiques	78
ANNEXES	83
Table des matières	93

Dédicace

❖ A Mes parents Germain BIDOUZO et Hortense
ADELAKOUN

❖ A mes frères Jacques et Jacqueline BIDOUZO

IN MEMORIUM

Feu Gontran BIDOUZO

Remerciements

La réalisation de ce mémoire s'inscrit dans le projet de recherche dénommé "Équité et Qualité dans l'Éducation pour le Développement des Compétences" (EQUDeC) piloté par le LARES et financé par la coopération Suisse. Nous saisissons cette occasion pour dire nos sincères remerciements au responsable du projet, à toutes les personnes qui ont contribué à nous offrir l'opportunité d'y participer.

Son accomplissement a été possible avec le concours de plusieurs personnes. Nous tenons à remercier tout particulièrement :

- ❖ Le professeur Abou-Bakari IMOROU, directeur de mémoire grâce à qui, nous avons bénéficié de ce programme de recherche et qui a accepté de diriger le présent travail. La détermination et la disponibilité dont vous avez fait preuve à travers vos orientations, commentaires et suggestions témoignent de son souci du travail bien fait.
- ❖ Le Professeur Dodji AMOUZOUVI qui a accepté de Codiriger ce mémoire, son dévouement et sa détermination resteront toujours gravés dans notre mémoire
- ❖ Le personnel enseignant de la filière Sociologie-Anthropologie de l'École Doctorale Pluridisciplinaire pour les connaissances qu'ils nous ont transmises.
- ❖ Les collègues de promotion de DEA qui n'ont pas manqué de nous soutenir dans la rédaction de ce mémoire.
- ❖ Les chercheurs du LASDEL et du LARES pour leur accompagnement. Il s'agit spécifiquement de Dr. Aziz MOSSI, Dr. Cather NANSSOUNON et Mme Armelle OGA.
- ❖ Monsieur Kassim ASSOUMA pour la disponibilité, les orientations du point de vue conceptuel et méthodologique dès le début de ce travail.
- ❖ Tous les interlocuteurs rencontrés lors de la collecte de données, particulièrement le personnel enseignant de la Circonscription Scolaire de Bembèrèkè pour sa disponibilité.
- ❖ Mademoiselle Florence, pour l'assistance dans la collecte de données et Charles, Fabrice, Marie-Angèle, Deo-Gratias pour leur soutien.
- ❖ Madame Edwige ASSAVEDO pour son accueil sur le terrain.
- ❖ Tous ceux qui d'une manière ou d'une autre ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche et que j'ai oublié de mentionner, qu'ils ne m'en tiennent pas rigueur.

Liste des sigles et Abréviations

ACE	:	Agent Contractuel de l'Etat
APC	:	Approche Par Compétence
APE	:	Agent Permanent de l'Etat
APEM	:	Association pour la Protection de l'Enfance Malheureuse
CACS	:	Chargé des Activités Culturelles et Sportives
CAP	:	Chargé de l'Alimentation et de la Propreté
CDCA	:	Chargé de la Discipline et de la Coordination des Activités
CE1	:	Cours Elémentaire Première année
CE2	:	Cours Elémentaire Deuxième année
CEP	:	Certificat d'Etudes Primaire
CI	:	Cours d'Initiation
CM1	:	Cours Moyen Première année
CM2	:	Cours Moyen Deuxième année
CP	:	Cours Préparatoire
DANIDA	:	Agence Danoise pour le Développement International
EDUCOM	:	Education Communautaire

EGE	:	Etats Généraux de l'Education
ENI	:	Ecole Normale d'Instituteurs
FEE-D	:	Femmes, Enfants, Environnement pour le Développement
FGD	:	Focus Group Discussion
FLASH	:	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
IFADEM	:	Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
LARES	:	Laboratoire d'Analyse Régionale d'Expertise Sociale
LASDEL	:	Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local
ONG	:	Organisation Non Gouvernementale
PAEFE	:	Programme d'Appui à l'Education et à la Formation des Enfants Exclus du système éducatif
PCDE	:	Plan Communal de Développement de l'Education
PDDSE	:	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
RESEN	:	Rapport d'Etat du Système Educatif National
RGPH4	:	Quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitation
UNESCO	:	Organisation des Nations- Unies pour l'Education la Science et la Culture
UNICEF	:	Fonds des Nations- Unies pour l'Enfance

Liste des figures

Figure 1: Carte de la commune de Bembèrèkè 35

Figure 2: Postes de responsabilité des garçons et filles 56

Liste des tableaux

Tableau 1: Point des centres de documentation visités 40

Tableau 2: synthèse des acteurs approchés par catégories 42

Tableau 3: Proportion de filles et garçons aux différents postes de responsabilité . 55

Liste des photos

Photo 1: Groupe représenté uniquement de filles 52

Photo 2: Groupe représenté majoritairement de garçons ; 52

Photo 3: Disposition des écoliers dans une salle de classe 53

Photo 4: Page de couverture du manuel de mathématiques CE1 61

Photo 5: groupes de filles devant un robinet 67

Photo 6: Femmes au bord d'un puits 68

Photo 7: Gravure affichée dans une salle de classe ; 69

Résumé

L'éducation est connue comme un important facteur de développement d'un pays. Ainsi, depuis les années 1990, le Bénin, à l'instar de nombreux pays africains ne cesse de déployer de nombreux efforts, avec l'accompagnement des partenaires techniques et financiers (PTF) pour développer ses capacités d'offres éducatives. Cependant, l'école en tant qu'institution de socialisation reproduit des formes d'inégalités. La présente recherche portant sur les inégalités de sexe fait recours à l'analyse des facteurs explicatifs liés aux normes et pratiques auxquelles souscrivent les enseignants dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè. Il s'agit d'une recherche essentiellement qualitative. La collecte de données s'est faite grâce à l'étude documentaire, à l'observation directe, aux entretiens individuels et aux focus group. Les interlocuteurs sont recrutés parmi les directeurs d'écoles, les enseignants, les écoliers, les conseillers pédagogiques, les acteurs d'ONG et le personnel de la mairie. Les approches genre et l'ethnométhodologie sont exploités pour l'analyse.

Il ressort des analyses que la question des inégalités de sexe en milieu scolaire est plus représentative des rôles sociaux que jouent les écoliers filles et garçons ainsi que les interactions qu'ils entretiennent les uns vis-à-vis des autres. Aussi, la question d'équité renvoie-t-elle à un degré plus considérable de justice devant le savoir et le savoir-faire et donc aux manières dont les rôles sont attribués aux écoliers selon leur genre et les connaissances qu'ils acquièrent.

Mots clés : Inégalités de genre, enseignement primaire, pratiques pédagogiques, Bembèrèkè.

Abstract

Education is known as an important development factor of a country., since the 1990s, like many African countries, Benin has been constantly working hard, with the support of technical and financial partners (TFP) in order to develop its educational service capacities. Therefore, school as an institution of socialization, repeats some forms of inequality. The present research based on gender inequalities resorts to the analysis of the explanatory factors related to the norms and practices of teachers in primary education in Bembèrèkè. This is essentially a qualitative research. The data collection was done through documentary study, direct observation, individual interviews and focus groups. Interlocutors are recruited from school principals, teachers, schoolchildren, educational advisers, NGO actors and city hall staff. Gender approaches and ethnomethodology are exploited for the analysis. It emerges from the analysis that gender inequalities in school midst is more representative of the role played by school girls and boys as well as the interactions that they have with one another. Thus, the issue of equity refers to a greater degree of justice in front of knowledge and ability and therefore to the ways in which roles are attributed to school children according to their gender and the knowledge they acquire.

Key words: Gender inequalities, primary education, teaching practices, Bembèrèkè.

Introduction

L'éducation est un facteur indispensable pour le développement d'un pays. Tous les pays se sont attelés à lui accorder une place importante (Djallo, 2009). En Afrique, depuis le milieu des années 1980, le secteur scolaire a connu des transformations importantes (Levy, 2002). Une décennie après, les années 90 ont été marquées par de nombreuses initiatives aussi bien de la part des pays subsahariens que des bailleurs de fonds suite à la conférence mondiale portant sur l'Education Pour Tous (Tchitchi, 2001). L'éducation, considérée dans son sens général, recouvre toute activité sociale visant à transmettre à des individus l'héritage collectif de la société où ils s'insèrent (Ferréol G. Cauche, 2013). Son champ inclut tout autant la socialisation de l'enfant par sa famille, la formation reçue dans les institutions à visée éducative. Vu ces enjeux de l'éducation, une hétérogénéité de services provenant de divers acteurs s'observe : le pouvoir central, les autorités au niveau décentralisé, l'école, les familles, les Organisations Non Gouvernementales et associations.

Les décideurs béninois ayant pris conscience de ce que l'éducation est un axe important dans le processus de développement d'une nation, ont ratifié les principaux traités régionaux et internationaux. Ceux-ci mettent l'accent sur le droit à l'éducation. Ils ont également pris soin d'en incorporer les dispositions dans la constitution du 11 décembre 1990. Depuis lors, les différents acteurs situés à divers niveaux s'emploient à rechercher les voies et moyens pour garantir à tous les enfants sans aucune forme d'exclusion, une éducation de base de qualité. Ces efforts consentis concernent tous les ordres d'enseignements et s'appesantissent particulièrement sur l'enseignement maternel, primaire et le premier cycle du secondaire. La sociologie de l'éducation contemporaine selon Bulle (2005) est structurée autour des questions liées à l'expansion de l'école et aux inégalités sociales. Dès lors, « le processus éducatif représente un processus de socialisation susceptible d'être manipulé pour améliorer le développement de la personnalité dans l'optique de la préparation à la vie sociale, et notamment de la formation du citoyen » (Bulle, 2005: 5). La question

des inégalités se retrouve ainsi au cœur des débats sociologiques contemporains et la sociologie de l'éducation concentre ses analyses sur la persistance des fortes inégalités entre les élèves.

Dans ce sens, la politique mise en œuvre ces dernières années a porté sur l'amélioration des conditions d'accès à l'enseignement primaire. Un élève comme l'explique Dieu (2006) n'est pas que fille ou garçon mais un être socialisable par l'institution qu'est l'école. Or l'école, avait été vue pendant longtemps comme un système doté de mécanisme correcteur des inégalités dues à la naissance. Aujourd'hui elle apparaît paradoxalement comme un lieu de reproduction des inégalités. Durkheim (1893) expose cette réalité en indiquant que de plus en plus l'on juge nécessaire de ne pas soumettre tous les enfants à une culture uniforme comme s'ils devaient tous mener une même vie. Ils reçoivent donc des formations différentes en vue des fonctions différenciées qu'ils seront appelés à remplir. Certains sociologues ont identifié les inégalités dans l'éducation comme étant la cause principale de l'héritage social entre génération. Pour Cacoualt et Ouevrard (2003), les sources de ce conformisme sont à chercher du côté des modes de socialisation et des pratiques éducatives différenciées qui préparent les garçons et les filles à de différentes fonctions.

Car, le rôle de l'enseignant selon les interlocuteurs est d'instruire et d'éduquer l'élève à devenir un citoyen et pour ce, il faut lui inculquer les valeurs morales.

Les inégalités filles/garçons en matière de fréquentation scolaire dans le primaire se sont sensiblement réduites. L'indice de parité filles/garçons du taux brut de scolarisation est passé de 0,90 en 2005 à 0,94 en 2010, tandis que celui du Taux Brut d'Admission (TBA) a également augmenté, passant de 0,92 à 0,98 sur la même période (PCDE, 2012).

Field et al. (2007) stipulent que la question de l'équité est associée à des idées plus générales de justice, parfois à celle d'égalité des chances ou à celle d'équivalence de traitement. Parler d'équité dans l'enseignement primaire revient à réfléchir sur

l'égalité des chances qui se présentent aux écoliers à travers le système qu'est l'école. Cela renvoie aussi à l'idée de les faire bénéficier d'un même traitement qui participe d'une part à la réussite scolaire de ceux-ci et d'autre part à leur construction identitaire. Corvisy (2012) montre que des stéréotypes implicites existent à l'école primaire. Des efforts tels que la promotion de la scolarisation des filles, des campagnes de sensibilisation "toutes les filles à l'école" suivis quelques années plus tard de la campagne "tous les enfants à l'école" sont faits pour réduire les inégalités en milieu scolaire. Nous constatons que malgré ces efforts des politiques sur la question du genre dans l'éducation au Bénin, l'enseignement primaire dans la commune de Bembèrèkè présente encore des formes d'inégalités sexistes. Se questionnant sur l'inégalité de genre dans le système scolaire, Mosconi (1994) fait comprendre que la différence entre filles et garçons en milieu scolaire relève pour la plupart du personnel éducatif. Ces appréhensions sur les formes d'inégalités et la place qu'elles occupent au cœur de la sociologie de l'éducation de nos jours s'avèrent donc importantes si l'on doit parler de l'équité en milieu scolaire.

Nous partons de ces constats et théories pour mener cette recherche de type socio anthropologique sur les mécanismes de l'enseignement primaire qui favorisent la reproduction des inégalités de genre. Nous mettons dans cette recherche un accent particulier sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Cette recherche ayant une dimension fortement qualitative a permis d'explorer les interactions existantes entre les acteurs à ce niveau d'enseignement et les illustrations sur lesquelles portent les enseignements. Les résultats sont présentés dans une première partie autour des articulations théoriques, conceptuelles, méthodologiques liées à la production des données. Dans une seconde partie, ils traitent des attitudes des enseignants, de leurs pratiques en vue d'une socialisation différenciée basée sur le sexe des écoliers.

**PREMIERE PARTIE : LES INEGALITES
DE SEXE EN MILIEU SCOLAIRE, UN
OBJET DE LA SOCIOLOGIE DE
L'EDUCATION**

Chapitre I : Considérations théoriques et problématique de la recherche sur les inégalités de genre dans l'éducation

Le chapitre met en exergue le problème autour duquel se fonde la recherche, le point des connaissances des différents travaux effectués sur divers aspects du sujet. Il ressort ensuite les objectifs et hypothèses sur lesquels se base la recherche. Enfin la clarification des concepts et le modèle théorique

I- Problématique

1- Problème central

L'éducation constitue un droit fondamental, indispensable au développement de l'individu et de la société et nécessaire au bien-être (UNICEF, 2007). Pour cela, de nombreuses conférences ont été organisées afin d'élargir les objectifs et politiques en matière d'éducation. Parmi elles, celle de Jomtien tenue en Thaïlande en 1990 qui a porté sur l'Education Pour Tous (EPT). L'objectif de cette conférence était de rendre l'éducation primaire universelle à partir de l'an 2000. Des engagements sont pris et des efforts sont fournis par les Etats africains dans le but de développer des politiques éducatives du cycle primaire au supérieur.

Cet objectif n'ayant pas été atteint, une autre conférence a été organisée à Dakar en avril 2000 avec la participation de 164 pays dont le Bénin (Diallo et al., 2009). A ces assises, il était question de définir des stratégies pouvant permettre d'atteindre les six (06) objectifs de l'éducation pour tous. Il s'agit de rendre l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et de qualité pour tous ; d'éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire et d'assurer l'égalité entre filles et garçons dans l'accès et l'achèvement d'un enseignement de base de qualité. Par rapport au dernier objectif cité, Colclough (2004) explique que, parler d'égalité entre les sexes dans l'éducation ne revient pas systématiquement à comptabiliser seulement le même nombre de filles et de garçons à n'importe quel niveau que ce soit du système éducatif. Il s'agit plutôt d'offrir les mêmes chances d'aller à l'école, de bénéficier des mêmes enseignements et d'obtenir les mêmes acquis. Le Bénin

dans son plan d'action national en faveur de l'EPT adopté en janvier 2004 a prévu des actions de promotion de la scolarisation des filles dans les zones défavorisées (Gomez, 2014). Seize (16) communes ont été identifiées comme zones défavorisées dont la commune de Bembèrèkè. Une campagne "toutes les filles à l'école" a été organisée en 2006 dans les différentes communes ciblées. Cette campagne s'est progressivement transformée en la campagne "tous les enfants à l'école" en 2009 du fait du renversement des tendances au niveau des statistiques des filles dans certaines communes (idem, 2014). Cette mesure a favorisé l'accroissement des effectifs des écoliers particulièrement dans les zones défavorisées. Dans la commune de Bembèrèkè, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) des filles est de 137,60% et celui des garçons 105,29% en 2015. L'indice de parité genre s'est accru en 2012 d'après les données du PDDSE (Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education). Il est passé de 1,02 en 2003 à 1,31 en 2012. Cependant d'autres formes d'inégalités relatives à des facteurs socioculturels peuvent être identifiées. Entre autre, nous avons les inégalités d'accès à l'école, les inégalités d'accès aux ressources scolaires (salles de classe, matériels didactiques, enseignants etc.), les inégalités de production (se réfèrent aux chances de réussite des écoliers), les inégalités d'ordre géographique. Dans les écoles primaires à Bembèrèkè, il est constaté que certaines tâches (balayage de la classe, nettoyage du bureau du maître) sont presque exclusivement féminines et d'autres (sarclage de la cour, le nettoyage du tableau) confiés souvent aux garçons. Les écoliers dans les salles de classes sont constitués en des groupes homogènes (filles ou garçons uniquement) et hétérogènes (garçons et filles). Des salles de classes sont jumelées dans certaines écoles de la commune de Bembèrèkè et d'autres écoles disposent du nombre nécessaire de classes. L'attention que l'enseignant accorde aux filles et aux garçons diffère selon la séquence en cours. L'enquête exploratoire a permis de constater que les filles sont plus encouragées en français et les garçons en mathématiques, (Novembre, 2016). De ces constats, il ressort que beaucoup de disparités flagrantes subsistent entre les

deux sexes dans les écoles primaires à Bembèrèkè. Braslavsky (2004) estime que l'éducation en elle-même doit lutter contre la perpétuation de la discrimination entre les sexes mais il existe au niveau de l'enseignement primaire de la commune de Bembèrèkè, des pratiques expliquant la reproduction des inégalités de sexe.

La réflexion de Bourdieu et Passeron (1964) cité par Boudon (2013) révèle que les causes de ces inégalités en milieu scolaire sont à rechercher dans les familles parce qu'elles sont génératrices d'inégalités culturelles. Ce sont donc ces inégalités culturelles qui sont retraduites en inégalités scolaires.

Et c'est ce que Adjamagbo et al. (2013) montrent à travers leurs travaux qui expliquent qu'une forte discrimination est notée au sein des ménages dans la prise en charge des tâches domestiques. Les situations des hommes et des femmes ne sont cependant pas le produit d'un destin biologique mais d'abord des construits sociaux (Kergoat, 2000). Les stigmates sociaux posent, en conséquence, d'énormes enjeux de production ou de construction identitaire. Dieu (2006), affirme à cet effet qu'il apparaît que les filles développent des représentations moins stéréotypées que les garçons en ce qui concerne les rôles sociaux. Elles conservent encore des jugements a priori sur leurs compétences de par leur socialisation. Dès lors que les comportements et les rôles différenciés pour les deux sexes sont le fruit des conditionnements sociaux et culturels auxquels les enfants sont soumis dès leur naissance (Belotti, 2005), la concrétisation de l'équité reste alors un problème social et non seulement institutionnel.

« La question de l'équité bute sur les attitudes et les rôles sociaux de l'individu. Le rôle et le statut de chaque individu, ses rapports avec les autres ainsi que les opportunités qui lui sont offertes sont étroitement liées à la nature de son sexe. » (Houinsa, 2013 : 13).

Le patriarcat peut aussi être évoqué où les femmes notamment en milieu rural ont intégré dans leurs consciences un complexe d'infériorité que la société leur a inculqué. Contrairement à ces dernières, les hommes ont toujours développé un

complexe de supériorité. On comprend dès lors qu'ils perpétuent certains stigmates sociaux même si des particularités observables chez certaines femmes mettent parfois à mal ce complexe (Houisa, 2013). Une catégorisation marquée s'observe à travers la socialisation, les illustrations véhiculées et les attitudes des enseignants vis-à-vis des garçons et des filles. S'intéresser donc à la question d'équité sexiste renvoie à réfléchir sur les conditionnements sociaux ou les mécanismes de reproduction des inégalités de sexe. Il ne revient pas uniquement à observer le taux de scolarisation des filles et des garçons pour parler spécifiquement de l'équité en milieu scolaire. Il importe de mesurer aussi l'équité par rapport à l'écart dans l'attribution des rôles et des tâches exercés par les écoliers.

Nnang (2013) stipule que l'enseignant reste au sens large primordial dans l'enseignement. Ce qu'il fait participe de la réussite des écoliers mais les pratiques pédagogiques ne sont pas égales vis-à-vis des écoliers filles et garçons. Ces faits interrogent donc les pratiques pédagogiques, qui traduisent des inégalités et ont des effets sur les comportements des écoliers, au niveau scolaire mais aussi social. En dépit des efforts des politiques nationales sur la question de genre dans l'éducation, les inégalités de genre persistent dans l'enseignement primaire de Bembèrèkè.

Les normes étant des règles qui régissent l'action des individus, elles existent sous formes de règles explicites ou réglementaires pouvant s'imposer aux individus. La reproduction des inégalités de genre dans l'enseignement primaire dans la commune de Bembèrèkè s'explique à cet effet par les normes et pratiques sociales auxquelles souscrivent les enseignants.

Cette préoccupation suscite en nous la question de savoir comment l'école, à travers les pratiques pédagogiques des enseignants participe-t-elle à la reproduction des inégalités de genre par la construction et la promotion de normes et pratiques sociales auxquelles souscrivent les enseignants des écoles primaires de la commune de Bembèrèkè.

2- Hypothèses de recherche

- (i)** Les comportements différenciés adoptés par les enseignants vis-à-vis des écoliers expliquent le fait qu'ils reproduisent les inégalités de genre dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè ;
- (ii)** Les illustrations utilisées par les enseignants en salle de classe rendent compte d'une représentation inégale des personnages masculins et féminins ;
- (iii)** Les logiques d'attribution des rôles et responsabilités dans l'organisation des classes sont influencées par les rapports sociaux de sexe au niveau des écoliers dans l'enseignement primaire de Bembèrèkè.

3- Objectifs de recherche

- **Objectif général**

L'objectif général de cette recherche est d'expliquer la reproduction des inégalités de genre dans l'enseignement primaire par la construction et la promotion des normes et pratiques sociales perpétuées par les enseignants dans la commune de Bembèrèkè.

- **Objectif spécifiques**

Spécifiquement, il s'agit de :

- (i)** Apprécier les comportements des enseignants qui rendent compte des inégalités de sexe dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè ;
- (ii)** Décrire les illustrations spécifiques aux personnages masculins et féminins dont font usage les enseignants dans les salles de classes ;
- (iii)** Evaluer la relation entre la répartition des tâches aux écoliers selon qu'ils soient filles ou garçons avec les rapports sociaux de sexe dans la commune de Bembèrèkè.

4- Clarification conceptuelle

Il importe de clarifier les concepts clés pour aider à mieux comprendre la recherche. Comme concepts liés à cette recherche, nous pouvons énumérer: éducation, équité, pratiques pédagogiques, stéréotypes, genre, inégalités, socialisation et normes.

Education

Le mot éducation vient du latin « educatio » dérivé de « ex-ducere » qui signifie conduire, guider, commander hors de¹. Mais couramment, on entend par éducation l'apprentissage et le développement des facultés intellectuelles, morales et physiques. L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire visant à l'émergence d'un sujet². Il s'agit d'une relation parce qu'elle fait intervenir deux catégories d'acteurs dont l'éducateur et l'éduqué. L'éducateur pourrait apparaître de façon implicite à travers la médiation d'un livre ou d'un document, d'un ensemble d'exercices préparés à l'avance, d'une situation conçue par lui et dont il s'absente pour laisser l'éduqué s'y investir. L'éducateur peut être aussi présent, tout simplement, en ce qu'il organise un environnement qu'il juge favorable à la poursuite de ses fins comme l'organisation de la classe, la répartition des tâches, etc. Il revient à l'éducateur de choisir ce qu'il considère comme étant « bon » pour l'éduqué (Merieu, 1997). Les concepteurs de programmes scolaires et les enseignants à cet effet choisissent les contenus culturels qu'il convient de transmettre aux élèves, les méthodes qu'il faut utiliser pour cela et qui sont toujours porteuses, implicitement ou explicitement, de représentations de l'homme, du savoir, de la société (Ibid., 1997). Une dissymétrie pédagogique s'impose donc à l'éducateur puisqu'il lui revient de choisir ce qu'il convient d'enseigner³. L'éducation est considérée comme un élément important du développement des personnes, d'où

¹<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Education> consulté le 20/05/2017

²[https:// www.merieu.com](https://www.merieu.com): penser l'éducation et la formation : consulté le 03/02/17 à 23h 55

³ Idem : penser l'éducation et la formation

le développement d'un droit à l'éducation (Sully, 2009). Grawitz (2004) dans le lexique des sciences sociales la définit comme la socialisation méthodique de la jeune génération. Etant un droit en soi, l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du droit de l'homme et des libertés fondamentales (UNESCO, 2000 : 17). Considérée comme tel dans le présent travail, l'éducation est perçue comme l'action de former un enfant en développant ses capacités morales, intellectuelles et sociales. Il faut noter que chaque pays dispose de son système éducatif.

On ne peut pas parler d'éducation sans prendre en compte la socialisation.

Socialisation

En effet, la socialisation est selon (Rocher, 1992) le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise les éléments socioculturels de son milieu sous l'influence d'agents sociaux et s'adapte à l'environnement social dans lequel il est appelé à vivre. Grawitz (2004) explique que l'enfant construit son identité sociale depuis la famille et la poursuit dans l'école puis dans les groupes et aussi par les médias. Elle distingue par ailleurs, diverses formes de socialisation mais celle scolaire nous intéresse dans ce travail. La socialisation scolaire est un processus de socialisation au sein d'une institution scolaire et à Durkheim (1893) d'ajouter que l'école est la principale instance de socialisation et présente la particularité de confronter tous les enfants aux mêmes normes et valeurs. La socialisation est également un processus différencié et différentiel en fonction des classes sociales et du sexe⁴. Dans le cadre de cette recherche, elle est considérée comme étant un processus par lequel l'enfant acquiert les valeurs intellectuelles, morales et sociales par des pratiques pédagogiques.

Genre

Le concept genre qui selon Madhu (1999) cité par Kakai (2010) est ce qui différencie les aspects sociologiquement attribués à l'individu, des caractéristiques

⁴http://classiques.uqac.ca/classiquedurkheim.emile/education_socioeducation_socio.html: réédition en collection quadrige PUF, 2007 consulté le 03/02/17 à 16h 40

physiologiques des hommes et des femmes. Pour l'auteur, le concept genre relève du culturel ; puisqu'il a trait à notre façon de penser, de ce que nous pensons pouvoir faire à cause des concepts socialement définis de masculinité et de féminité. Le concept genre conclut Madhu est le sexe social. Il permet de différencier la dimension culturelle de celle biologique qu'est le sexe. Fourn (2012), quant à elle définit le genre en tant qu'approche comme étant un instrument servant à réduire les inégalités entre l'homme et la femme en matière de développement.

L'approche genre agit sur les inégalités aussi bien par rapport à l'homme qu'à la femme. Les anthropologues tels que Lahire et Mead montrent par ailleurs que devenir homme ou femme ne va pas de soi mais nécessite une éducation et une intériorisation de son rôle sexué. C'est la fonction principale de la socialisation que de faire incorporer à l'enfant comme naturelles les qualités socialement associées à son sexe. C'est un processus qui facilite la construction des stéréotypes (Grawitz, 2004).

Stéréotypes

En se basant ainsi sur la définition du dictionnaire universel qui stipule que les stéréotypes sont des idées préconçues, les clichés, les stéréotypes de genre peuvent se concevoir comme des idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés par leur sexe Meunier (2015). La plupart des rôles féminins et masculins ne sont pas déterminés à la naissance de manière innée et biologique. Ils sont bien le fruit d'influences de la société et peuvent changer ostensiblement selon les situations sociales, économiques, culturelles voire scolaires (Idem).

Dans le cadre de cette recherche, les stéréotypes de genre tiennent compte des comportements, des rôles, des attentes différenciés spécifiques aux écoliers selon qu'ils soient filles ou garçons de par leur socialisation scolaire.

Inégalité

L'inégalité peut être comprise comme étant une différence perçue par tous. Boudon (2013) s'intéresse aux inégalités de chances qu'il considère comme une différence en fonction des origines dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement. L'inégalité sociale est également définie dans le lexique des sciences sociales Grawitz (2004) comme une différence qui fait l'objet d'une hiérarchisation au sein d'une société. Dans ce travail, il est question d'aborder les inégalités en fonction du genre. En effet, l'enseignement primaire représente l'espace de socialisation à considérer pour l'analyse des inégalités de genre.

Pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques renvoient à l'ensemble des comportements, attitudes, faits, et techniques répondant aux exigences de cet espace. « Ces schémas se mettent en place dès la jeunesse et filles et garçons ne font pas les mêmes choix de filières d'études, n'ont pas le même rapport au corps et s'engagent diversement dans les activités scolaires, sportives ou culturelles. Et ces différences posent plusieurs problèmes de justice sociale ». (Naves et Wisnia – Weill, 2014 : 23).

Équité

L'équité est définie par Grawitz (2004) comme un jugement que l'on porte sur une situation. On crée parfois une inégalité pour atteindre une forme d'égalité, l'équité est donc une forme de discrimination positive afin de parvenir à une égalité. Field et al. (2007) expliquent ce qu'on pourrait comprendre par équité en matière d'éducation. Ils mettent l'accent sur l'égalité des chances d'où l'implication de veiller à la situation personnelle soit sociale telle que le sexe, ou l'origine ethnique de l'élève. Pour eux, il faut tout d'abord agir sur le contexte social en reconnaissant que l'inégalité dans le domaine éducatif est à la fois une cause et une conséquence d'une discrimination beaucoup plus vaste à l'encontre des

filles et des femmes dans la société. L'équité est une qualité qui relève de l'éthique institutionnelle et s'évalue par des rapports entre les bénéfices récoltés par un sous-groupe et les mêmes bénéfices récoltés par un autre sous-groupe. Ces sous-groupes sont différenciés par leurs catégories sociales (garçons versus filles, rural versus urbain etc.) (Nnang, 2013).

Normes

Quant à la norme, Mauris-Demourieux (2015) la définit comme étant ce qui doit être c'est-à-dire synonyme de modèle ou de règle ou un état habituel conforme à la majorité des cas. Elle renvoie alors au concept de conformité. Les normes selon (Troper, 2011) cité par Mauris-Demourieux, (2015) appartiennent à la classe des directives, c'est à dire des actes de langage au moyen desquels on cherche à influencer la conduite d'autrui. Il peut s'agir de comportements mais aussi de conseils, d'invitations, de suggestions, de prières, etc. Les directives les plus fortes, par exemple les commandements ou les ordres de faire ou de ne pas faire quelque chose, sont appelés prescriptions. Ce faisant, les normes sociales permettent de pacifier la vie sociale en régulant les interactions entre les hommes en édictant des règles de répartition de capacités d'action lorsque ces actions rentrent en concurrence les unes avec les autres.

Normes sociales

Pour Grawitz (2004), la norme sociale est un principe ou un modèle de conduite propre à un groupe social ou à une société. Les normes sociales sont conformes à ce qui est communément admis et légitimé par le système de valeurs propres à chaque société à chaque groupe social. Les normes sociales sont intériorisées par les individus au cours de la socialisation et régulent les comportements de ceux-ci. Pour les interactions, la norme sociale se construit au cours de l'interaction sociale et oriente l'action individuelle. Les normes considérées dans ce travail renvoient aux conduites ancrées dans les pratiques scolaires et partagées par divers acteurs du système compte tenu du genre des écoliers.

Division du travail

La division du travail a été employée par les ethnologues pour désigner une répartition complémentaire des tâches entre les hommes et les femmes dans les sociétés qui faisaient objet de leurs cadres d'étude. Elle est la forme de division du travail social découlant des rapports sociaux de sexe (Kergoat, 2000). Smith cité par Féréol (2015) explique la division du travail par une parcellisation des tâches qui entraîne parfois une interdépendance et une complémentarité. Dans le cadre de ce travail, elle est considérée comme la répartition des tâches et rôles confiés aux écoliers compte tenu de leur sexe c'est-à-dire les tâches considérées comme féminins ou masculins à exécuter dans la classe et l'école.

II- Etat de la question

1- Revue critique de la littérature

L'éducation occupe de plus en plus de place dans la vie des individus vue que s'accroît son rôle dans la dynamique des sociétés modernes (UNESCO, 2000). Au Bénin, la tenue des Etats Généraux de l'Education (EGE) en octobre 1990 marque le début d'une nouvelle période dans l'histoire de la politique éducative au Bénin. A partir de 1991, le Gouvernement a entrepris un programme de réforme de tout le secteur de l'éducation, conformément aux recommandations des EGE (Tchitchi et al., 2001). Il vise à améliorer l'accès et l'équité pour répondre aux besoins d'une population croissante. L'enseignement primaire priorité des priorités de l'Etat béninois dans le système éducatif (ibid, 2001) est le premier ordre d'enseignement ayant fait l'objet d'une profonde réforme depuis la rentrée scolaire 1992-1993. Cette réforme qui s'opère depuis lors, selon une approche systémique, met l'accent sur les programmes d'études, la formation scolaire et le matériel didactique. Dans cet ordre d'enseignement, d'importantes réalisations ont été effectuées dans plusieurs domaines que celui de la promotion de la scolarisation des filles. Il faut à priori noter qu'un aspect important de l'éducation au Bénin est la politique nationale de l'éducation et de la formation des filles. Cette politique élaborée par les ministères en

charge de l'éducation et de la formation avec l'appui de l'UNICEF et de la DANIDA a été validée en 2007. Elle se focalise sur des objectifs comme la parité entre filles et garçons en matière d'éducation à l'horizon 2015. Depuis l'adoption des six (06) objectifs de l'Éducation Pour Tous à Dakar en 2000, le Bénin a élaboré des stratégies pour l'atteinte de ces objectifs. C'est dans ce cadre que le PDDSE a été élaboré sur la période 2006-2015. Il préconise des stratégies particulières devant assurer la scolarisation universelle⁵. Il est constaté qu'à travers le PDDSE (2006-2015) la question de l'équité n'est abordée que sous l'angle des taux d'admission, de scolarisation et de l'indice de parité. Parler de l'équité en milieu scolaire prend en compte d'autres paramètres tels que l'accès aux ressources, la proximité géographique des écoles et les comportements vis-à-vis des écoliers selon le genre dont il est question dans cette recherche.

Nous pouvons parler de l'égalité des chances d'accès à l'école dans la commune de Bembèrèkè suite aux statistiques (51,64% en 2004 à 47,78% en 2014 et celui des filles de 48,36% à 52,22%) même si celui des garçons a diminué mais les différences de comportements sont encore à noter. Wilson (2004) dans ces travaux stipule que le suivi international de l'Éducation Pour Tous et la législation internationale relative aux droits de l'Homme doivent assurer la promotion des droits à l'éducation et par l'éducation. Au-delà de la simple compilation des chiffres du nombre d'élèves, ou des sommes investies dans l'éducation.

Bulle (2005) met en lumière les rapports de la sociologie à l'éducation en expliquant qu'autrefois ils se constituent autour des problématiques éducatives et non pas sociologiques à proprement parler. Le concept de sociologie de l'éducation renvoyait alors aux corpus constitués autour de la sociologie éducative définie comme l'application de la sociologie à la solution de problèmes éducatifs fondamentaux. Grawitz (2004) dans ces travaux fait comprendre que le développement de la sociologie de l'éducation est passé par trois grandes étapes ayant des champs

⁵Ministère de la Prospective, du Développement de l'Évaluation des politiques publiques et de la coordination de l'action gouvernementale, 2000, rapport thématique sur les entreprises éducatives au Bénin

d'investigation différents mais complémentaires. Au début l'intérêt se porte sur la relation éducation/socialisation dont les pionniers furent Parsons et Merton, une relation qui est un prolongement des préoccupations de Durkheim en matière d'éducation. En effet, dans les années 60, la sociologie de l'éducation s'intéresse aux inégalités des chances et du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales dont parle Bourdieu. Au fil de son évolution, cette science s'interroge sur la façon dont les acteurs s'approprient les savoirs véhiculés à travers les contenus et la transmission des valeurs et des normes sociales (ibid, 2004).

Durkheim (1893) quant à lui spécifie que c'est le rôle de l'éducation dans la communauté sociale qui constitue l'objet de la sociologie de l'éducation. Chez Parsons (1959) cité par Bulle (2005), le système social représente un réseau de systèmes stables d'interaction qui sont autant d'instances de socialisation concourant à son équilibre. L'école est ainsi supposée servir un ensemble de finalités sociales non seulement par la transmission de savoirs et compétences, mais aussi par la préparation aux futurs rôles sociaux. Durkheim (1922) dans le même sens exprime que l'éducation varie d'un milieu à l'autre et qu'elle n'est pas uniforme. L'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir. Pour cet auteur, l'éducation ne peut plus rester la même à donner à tous les enfants à partir d'un certain âge. On comprend donc à partir de cette idée la diversification et la spécialisation dans les pratiques pédagogiques. D'où l'intérêt de ce travail qui vise à montrer le rôle de l'enseignant dans la transmission de ces valeurs et la préparation de l'enfant à son rôle futur.

La problématique des inégalités sociales devant l'école constitue l'objet de la sociologie de l'éducation contemporaine et a un effet réducteur sur le champ des recherches sociologiques sur l'éducation ; car Durkheim (1922) met en exergue qu'une éducation uniforme ou égalitaire remonte aux sociétés préhistoriques.

Ces inégalités sont de divers ordres, explique Lange (2002) cité par Lévy (2002) ; on peut parler d'inégalités régionales, sociales voire sexuelles. Elles ne doivent pas être

considérées comme juxtaposées selon elle car le plus souvent ces inégalités sont cumulatives. Cette idée de l'auteur renforce le champ d'analyse de cette recherche. Elle tient compte de toutes ces formes d'inégalités pour analyser les inégalités de genre dans l'enseignement primaire.

En ce qui concerne les inégalités régionales, le continent africain se caractérise par les disparités scolaires très élevées dans l'enseignement primaire où le taux net de scolarisation varie de 10% dans les régions rurales à 90% dans les grandes villes. Tchitchi (2001) dans ses recherches fait le même constat au Bénin où il réalise que le pays est divisé en deux en fonction des taux de scolarisation car le taux est relativement faible au Nord et élevé au Sud. Les inégalités de sexe renseignent sur la faible scolarisation des filles. Au Bénin, des efforts ont été faits en matière de scolarisation des filles même si le maintien et d'autres formes de disparités existent.

Lange (1998) cité par Gastineau (2006) constate par exemple qu'au Togo, la grande majorité des parents est convaincue que la scolarisation n'est pas aussi indispensable aux filles qu'aux garçons. Elle est même jugée comme négative à l'éducation de la future femme. Elle montre également la perception des enseignants qui ne sont pas exempts de ces prénotions où ils perçoivent parfois l'instruction des filles comme superflue compte tenu des rôles sociaux imputés aux femmes. Or l'école dans son rôle fondamental, se doit d'être un moteur d'émancipation pour tous les enfants quels qu'ils soient et d'où qu'ils viennent (Meunier, 2015).

Comme le notait l'OCDE (2012), le partage plus équitable du travail rémunéré entre les hommes et les femmes implique une évolution des normes, des cultures, des mentalités et des attitudes. Nous comprenons que le problème d'équité n'est pas uniquement institutionnel mais bien social. Pour y parvenir, il faut chercher à changer les préconçus sur les filles et les garçons. Le processus de socialisation est alors un facteur très important parce que dès le bas âge, il existe une division des rôles sociaux entre les filles et les garçons. Et l'enfant est encouragé dans les comportements conformes à son sexe. Naves et Wisnia -Weill (2014) stipulent dans

ce sens que la socialisation des filles et des garçons dans le cadre scolaire alimente l'idée que l'espace public est masculin et entretient l'incitation des filles à être dociles et à privilégier leur apparence physique.

Par ailleurs Belotti (2005) montre à travers ses observations que les garçons sont conditionnés à l'activité et à l'agressivité ; les filles à la passivité et à la soumission. Pour l'auteure il s'agit d'un fait naturel lié à la biologie et les exceptions qui se présentent ne portent pas atteinte aux préjugés. Par contre tout comme la famille, l'école est un lieu de socialisation. Elle doit être capable de faire la promotion de l'équité à travers ses attitudes enseignantes. Les travaux de cet auteur ont permis d'orienter cette recherche à s'intéresser sur les pratiques des enseignants dans la reproduction des inégalités de sexe. Byron et Ona (2004), quant à eux expliquent que les efforts d'élimination concrète de la discrimination nécessitent une réévaluation fondamentale du système éducatif en vue de dénoncer et de corriger les pratiques discriminatoires. Ils permettent également de réorienter l'éducation de façon à éviter la réapparition des conditions sociales défavorables. Dans cette même optique de politiques pour l'équité dans le système éducatif, s'inscrit une problématique de mixité en milieu scolaire souligne Dieu, (2006). Les classes mixtes sont plus sereines et bénéficient d'un meilleur climat (ibid, 2006) mais il ne s'agit pas seulement d'être en présence ou de former des classes mixtes mais comment les enseignants parviennent-ils à gérer ces classes mixtes ?

Pour Field et al. (2007), il faut agir tout d'abord sur le contexte social en reconnaissant que l'inégalité dans le domaine éducatif est à la fois une cause et une conséquence d'une discrimination beaucoup plus vaste à l'encontre des filles et des femmes dans la société. La question de stéréotypes pèse non seulement sur le maintien des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail, mais aussi sur les projets d'avenir des adolescents, ainsi que des adolescents réticents à envisager des métiers traditionnellement considérés comme féminins (Leroy, 2013). Il faut donc, avant tout, agir sur le contexte social en reconnaissant que l'inégalité

dans le domaine éducatif est à la fois une cause et une conséquence d'une discrimination beaucoup plus vaste à l'encontre des filles et des femmes dans la société.

La question de l'égalité entre filles et garçons a été trop souvent considérée comme secondaire par rapport à d'autres formes d'inégalités alors que les inégalités liées au genre se cumulent avec d'autres formes d'inégalités liées aux appartenances sociales et culturelles. Ces inégalités observées sont trop souvent traitées à la périphérie du système éducatif et non au cœur de la classe traitée tardivement au moment des choix d'orientations. Alors, les préjugés déjà ancrés déterminent les parcours. Ces rôles sociaux sont définis par les fonctionnalistes comme étant des comportements stéréotypés découlant des normes. Elles permettent la coexistence de valeurs diversifiées en limitant les comportements qui peuvent porter atteinte aux valeurs, croyances des autres membres du collectif. Vassallucci (2013) parle de variations des processus de socialisation en fonction des milieux sociaux et du genre, en insistant plus particulièrement sur la construction sociale des rôles associés au sexe. Ces différences structurelles sont majeures puisque derrière les carrières scolaires se profilent les carrières sociales.

Plateau (2006) relève les inégalités scolaires par rapport aux jeux et à l'occupation des espaces par les filles et les garçons. A partir de ces observations elle explique que le fait que les garçons jouent au ballon en occupant les trois quarts de la cour et les filles parlant, regardant ou s'adonnant à des jeux moins expansifs en investissant le quart restant, ne semble pas faire problème aux enseignants. Pour eux cela relève de l'évidence de la nature. A partir des travaux de l'auteur, le présent travail s'intéresse aux interactions qui existent entre les écoliers de sexe différent et les enseignants. Aussi d'appréhender les logiques qui sous-tendent la répartition des tâches aux écoliers compte tenu de leur sexe.

Bourdieu (1998) l'explique par les rapports de dominants et dominés. Mais il ne comprend pas comment cette domination peut se perpétuer et comment elle parvient

à dépasser le simple rapport de force et à se faire reconnaître comme légitime, même aux yeux des dominés. De ce fait, il est exprimé que les garçons sont plus turbulents, ils ont davantage besoin de se défouler ; quant aux filles, elles n'aiment pas la bagarre et préfèrent parler ou jouer tranquillement. Cette différence sexuée, manifeste dans les jeux et activités dès l'âge de trois ou quatre ans, n'est pas perçue, par la majorité des gens, comme potentiellement porteuse d'inégalités futures (ibid, 2006). Aussi Zaidman (1996) cité par Plateau (2006) relève que des rapports de pouvoir apparaissent dans le contexte de séparation des sexes qui caractérise l'espace consacré aux jeux. Nombre des auteurs se sont intéressés à l'espace consacré aux jeux des enfants. Certes la distraction participe à la socialisation de l'enfant mais les dimensions organisationnelles et les pratiques des acteurs impliquées dans cette socialisation sont à analyser. L'existence de la domination selon Bourdieu prend effet à partir d'un phénomène à la fois discret et sournois, qu'il nomme la "violence symbolique" et dont l'habitus est en quelque sorte le vecteur. Distillé à travers l'éducation familiale et scolaire, mais aussi la religion, les médias ou le sport, cette forme d'imposition a la particularité de s'insinuer jusque dans l'intimité du corps de chacun. Selon lui, cette violence symbolique est incorporée de façon si intime aux individus dominés qu'elle les conduit à accepter comme naturelles les inégalités qui pèsent sur eux et à adopter les conceptions et les valeurs des dominants (Bourdieu 1998). La culture également influe sur la construction de ces stéréotypes de genre. Les stéréotypes de genre et les croyances prennent en compte les comportements appropriés aux sexes. Ils présentent de remarquables similitudes chez les enfants et chez les adultes, parmi les hommes et les femmes. Cependant l'ampleur des différences perçues entre genre varie selon la culture (Galand, 2006). Parmi les pratiques parentales, l'habillement et les jouets font partie des éléments qui se différencient habituellement le plus entre filles et garçons. Duru-Bellat cité par Grawitz (2004) confirme cette idée en expliquant que dès l'âge de trois à quatre ans les enfants savent déjà les objets, les jeux ou des activités qui leur conviennent selon

leur sexe. Ces conditionnements sociaux et influences des pratiques parentales sur le vécu des écoliers ne se limite pas à la famille. Ces facteurs ont permis de comprendre dans cette recherche les logiques qui expliquent l'attribution des tâches aux écoliers ainsi que la spontanéité des écoliers à exercer certains rôles à l'école. Une fois développée une représentation sommaire des stéréotypes et des rôles sexués sont intériorisés par l'enfant et lui servira de grille de lecture de la réalité qui l'entoure.

Toutefois, il faut souligner que les illustrations véhiculées par les enseignements en classe rendent également compte des inégalités de genre. Colcough (2004) face à cette question stipule que quelle que soit la façon dont les programmes sont conçus, c'est l'interprétation qu'en donnent les enseignants qui jouent un rôle déterminant. Les enseignants peuvent fournir des modèles de rôles, des repères et des encouragements tant pour les filles que pour les garçons, mais ils peuvent aussi les abaisser et les marginaliser, perpétuant ainsi les stéréotypes.

La division de travail rabat le genre sur le sexe biologique, réduit les pratiques sociales à des rôles sociaux sexués qui renverraient au destin naturel explique Kergoat (2000). Les pratiques sexuées sont des construits sociaux eux-mêmes résultats de rapports sociaux, affirme la théorisation en termes de division sexuelle du travail. Ce terme est maintenant usuel dans les discours sociologiques mais pour la plupart utilisé lorsque l'on analyse des faits ayant rapport aux inégalités. Par ailleurs, en expliquant le rapport social, Kergoat l'assimile à une tension qui traverse le champ social et ce champ est constitué de deux groupes qu'il considère comme antagoniste c'est-à-dire le groupe des hommes et celui des femmes. Pour lui, ces groupes sont en permanente tension autour d'un enjeu qui est le travail et ses divisions mais la division du travail pour Durkheim fait appel à une présence d'une certaine solidarité. Les concepts rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail sont donc indissociables et forment épistémologiquement le système et la division sexuelle présente un statut d'enjeu de rapports sociaux de sexe (Op cit, 2000).

2- Justification du choix du sujet

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet EQuDeC, quatre (4) axes ont été ciblés dont celui de la promotion de la recherche scientifique dans le secteur de l'éducation. Sur cet axe, cinq (5) thèmes centraux sont ciblés par le fonds compétitif de recherche à savoir le financement de l'éducation au Bénin, l'équité dans le système éducatif au Bénin, la décentralisation et déconcentration du système éducatif au Bénin, l'adéquation formation emploi au Bénin, puis la qualité de l'éducation au Bénin.

Le présent sujet part du thème relatif à l'équité dans le système éducatif compte tenu de son intérêt dans les politiques publiques éducatives. L'équité est indispensable parce que l'atteinte d'une éducation pour tous passe d'abord par un système éducatif inclusif sans aucune discrimination. L'équité est également un axe prioritaire dans les stratégies de lutte contre les inégalités sociales. Il importe de cerner les phénomènes qui constituent des blocages portant atteinte à l'équité en milieu scolaire afin de garantir l'égalité des chances d'accès et de suivi à l'éducation à tous sans aucune forme de discrimination. Il est alors nécessaire de mettre en exergue les disparités qui existent encore dans le système éducatif plus précisément dans l'enseignement primaire car c'est le niveau le plus primordial dans la socialisation de l'enfant.

A partir de ce thème proposé par le projet, cette recherche se veut explicative de l'influence des normes et pratiques pédagogiques sur la reproduction des inégalités de genre dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè à partir des observations et des entretiens menées dans les écoles de trois (03) arrondissements de la commune. Cette piste d'investigation trouve son origine dans la sociologie de l'éducation qui de nos jours s'intéresse aux questions d'inégalités sociales.

3- Modèle d'analyse

Les institutions éducatives restent déterminantes pour la bonne marche des sociétés. Car elles différencient et hiérarchisent les individus, et font également en sorte qu'ils

intériorisent les valeurs et les normes sociales fondamentales, ainsi que les comportements, les savoir-faire et les savoir-être utiles pour s'intégrer et vivre dans la société (Lugan, 2005). Ainsi pour expliquer la reproduction des inégalités sexistes par les normes et pratiques auxquelles souscrivent les enseignants l'ethnométhodologie et l'approche genre ont été adoptées comme approches.

Emergée dans les années 1960 par Harold Garfinkel, (Ogien, 2016) l'ethnométhodologie est un courant qui s'inspire de la théorie de l'action de Parsons (Ogien, *op cit.*). Elle cherche à analyser le monde social non pas tel qu'il est donné mais tel qu'il est vécu et ordonné comme une réalité objective. Cette auto-organisation s'explique par les activités pratiques de la vie courante réalisées conjointement dans les interactions. Les acteurs les accomplissent en s'en tenant aux attitudes supposées naturelles. Ce courant est donc important pour expliquer la manière dont les inégalités de genre dans l'enseignement sont conséquence des pratiques répétées dans les comportements de la vie quotidienne des acteurs que sont les enseignants et les élèves. Il sera également pertinent pour observer les pratiques, les processus de déroulement des séquences des classes, les interactions existantes entre les enseignants et les élèves dans les écoles favorisant ainsi la reproduction des inégalités de genre. Dans le but de réduire les inégalités entre les hommes et les femmes, l'approche genre a vu le jour dans les années 80. Selon Forun (2012), les principaux pionniers de cette approche sont les chercheurs, les acteurs d'ONG, les partenaires etc. Il offre l'avantage d'insister sur la nécessité d'agir sur les rôles des hommes et des femmes à la fois. S'inspirer du genre en tant qu'approche dans ce travail est utile pour analyser les rapports sociaux de sexe les interactions entre les écoliers de sexe opposé et les enseignants. Cette approche se réfère aux rôles et responsabilités, des écoliers de sexe féminin et masculin que construisent les acteurs du système éducatif. La commune de Bembèrèkè a servi de cadre pour la présente recherche, elle sera présentée ainsi que les démarches méthodologiques qui ont menées la recherche dans le chapitre suivant.

Chapitre II: Présentation du cadre de la recherche et de la démarche méthodologique

Ce chapitre fait ressortir quelques différents aspects en lien avec la commune de Bembèrèkè. Dans un premier temps il présente les aspects physiques et une brève sociohistoire du milieu. Dans un second temps, le chapitre aborde les paramètres relatifs à l'éducation dans la commune ainsi que les structures qui appuient les actions de la commune dans ce secteur. Enfin, il présente les techniques de collecte, de traitement et d'analyse des données.

2-1-Présentation du cadre de la recherche et justification

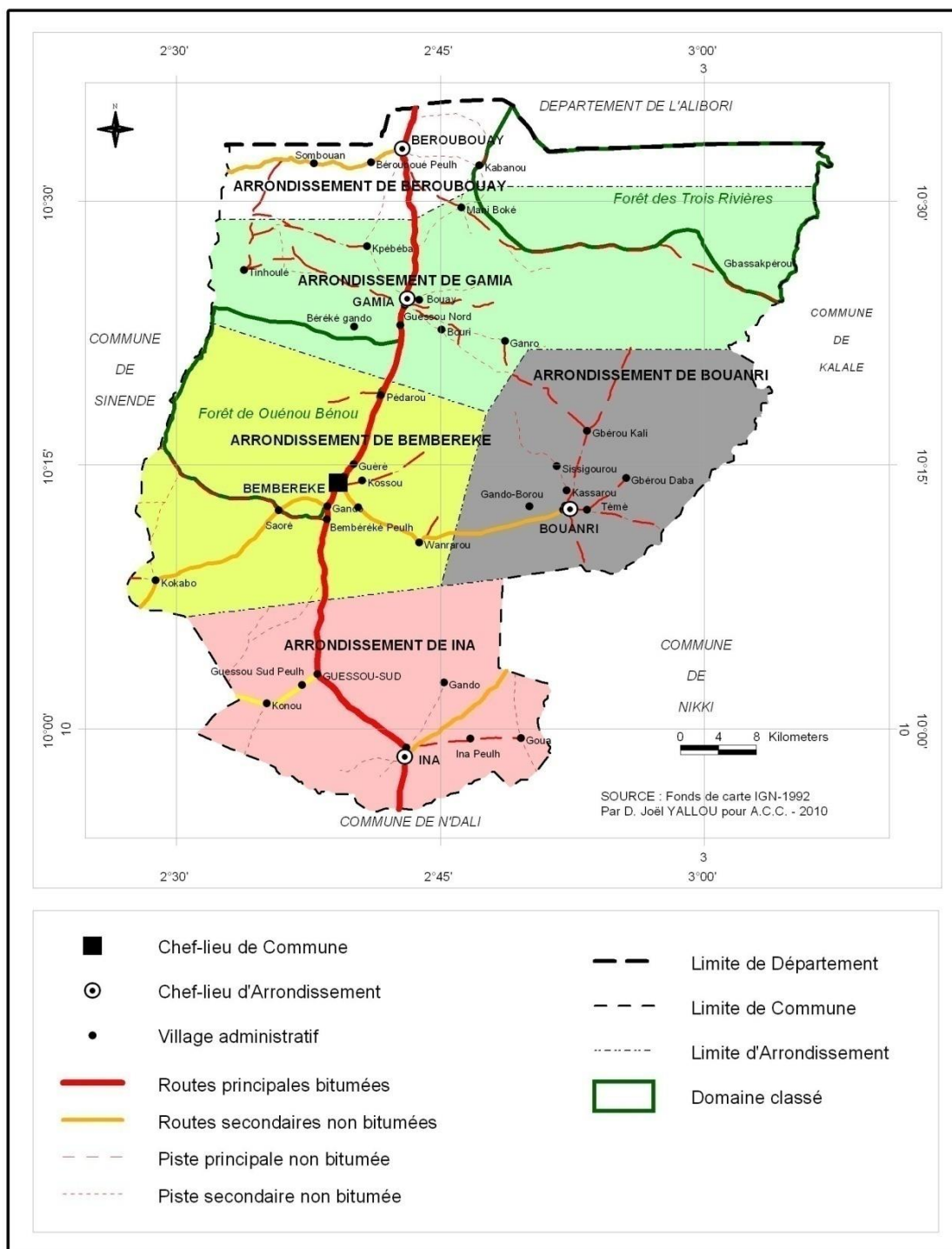
2-1-1-Présentation du cadre de la recherche

La présente recherche porte sur la commune de Bembèrèkè. Bembèrèkè est limitée au Nord par la commune de Gogounou, au Sud par la commune de N'dali, à l'Ouest par celle de Sinendé et à l'Est par les communes de Nikki et de Kalalé.

D'une superficie de 3 348km², la commune abrite une population de 131 255 habitants dont 66 270 hommes et 64 985 femmes selon les résultats du quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH4, 2015). Du point de vue administratif, Bembèrèkè est divisé en cinq (5) arrondissements (Bembèrèkè, Beroubouay, Bouanri, Gamia et Ina) et regroupe 44 villages et quartiers de villes.

La carte ci-dessous présente un aperçu de l'organisation administrative de la commune de Bembèrèkè.

Figure 1: Carte de la commune de Bembèrèkè



Source : Plan de Développement Communal, 2010

➤ **Données historiques sur la commune**

Bembèrèkè, chef-lieu de la commune aurait pour fondateur Sounonpenti qui serait un chasseur d'éléphants qui, au cours de sa promenade, fut attiré par les conditions physiques caractérisant le lieu. Ce dernier aurait repoussé vers l'Ouest les Bêtammaribè et les Waaba. Le Bariba roturier, n'avait d'autre origine que la province du Borgou.

Bembèrèkè doit son nom à la colline appelée en baatonum "kpérou" car le chasseur s'est installé dans les grottes de la colline (PDC, 2010). Pour désigner ce lieu, les baatombu disaient : "Kpérou N'boregue" ce qui signifie aux creux de la colline. Par déformation il est devenu "gbemberegue" et plus tard bembereke en français. Selon d'autres informateurs, en arrivant, le chasseur était accompagné de sa sœur Bèrèkè ou yon gbèrèkè. Pour désigner la colline où ils se sont installés, l'on disait « Kpé bèrèkè » qui signifie la colline Bèrèkè, du nom de la sœur, appelée plus tard Bembèrèkè par déformation. Ce dont on peut être sûr est que le nom se justifie par l'existence de la colline qui dans le temps permettait de situer la localité habitée par ces premiers hommes.

➤ **Aspects sociodémographiques**

La commune est composée en majorité de deux groupes sociolinguistiques, les bariba et apparentés et les peulhs et apparentés. Les activités économiques de la commune relèvent essentiellement du secteur primaire. La principale activité qu'on y note est l'agriculture. En effet, dominée par les cultures vivrières telles que l'igname, le maïs, le mil. L'arachide et le coton relèvent des cultures industrielles (PDC, 2010). Deux religions sont plus pratiquées dans la commune à savoir l'Islam et le catholicisme.

La commune dispose également des services publics déconcentrés de l'Etat et d'autres structures telles que les ONGs nationales et internationales et des confessions religieuses qui animent la vie socio-économique de la commune.

Comme infrastructures sanitaires, la commune dispose d'un centre de sante de commune, de 3 centres de santé d'arrondissement, de 3 maternités et dispensaires.

2-1-2 Infrastructures scolaires à Bembèrèkè

Les enseignements maternels, primaire, secondaire, les centres d'alphabétisation et le prytanée militaire sont les infrastructures dont dispose la commune sur le plan éducationnel. D'après les données du PCDE 2017-2021 en 2015 elle comptait 21 écoles maternelles, 107 écoles primaires dont 104 publiques et 03 privées, neuf (09) collèges d'enseignement général (CEG), trois (03) centres d'alphabétisation. Ces 107 écoles primaires sont réparties dans les 5 arrondissements de la commune. Dans les écoles parcourues notamment celles des arrondissements périphériques (Gamia et Ina), des salles de classes sont jumelées. Tous les cours sont présents en trois ou quatre classes ou encore dans d'autres groupes de l'école. C'est-à-dire le CI et le CP dans une même classe, ou le CM2/A et le CM2/B dans une même salle. Ces dispositions dans les écoles s'expliquent par les informateurs par un manque de salles de classes dans les arrondissements. En effet, l'insuffisance des salles de classes serait liée selon le PCDE 2017-2021 à une mauvaise répartition des infrastructures et à la prolifération des écoles dans les hameaux. Il relève de l'annuaire statistique du Ministère des Enseignements Maternel et Primaire une croissance de l'effectif des écoliers inscrits. Il est passé de 20 827 en 2010 à 21 440 en 2014.

Suite à l'avènement de la gratuité de la scolarisation des filles initiée par le gouvernement et les campagnes de sensibilisation menées par les ONG sur la scolarisation des filles, l'équité genre en matière de scolarisation connaît des avancées dans la commune. Cependant, le PCDE (2017-2021) montre que des efforts restent à faire dans le maintien des enfants scolarisés jusqu'à la fin du cycle primaire. Les enseignants de sexe masculin sont plus nombreux que ceux de sexe féminin suivant les données de l'annuaire statistique du MEMP. Le pourcentage des enseignants est de 81% (APE, ACE, communautaires) en 2015 pendant que celui

des enseignantes est de 19%. Dans les arrondissements d'Ina et Gamia, en plus de l'insuffisance des salles de classes soulevés par les informateurs, s'ajoute un manque d'enseignants. Contrairement au chef-lieu où les enseignants sont présents à tous les niveaux. Le PCDE souligne une forte concentration d'enseignants et de salles de classes dans l'arrondissement de Bembèrèkè.

2-1-3 Structures intervenant dans l'enseignement primaire dans la commune

Pour accompagner les actions de la commune sur le plan éducatif, l'appui des institutions nationales ou internationales s'avère nécessaire. Nombre d'ONG interviennent dans la commune dans divers secteurs. Parmi elles quelques-unes sont recensées dans le domaine éducatif. Il s'agit entre autre de l'ONG Boronu Bénin dont les actions étaient focalisées sur la mise à disposition d'infrastructures (construction de module de classes et latrines) dans les écoles. Des dons de kits scolaires se faisaient aussi par cette ONG aux filles vulnérables. Le Programme d'Appui à l'Education des Enfants Exclus du système éducatif (PAEFE) apporte son soutien aux enfants de 9 à 15 ans à l'obtention du CEP en 4 ans. Ce programme fait bénéficier aux enfants une formation artisanale comme la couture, la danse traditionnelle etc. Ces derniers qu'ils soient admis ou pas au CEP ont droit à un apprentissage auprès des professionnels du collectif. Le LARES de par sa présence dans la commune finance les formations des filles bénéficiaires du PAEFE sur la transformation. Cette formation a lieu au lycée Kika de Tchaorou. Par ailleurs, l'ONG FEE-D (Femmes Enfants Environnement pour le Développement) mène de nombreuses actions dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè. Ces actions sont orientées vers les filles de la commune et concernent l'offre de kits scolaires, le recrutement d'enseignants pour des TD qui se tiennent les mercredis et samedi. L'ONG mène également des sensibilisations à l'endroit des parents sur leur rôle dans l'éducation des enfants. Les enseignants bénéficient d'une formation sur le genre par les actions de l'ONG et les écoliers de l'établissement d'acte de naissance. L'ONG Long APEM (Association pour la Protection de l'Enfance Malheureuse) dont

l'objectif vise à la scolarisation et au maintien des enfants à l'école est aussi recensée.

2-2-Justification du cadre de la recherche

Le programme dont nous avons bénéficié est mis en œuvre par le LARES qui à priori intervient dans les départements situés au Nord du Bénin. La commune de Bembèrèkè est choisie pour abriter cette recherche d'abord parce qu'elle est l'une des communes du Borgou considéré comme un milieu défavorisé (Gomez, 2014). Un milieu défavorisé sur le plan éducatif selon lui s'assimile à un milieu où le niveau socioéconomique est faible. Et où les enfants y grandissent en éprouvant des difficultés à accéder à l'école et à y rester jusqu'à la fin de leur cursus. La commune de Bembèrèkè fait partie des 16 communes identifiées qui présentent des contraintes majeures pour la scolarisation des filles. Elle a à cet effet bénéficié des interventions focalisées sur la scolarisation des filles incluses dans le plan d'action national en faveur de l'EPT adopté en 2004. Suite aux différentes campagnes "toutes les filles à l'école", "tous les enfants à l'école, la gratuité de l'enseignement primaire et les actions des ONG, une avancée est relevé d'après les statistiques de la DDEMP Borgou-Alibori et les différents documents consultés. Le taux de scolarisation en général ainsi que l'indice de parité filles/garçons a évolué dans la commune de Bembèrèkè mais les inégalités en milieu scolaire ne se résument pas à ces aspects. Il est alors important d'analyser les formes de disparités persistantes dans la commune et les logiques qui les sous-tendent.

Le LARES porteur d'un projet sur l'équité dans l'éducation a mené des actions à Bembèrèkè. Et cette recherche est aussi une opportunité pour le laboratoire de disposer d'autres mesures en vue d'un affinement de ses actions.

2-3-Approche méthodologique

2-3-1-Nature de la recherche

Il s'agit d'une recherche de type socio-anthropologique et la thèse que nous défendons dans ce travail nécessite une recherche ayant une dimension fortement

qualitative. Certaines données recueillies sont quantifiées pour plus de précisions. Il s'agit de parvenir à une intelligibilité des dynamiques par une approche basée sur les logiques qui sous-tendent les comportements des acteurs de l'enseignement primaire dans la reproduction des inégalités de sexe. Cette recherche se base à la fois sur des données primaires qualitatives et sur l'utilisation de données secondaires plus quantitatives.

2-3-2-Démarche méthodologique

Le processus de la collecte de données a connu plusieurs étapes. Il s'agit de la recherche documentaire, de la phase exploratoire et de la collecte de données proprement dite. Au total nous avons menés 31 entretiens individuels, 02 focus group et 16 séquences d'observations.

2-3-2-1-Recherche documentaire

La recherche documentaire a permis de mobiliser les données secondaires à partir des documents consultés dans les bibliothèques, sur les moteurs de recherche, les centres de documentations des institutions et structures qui ont à disposition des documents relatifs à la thématique. Elle a consisté à la lecture des ouvrages généraux et spécialisés, des articles, thèses, mémoires et rapports, spécifiquement sur l'équité en lien avec l'éducation. Spécifiquement sur l'équité dans le système éducatif primaire et autres pouvant nous aider dans ce travail. Elle a également servi à la triangulation avec des données orales pour mieux s'assurer de la validité des données recueillies. Les centres de documentation visités ainsi que les documents consultés se récapitulent dans le tableau ci-après :

Tableau 1: Point des centres de documentation visités

N° d'ordre	Centre de documentation	Nature des documents	Type d'information
01	Centre de documentation de la FLASH/UAC	Ouvrages généraux, dictionnaires et ouvrages socio-anthropologiques	Informations thématiques, connaissances générale sur les réformes en matière

			d'éducation au Bénin
02	Centre de documentation du LARES	Articles et rapports sur l'éducation	Connaissances générales des auteurs et approches sur la politique de l'accès à l'équité en milieu scolaire
03	Centre d'Information et de Documentation de Cadjèhoun	Rapports et documents spécifiques sur l'éducation	Information sur les rapports de l'UNICEF en matière d'éducation
04	Bibliothèque du LASDEL	Ouvrages socio-anthropologiques et documents méthodologiques	Informations relatives à la méthodologie de recherches et position des auteurs sur les aspects de la recherche Les débats actuels sur les inégalités en milieu scolaire
05	Moteurs de recherche	Ouvrages spécifiques et généraux	Auteurs ayant abordé le sujet et informations relatives à la question d'équité dans le système éducatif

Source : Réalisé à partir des points de lecture, 2017

2-3-2-2-Sources orales

Les sources orales renvoient aux personnes interrogées lors de l'étude à travers les entretiens. L'identification des personnes ressources est faite par rapport aux connaissances qu'elles ont sur l'objet de notre recherche. Il s'est agi des enseignants et directeurs d'écoles, des élèves (filles et garçons), du chef de la circonscription scolaire, les Organisations Non Gouvernementales (ONG)

intervenant dans le domaine de l'éducation ; des Conseillers pédagogiques, des membres du bureau de l'Association des Parents d'Elève.

2-3-2-3-Echantillonnage

Dans le cadre de cette recherche, nous avons interrogé diverses catégories d'acteurs. Ces interlocuteurs sont choisis par la méthode de « choix raisonné » compte tenu de dominance qualitative de la recherche. La technique de boule de neige a été utilisée pour les identifier sur le terrain. Le seuil de saturation suivant le principe de l'induction a permis de déterminer la taille de l'échantillon au sein de chaque groupe stratégique. Il s'agit donc d'un échantillon à posteriori. Au total, nous avons 55 acteurs qui sont interviewés. Le tableau ci-dessous renseigne sur le nombre d'acteurs approchés par catégories.

Tableau 2: synthèse des acteurs approchés par catégories

Sexe Catégories d'acteurs	Masculin	Féminin	Total
Enseignants	13	04	17
Directeurs /Directrices	03	01	04
Parents d'élèves	04	01	05
Conseillers pédagogiques	01	00	01
Agents de la mairie	02	01	03
Agents ONG F.E.E.D	00	01	01
Elèves	12	12	24

Source : données de terrain, 2017

2-4- Etapes de la collecte de donnée

2-4-1- Phase exploratoire

C'est la phase de préparation de l'enquête de terrain. Elle a couvert la période du 23 au 25 novembre 2016 dans la commune de Bembèrèkè précisément dans l'arrondissement de Bembèrèkè. Elle a permis d'entrer en contact avec les autorités locales, le C/CS et quelques directeurs d'écoles pour donner un bref aperçu sur la recherche et du déroulement de la collecte dans la localité. Cette étape a aussi permis

d'avoir une maîtrise plus claire des situations (du point de vue géographique et de la qualité en termes de résultats) des écoles de la commune. Pour mieux cerner les hypothèses et objectifs afin de nous assurer de la pertinence des outils de collecte de données, nous avons eu recours aussi bien qu'à l'observation qu'aux entretiens.

2-4-2- Collecte proprement dite

Les techniques utilisées pour la collecte des données empiriques sont l'observation directe, les entretiens individuels structurés et les focus group.

2-4-2-1- Observation directe

Prioritaire parmi les techniques utilisées, l'observation a permis de répertorier au moyen d'une grille d'observation les pratiques de l'enseignant, les attitudes des écoliers dans les salles de classe et dans les cours de récréation, les rôles exercés par les écoliers selon qu'ils sont filles ou garçons au sein de l'école et dans les salles de classe.

L'avantage de cette technique est d'avoir permis de relever les illustrations auxquels les enseignants ont recours dans les séquences classes. L'observation directe a aussi permis de voir de près les organisations autour de l'occupation spatiale de la classe. Les prises de vue n'ont été possibles qu'à cette étape de la collecte de données.

2-4-2-2- Entretien

Cette technique a permis d'obtenir des informations des différents acteurs afin de mieux comprendre les observations faites. Dans le cadre de cette collecte, un guide d'entretien est conçu et prend en compte des variables significatives de chaque objectif et a été adapté à chaque type d'acteur.

En ce qui concerne les enseignants, l'administration du guide d'entretien fait suite aux observations. Quant aux autres catégories d'acteurs, la disponibilité a été un facteur déterminant de la tenue de l'entretien. Comme il est de coutume en sciences sociales, nous avons pris le soin d'enregistrer des entretiens tant individuels que collectif bien que des prises de note aient été effectuées.

2-4-2-3- Focus group

Le focus group a été utile dans la collecte de données parce qu'elle a permis de discuter plus librement avec les écoliers. Les écoliers ont donc été les seuls concernés par cette technique. Nous avons mis en place une équipe de 12 écoliers dont 6 filles et 6 garçons. Après avoir mis ces derniers en confiance, d'autres sujets ont fait objet de débat avant l'entretien proprement dit. C'est une technique qui a permis d'observer une fois encore les interactions qu'entretiennent les écoliers entre eux et les comportements des filles et des garçons face aux différents thèmes abordés par le guide.

2-4-4-Traitement et analyse des données

La transcription des données nous a permis de procéder manuellement à un tri thématique en tenant compte des objectifs de la recherche. Les grands axes de l'analyse se sont ainsi révélés.

2-5-6-Difficultés rencontrées

Quelques difficultés ont marquées cette recherche. La période de collecte de données sur le terrain coïncidait avec les affectations du corps enseignant au plan national. Leur mobilité n'a pas manqué d'influence sur la collecte de données. Aussi, nous avons été limités dans le temps vue que la recherche s'inscrit dans un programme de recherche d'une durée d'un an y compris toutes les étapes.

Nous avons abordé dans ce chapitre la présentation du cadre de la recherche et les différents angles méthodologiques. Le cadre de la recherche est présenté en lien avec les structures qui interviennent dans le domaine de l'éducation et des informations relatives à l'équité dans la commune de Bembèrèkè. Les étapes de la collecte de données, les techniques et outils de collecte de données ainsi que les méthodes de traitement de d'analyse ont fait objet de présentation. Les résultats de cette collecte de données se résument dans cette deuxième partie du travail.

**DEUXIEME PARTIE : PRATIQUES
EDUCATIVES ET SOCIALISATION : SOURCE
D'INEGALITES DE GENRE EN MILIEU
SCOLAIRE A BEMBEREKE**

Chapitre III : L'inégalité de sexe dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè : une dynamique intégrant le comportement des enseignants

Ce chapitre décrit le rôle de l'enseignant dans la socialisation de l'enfant tout en faisant une brève description des formations reçues par les enseignants pour l'exercice de leur métier. Aussi s'agit-il de montrer l'impact des modules de formation des enseignants sur la reproduction des inégalités de sexe dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè.

3-1-Bref aperçu sur la formation pratique des enseignants du primaire : la place réservée au genre dans la formation

L'enseignant joue un rôle important dans la transmission des savoirs dans toutes les sociétés humaines. Il a besoin pour cela d'une formation professionnelle requise qui vise à le préparer à son métier. Au Bénin, l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) est chargée d'assurer la formation des enseignants du primaire. Une formation qui revêt deux phases, une phase initiale et une phase continue. La formation initiale a lieu dans les ENI sur une période de deux ans donnant droit au Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). La première année est consacrée au contenu académique alterné de stages d'immersion et d'initiation dans les salles de classes.

Les modules de formation de la formation initiale portent sur la pédagogie générale, la pédagogie appliquée, la législation et administration scolaire, la psychologie et la morale professionnelle. La pédagogie appliquée renseigne sur la démarche disciplinaire des six champs d'enseignement à savoir le français, les mathématiques, l'Education Sociale (ES), l'Education Scientifique et Technologique (EST), l'Education Artistique (EA) et l'Education Physique et Sportive (EPS). La législation et administration scolaire est relative aux études de cas des réalités du domaine scolaire. La deuxième année en effet, est marquée par le stage de professionnalisation où l'élève instituteur a la charge d'une classe toute l'année sous la supervision du directeur d'école et des conseillers pédagogiques (CP). Le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) est obtenu après quatre ans de pratique.

Pour la formation continue, plusieurs acteurs publics comme privés sont impliqués. Elle porte sur des modules ponctuels de tel ou tel aspect du métier. Il faut préciser que seul l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) en collaboration avec la Direction de l'Enseignement Primaire dispose des formations diplômantes. Les conseillers pédagogiques chargés chacun d'une zone dans la circonscription organisent des séances d'UP (Unité Pédagogique). Ces séances sont des échanges entre enseignants sur les séquences de travail. Cette phase de la formation est marquée par l'intervention des ONG et projets de développement pour des formations non diplômantes. Par exemple IFADEM (Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres) qui entretient les enseignants sur l'élaboration des instruments de mesure, et l'ONG FEE-D dont les formations portent sur le genre dans quelques écoles de la commune. Une lecture des intitulés des modules de formation tels que énumérés par les informateurs ne met pas en exergue des modules spécifiques liées au genre. Il relève des entretiens avec les enseignants que les aspects liés au genre ne ressortent pas au cours de leur formation. Un interlocuteur s'exprime en ces termes :

« Au cours de notre formation, nous n'avons pas des modules qui portent sur le genre ni sur l'équité mais il y a un projet EDUCOM qui est intervenue dans notre commune et qui nous a formés sur l'équité/genre » (enseignant, EPP Guessou-Sud/A, 08décembre, 2016).

Des modules ainsi décrites et des expressions des enseignants sur les modules de formation, il faut comprendre qu'au cours de la phase initiale, l'enseignant n'est pas formé sur les questions relatives à l'équité ou au genre en milieu scolaire.

La formation est l'ensemble des connaissances générales, techniques et pratiques liées à l'exercice d'un métier. Elle est l'ensemble des comportements et attitudes qui permettent l'intégration dans une profession et plus généralement dans l'ensemble des activités sociales (Ferréol et al. 2013). Cette définition laisse comprendre que les comportements à adopter par l'enseignant face à telle ou telle question touchant le

genre doit s'inscrire dans sa formation. Le PDDSE en définissant, les principaux objectifs et stratégies de l'enseignement primaire met l'accent sur certaines préoccupations perçues comme clés à savoir la qualité, l'accès et l'équité. Cependant, les aspects liés à la question du genre en milieu scolaire ne sont pas pris en compte dans les modules de formation professionnelle. Pour faire face à ce déficit, les ONG assurent la formation des enseignants sur les questions liées à l'équité. Ces enseignants sont ciblés selon la zone d'intervention de l'ONG et suivant ses objectifs.

Dans la commune de Bembèrèkè par exemple sur un total de vingt et un (21) enseignants interrogés, cinq (5) sont formés sur le genre par le canal des ONG ou projets de développement. Les interventions ont souvent des durées déterminées ce qui limite le personnel enseignant bénéficiaire. C'est le cas par exemple de EDUCOM qui n'intervient plus dans la commune. En face d'une telle situation, des enseignants adoptent des pratiques pour répondre aux exigences de la politique de l'éducation dans les classes.

3-2-Le métier d'enseignant à Bembèrèkè : une contrainte ou une vocation ?

La motivation de l'enseignant à exercer son métier s'avère nécessaire vue son importance dans la société. Pour nombre d'enseignants interrogés, le choix de leur métier est un choix par défaut. C'est faute d'alternative qu'ils s'y engagent. Les principaux arguments notés au niveau des enseignants tels que le manque d'emplois, le manque de moyens financiers motivent les choix.

« C'est le sort qui a voulu que j'exerce ce métier. En toute sincérité je ne suis pas venu dans l'enseignement par vocation, c'est une carrière que je ne pensais pas embrasser un jour. Le manque de moyens pour poursuivre mes études m'a conduit là mais j'aime les enfants.» (Enseignante EPP Guessou-Sud/B, 05 décembre 2016)

«J'ai fait 15ans dans une entreprise qui a échoué donc le choix de l'enseignement pour joindre les deux bouts.» (Enseignant EPP Dérou/B, 24 novembre, 2016).

Le métier d'enseignement est donc considéré par certains enseignants comme « *un métier de secours* » compte tenu des contraintes inhérentes à son exercice. La plupart des enseignants qui exercent le métier par contrainte le perçoivent comme un métier à difficultés et à risque.

« C'est un métier difficile à exercer, d'abord il faut préparer les fiches au jour le jour donc même à la maison on n'a pas le temps et il faut supporter les caprices des enfants. Mettre les enfants au même niveau de compréhension même le dernier. On reçoit parfois des convocations quand l'enfant agit mal et tu le punis. Tout ça c'est vraiment très difficile mais on fait avec ». (Enseignant EPP Bèrèkè-Sud/A, 01 décembre 2016)

Chez d'autres, c'est par héritage de la vocation, c'est-à-dire l'un ou les géniteurs étaient enseignant et ils ont voulu faire comme eux.

« Mon père était enseignant et j'étais passionné par ce qu'il faisait, depuis le bas âge quand on me demande ce que je ferai lorsque je serai grand je répondais toujours enseignant. (Enseignant EPP, Bèrèkè-Sud/B, 28 Novembre 2016)

L'enseignement n'est pas une tâche facile selon les enseignants car leur rôle est d'éduquer et d'instruire les enfants, c'est-à-dire :

« Contrôler et surveiller les écoliers jusqu'à leur sortie de l'école et se soucier de leur réussite ; éduquer l'enfant, lui apprendre les valeurs morales, le respect de ses camarades, apprendre ses leçons, instaurer l'amour du prochain, enfin de compte, les enseignants sont aussi parents d'élèves donc le maître a l'obligation d'amener l'enfant à travailler » (Directrice d'école EPP Dérrou/B, 02 décembre 2016).

Pour mener à bien la tâche qui est la leur et parvenir à un bon rendement, il faut certes une bonne formation initiale et une formation continue mais la motivation est également primordiale.

3-3-Interventions des ONG dans les écoles primaires à Bembèrèkè

Dans le souci de rehausser le niveau des filles dans la commune de Bembèrèkè, certaines ONG interviennent dans les écoles primaires. Avec le projet ‘toutes les filles à l’école’, les filles sont massivement inscrites à l’école. Un déséquilibre entre les filles (en surnombre) et les garçons (sous nombre) a été noté. Suite à ce déséquilibre, est mis en œuvre le programme de l’UNICEF, ‘Tous les enfants à l’école’. Les filles sont massivement inscrites à l’école mais le maintien de ces dernières posait problème faute de responsabilité des parents (PCDE, 2017-2021). Les ONG en fonction de leurs objectifs ou visions prennent en compte quelques écoles de la commune. Suite aux investigations dans la commune, l’ONG FEE-D demeure la seule intervenante dans l’éducation formelle et appuie 825 filles ciblées dans la commune. Il faut déjà souligner que les filles sont les seules cibles de cette structure.

« Nous, ce sont les filles qui nous intéressent parce que les garçons ont beaucoup de chances de réussir, ce sont les filles qui tombent grosses et cela les empêche de poursuivre leurs études » (superviseur de l’ONG FEE-D, 28 Novembre, 2016).

Les cas de grossesses non désirées qui déscolarisent les filles et autres formes de violences (harcèlement sexuel, mariage forcé) énumérées par les acteurs d’ONG expliquent le choix porté sur les filles.

L’ONG FEE-D vise l’amélioration de la performance scolaire des filles. Cette ONG a constaté que les filles sont fortement inscrites du fait de l’intervention de nombre d’ONG dans la commune. Elles sont cependant peu nombreuses à réussir. Des visites sont donc rendues dans les écoles pour s’assurer de l’effectivité de ces séances de répétition. Les inégalités de sexe dans l’enseignement primaire se reproduisent donc sous diverses formes et fait intervenir différentes catégories d’acteurs.

3-4- Organisation pratique dans la salle de classes

« *L'établissement scolaire est une organisation qui a ses spécificités de fonctionnement, c'est également un lieu où sont mis en œuvre les objectifs nationaux assignés à l'éducation* » (Cacoualt & Ouevrard, 2003 :58). L'enseignement primaire dispose ainsi d'une organisation en son sein avec les réformes de l'Approche Par Compétence (APC).

3-4-1- Disposition pratique des écoliers dans les salles de classe

Suite à la nouvelle orientation des enseignements dans les écoles, portée par l'APC, les salles de classes sont constituées en de petits groupes de six à huit écoliers. L'APC est une réforme qui permet à l'écolier de construire l'apprentissage à partir de ses propres aptitudes. Elle a commencé au Bénin depuis 15ans après que le système éducatif ait évolué de l'approche par contenu à l'approche par objectif. Avec cette approche, la disposition des écoliers dans les salles de classe a changé. Les enfants étaient à deux ou à trois sur les tables bancs alignés l'une derrière l'autre. Avec le système de l'APC, ils se mettent en groupe et peuvent facilement échanger leurs connaissances entre eux.

L'effectif de la salle détermine le nombre de groupes à constituer soit un total de six à neuf groupes. Ces groupes sont constitués dès les premières semaines par les écoliers donc par affinité et l'enseignant se charge après quelques semaines de travail de rééquilibrer les groupes suivant les compétences individuelles des apprenants.

A cet effet, certains critères clés sont prioritaires dans les logiques qui sous-tendent la constitution de ces groupes chez les enseignants. On peut noter par exemple la taille des écoliers, leurs performances. Le sexe de l'écolier n'est donc pas une variable très déterminante dans la constitution de ces groupes par les enseignants. Les enseignants en parlant d'équité dans la constitution des groupes mettent souvent l'accent sur les performances c'est-à-dire les éveillés, les moins éveillés pour faire participer tous les groupes aux activités.

Cela explique la faible hétérogénéité notée au sein des groupes dans les classes où nous avons effectué des observations. On observe des groupes où les filles sont majoritairement représentées voire une présence exclusive de filles pendant que les garçons dominent dans d'autres.



Photo 2: Groupe représenté majoritairement de garçons ;
Cliché : Hostin 2016



Photo 1: Groupe représenté uniquement de filles
Cliché: Hostin 2016

Les photos 1 et 2 ont été prises dans une classe que composent 54 écoliers dont 27 filles et 27 garçons. Huit groupes de 6 à 8 écoliers sont constitués dans la classe. Un groupe de sexe unique (féminin) et deux groupes constitués de 6 garçons et une fille ont été observés. On observe une forte disparité de sexe dans les groupes qui constituent cette classe. L'observation dans les salles a permis de relever que les groupes homogènes (composés uniquement de filles) ne portent pas leurs attentions sur les séquences de classe mais passent plutôt le temps à bavarder et ont toujours quelque chose à se chuchoter à l'oreille ce qui perturbe les séquences de classe. Les groupes ainsi constitués ont un impact sur le comportement des écoliers au cours des séquences de classe.

Les dispositions des écoliers dans les groupes diffèrent selon les enseignants. A travers la planche 1 ci-après, on aperçoit une salle de classe constituée en groupes.

Toutefois, une disposition différente de celle standard observée dans les autres classes de la commune de Bembèrèkè. L'enseignante de cette classe explique :

« Moi j'ai disposé les écoliers comme ça dans la classe pour leur permettre de suivre au tableau et cela me permet aussi d'avoir mon attention sur tous les groupes. Toujours est qu'ils sont en groupe et c'est ce que recommande l'APC ». (Enseignante EPP Dérrou/A, 28 novembre, 2016)



Photo 3: Disposition des écoliers dans une salle de classe

Cliché : Hostin, décembre 2016

Les différentes adaptations dans l'organisation des classes montrent que les enseignants ne sont pas de simples exécutants des normes officielles et des directives institutionnelles. Ce sont des acteurs sociaux qui ont des points de vues, des intérêts et qui participent à divers enjeux. De ce fait, ils développent des « normes pratiques » (cf. Olivier de Sardan, 2008. A la recherche des normes pratiques) pour faire fonctionner les dispositifs institutionnels de manière satisfaisante pour leurs objectifs visés.

3-4-2- Fonctionnement des groupes dans les salles de classe

Pour chaque séquence de classe, des travaux individuels sont effectués par les écoliers, s'ensuivent les travaux de groupe et le travail collectif. L'objectif final est d'amener l'écolier à construire lui-même son propre savoir :

« *Suivant les directives de l'APC, l'enfant construit son propre savoir* » (directrice d'école EPP Dérrou/B, 02 décembre 2016).

Parfois, certains travaux individuels sont préalablement faits depuis la maison alors que d'autres le sont au cours du déroulement de la séquence de classe. Suite à ces travaux, l'enseignant donne quelques minutes (5 à 10 min) pour les travaux en groupe. Cette étape est marquée par le choix d'un modérateur et d'un rapporteur. Le modérateur est désigné pour coordonner les activités dans le groupe et le rapporteur pour rendre compte des activités de groupe.

A travers les observations effectuées on constate que les filles se portent plus volontiers à assumer le rôle de rapporteur et les garçons celui de modérateur. L'enseignant se charge de désigner ces derniers (rapporteurs et modérateurs) si des volontaires ne se sont pas manifestés. Les écoliers sous le contrôle du modérateur mettent en commun les travaux effectués individuellement. S'ensuit les séances collectives avec l'enseignant. Les rapporteurs rendent compte des résultats de groupe. Selon la séquence en cours, les résultats sont rapportés au tableau. Toutefois, certaines filles désignées comme étant rapporteur sont réticentes lorsque les comptes rendus doivent se faire au tableau. D'autres manifestent un mécontentement ou encore refusent catégoriquement quand le rôle leur est confié. Ces rôles leur sont parfois imposés car doivent être joués de façon rotative. Cette action rotative des rôles est perçue comme étant « *des choix sous contraintes* » chez ces filles réticentes Parsons (1964). Derrière les carrières de l'école se profilent des carrières sociales, (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012), ces fonctions de modérateur ou de rapporteur répondent tout d'abord aux règles de l'APC mais participent aussi à la socialisation de l'écolier. Une socialisation qui vise la préparation de l'écolier à la prise de paroles dans la vie active. L'écolier déjà au primaire apprend à diriger les activités au sein d'un groupe et à rendre compte des résultats issus de ces activités de groupe. L'action rotative limite le développement du caractère timide chez les filles. Des responsables sont aussi désignés dans chaque classe pour le bon déroulement des activités dans la classe et dans l'école.

3-4-3- Missions des responsables de classes

Les classes ont en leur sein trois responsables chargés de coordonner les activités de la classe et de l'école. Pour plusieurs enseignants interviewés, les responsables sont désignés par les enseignants. Néanmoins quelques-uns affirment que les responsables sont élus démocratiquement. Que ces derniers soient élus ou désignés par les enseignants, certains critères sont déterminants dans leur choix. Il s'agit entre autres de la performance en termes de rendement scolaire, de l'assiduité, de la régularité et de la propreté de l'écolier. Ces critères qui peuvent être considérés comme des critères objectifs qui rendent les choix démocratiques et rationnels. Une enseignante l'exprime en ces termes :

« Pour les responsables nous désignons les écoliers qui réagissent bien en classe et pour le poste de propreté, on choisit la fille qui est bien propre et qui lave régulièrement son kaki » (enseignant EPP Dérou/B, 25 novembre, 2016).

Le tableau ci-dessous présente la proportion des filles et garçons aux postes différents postes de responsabilité dans les différentes classes.

Tableau 3: Proportion de filles et garçons aux différents postes de responsabilité

Ecoles	Nombre de classes	Nombre de responsables filles	Nombre de responsables garçons	Total
Ecole 1 (1 groupe)	4	5	7	12
2 (groupe 1 et 2)	7	10	11	21
3 (groupe 1 et 2)	7	8	13	21
Total	18	23	31	54
Pourcentage		43 %	57 %	100 %

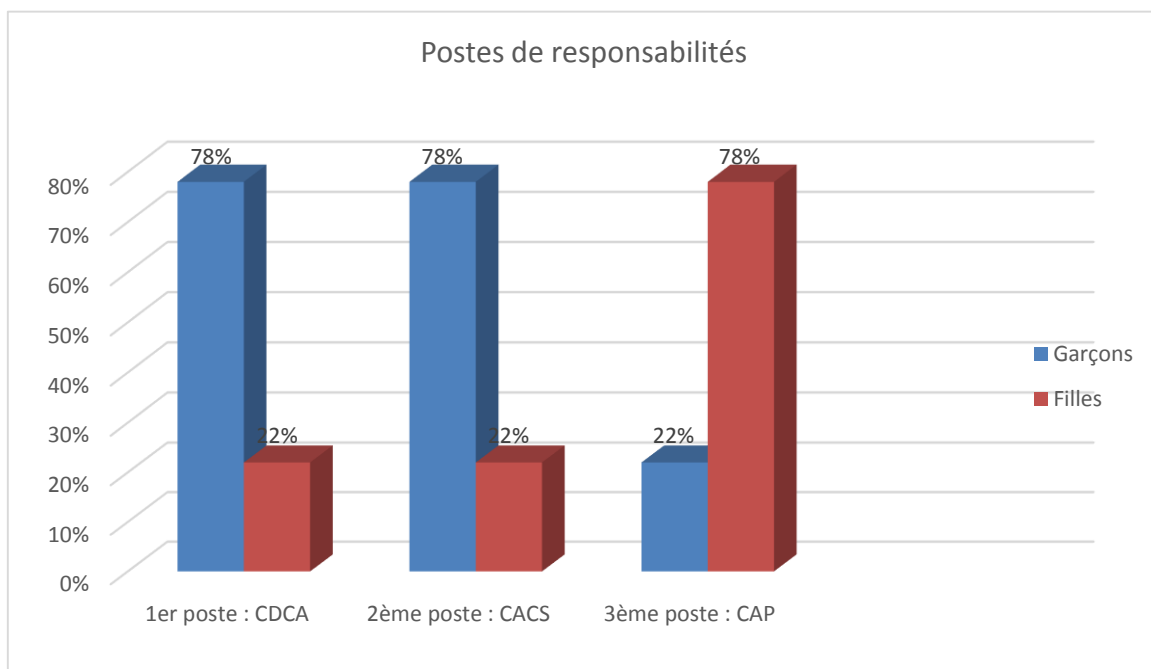
Source : données de terrain, 2016

Il ressort de ce tableau que dans toutes les classes parcourues, l'effectif des filles et/ ou garçons aux différents postes de responsabilité varie d'une classe à une autre.

Aucune classe ne présente un nombre élevé de responsables filles même si ces dernières ne sont pas minoritairement représentées dans les salles de classes.

Les filles sont représentées à 43% dans les postes de responsabilité pendant qu'on dénombre 57% de garçons. Une représentation inégale des filles et des garçons compte tenu du nombre de poste de responsabilité est à souligner dans les salles de classe. Ces postes de responsabilités occupés varient selon le sexe de l'écolier. La figure ci-dessous montre plus explicitement la proportion des écoliers par poste et par sexe dans les écoles enquêtées.

Figure 2: Postes de responsabilité des garçons et filles



Source : Données de terrain, 2016

La figure 2 montre que les garçons occupent plus les postes de 1^{er} et de 2^{ème} responsable. Les filles dénombrées occupant ces postes sont pour la plupart des redoublantes de ces salles de classe. Par contre, on constate que le troisième poste (Chargé de l'alimentation et de la propreté) est majoritairement occupé par les filles. On note un écart dans l'occupation des postes de responsabilité par les écoliers compte tenu de leur sexe comme l'illustre la figure 2 ci-dessus où les filles sont représentées à 22% aux postes 1 et 2 et à 78 % au 3^{ème} poste. Les différents

responsables ont différentes missions à exercer. Le premier est chargé de la discipline et de la coordination des activités dans la classe en l'absence de l'enseignant ; le deuxième est chargé des activités culturelles et sportives et le troisième s'occupe de l'alimentation et de la propreté de la classe. Une discrimination est à cet effet faite à l'endroit des filles à occuper les 1^{er} et 2^{ème} postes et les garçons à occuper le 3^{ème} poste. Les enseignants affirment que le choix des responsables doit se faire de façon démocratique. Cependant, compte tenu des critères à remplir par les écoliers selon le poste à occuper, les responsables sont désignés par eux-mêmes. Les 1^{er} et 2^{ème} responsables doivent être réguliers, assidus et travailleurs. Quant au 3^{ème}, la propreté est le critère prioritaire puis s'ensuit les autres précités. La gestion de la classe est du ressort du premier responsable. Un poste auquel les garçons sont en surnombre par rapport aux filles. La gestion de l'alimentation et de la propreté relève du troisième poste, un poste où les filles sont en surnombre par rapport aux garçons.

« Les écoliers ne tiennent souvent pas compte de tous ces critères avant de choisir les responsables. Ils le font par affinité les filles ont tendance à soutenir les filles et les garçons leurs pairs. C'est ce qui nous oblige à les aider dans le choix. On ne peut pas choisir un responsable de propreté qui ne soit pas présentable ou un 1^{er} responsable timide ou encore pagailleux. On finira par jouer le rôle à leur place si c'est le cas » (Enseignant, EPP Bèrèkè-Sud, 29 Novembre 2016).

Le 3^{ème} poste profite plus aux filles qu'aux garçons. Or l'école est un lieu de socialisation et le garçon est aussi appelé à assurer sa propreté ainsi que celui de son environnement. Le sexe devient alors déterminant dans les postes à pouvoir par les écoliers. Cette disparité s'explique par les rôles et les tâches associés à chaque poste de responsabilité.

Le rôle, en effet, comme l'expliquent Ferréol et al. (2013) est une configuration de modèles de conduites relativement stables associées à une position ou une fonction dans un système. Ainsi, les pratiques de l'enseignant en tant qu'éducateur rendent

comptent de la « fonction manifeste » de l'école par la socialisation à travers les rôles attribués aux écoliers selon leur poste de responsabilité.

Ce chapitre a essayé de montrer dans un premier temps l'absence du genre dans la formation initiale des enseignants. Dans un second temps, il a fait ressortir la non prise en compte du genre dans l'organisation des écoliers dans les classes. Enfin, il a montré l'importance du sexe dans les postes de responsabilités des écoliers au sein ses classes.

Chapitre IV : Pratiques pédagogiques et socialisation des écoliers : quand le sexe devient déterminant

Ici nous abordons les pratiques pédagogiques des enseignants qui influencent la socialisation des enfants. Plus explicitement les comportements adoptés par les enseignants vis-à-vis des écoliers selon que ces derniers sont des filles ou des garçons.

4-1- Attitudes des enseignants et inégalités de sexe

Les travaux de Belotti (2005), mettent en évidence les comportements différenciés des enseignants vis-à-vis des écoliers selon qu'ils sont des filles ou des garçons. La recherche sur les inégalités de sexe en milieu scolaire dans la commune de Bembèrèkè renseigne sur les attitudes des enseignants vis-à-vis des écoliers selon leur sexe.

4-1-1- Incidence du rôle de l'enseignant sur les inégalités de sexe

L'intervention des ONG dans la commune a eu un impact sur l'effectif des filles dans les classes notamment dans l'école de l'arrondissement central où elles sont représentées à 49,81%. Dans dix (10) des classes où nous avons mené des observations, l'effectif des filles est plus élevé que celui des garçons. Les enseignants ont tendance à plus désigner les filles que les garçons dans les classes où ces dernières dominent. Les enseignants les interpellent quand elles ne réagissent pas. Elles retiennent l'attention de ceux-ci mais les garçons qui ont la réponse qu'elles soient bonnes ou mauvaises arrachent la parole bien qu'ils ne soient pas désignés. Cette réaction des garçons dans les classes est expliquée par les enseignants par la domination du sexe masculin.

« Au CM2, chez moi, ce sont les garçons qui prennent souvent la parole. Même quand je désigne les filles et elles hésitent les garçons réagissent même s'ils n'ont pas la bonne réponse. L'homme aime s'imposer partout où il est. » (Directeur d'école, Bèrèkè-Sud, 1^{er} décembre, 2016).

Aussi, a-t-il été observé que la priorité est donnée aux filles par les enseignants quand il s'agit de lire ou conter. Une situation qui résulte du fait que la lecture est «naturellement une activité féminine » à en croire les enseignants.

Il ressort des observations faites que les filles réagissent plus et promptement dans les matières telles que le français, l'ES, et l'EA. Ces matières sont littéraires selon les enseignants. L'attachement des filles à ces matières littéraires trouve sa source dans la simplicité de celles-ci. Un enseignant explique à ce propos :

« Vous savez, les filles n'aiment pas les choses compliquées ; c'est un être partial. Elles n'aiment pas mettre la tête là où il y a du chaud, donc elles s'accrochent aux matières simples.» (Enseignant, Gessou-Sud, 06 décembre, 2016).

Les garçons n'ont pas la même chance de bénéficier de l'attention des enseignants quand il s'agit de la lire en classe or la lecture relève d'une importance dans l'apprentissage en milieu scolaire.

De même, les observations dans les classes ont permis de comprendre que les enseignants encouragent plus les filles même si les réponses données ne sont pas justes. Elles hésitent parfois à lever leur doigt bien qu'elles aient la bonne réponse ou si elles n'ont pas compris. Suite à ces comportements timides des filles en classe, les enseignants n'ont pas le choix que d'encourager les quelques-unes qui lèvent volontairement les mains pour réagir.

Un enseignant s'exprime en ces termes : « *c'est bien, Elisabeth ; au moins, tu as tenté quelque chose, c'est courageux* ». Ce dernier par contre a une réaction toute contraire quand c'est un garçon qui est désigné et n'a pas la bonne réponse. « *Assieds-toi. On vous demande de suivre, vous ne voulez pas* ». Les enseignants pour encourager les écoliers en général, leur offrent des bâtons de craie ou demandent qu'ils soient applaudis. Les matières dans lesquelles les écoliers sont applaudis diffèrent aussi selon la séquence en cours. Par exemple, les garçons sont plus applaudis plus que les filles pour une même bonne réponse donnée en mathématiques et le contraire quand il s'agit du français.



Photo 4: Page de couverture du manuel de mathématiques CE1

Cliché : Hostin, 2016

La photo 4 illustre une catégorisation de personnages exerçant différents activités. La première catégorie constituée uniquement de garçons présents dans une salle de classe faisant des opérations de mathématiques. Quant à la deuxième, elle est un groupe de femmes autour des marchandises au marché. Cette image laisse croire que les mathématiques relèvent de la masculinité. Ces perceptions expliquent les traitements dont font preuve les enseignants vis-à-vis des filles et des garçons lors du déroulement des séquences de classe notamment en français et en mathématiques.

Les observations ont permis de noter que les filles dans les classes de CM1 et CM2 réagissent moins que celles des classes antérieures. L'effectif des redoublants dans ces deux classes est plus élevé chez les filles que chez les garçons. Cette baisse de niveau s'explique selon les enquêtés par l'évolution physiologique de la fille et son occupation par les travaux domestiques. Un enseignant explique à cet effet :

« Au fur et à mesure que les filles évoluent, leur niveau de performance baisse. Cette baisse est due à d'autres facteurs qui interviennent au cours de leur évolution tels que les facteurs physiologiques c'est-à-dire la puberté et les occupations domestiques. A l'âge de puberté, les filles sont plus dérangées par les hommes surtout dans les villages. Elles sont exploitées par les mamans et n'ont

plus l'attention tournée vers les études » (Directeur d'école, EPP Bèrèkè- Sud, 01 décembre 2016).

Les filles après les classes s'adonnent à d'autres activités telles que les travaux domestiques ou le commerce. Pour Gastineau (2001), ce besoin de la fille pour le travail familial est considéré comme un facteur qui explique la non scolarisation des filles en Kroumirie. Dans la commune de Bembèrèkè, c'est un facteur explicatif de la différence observée au niveau des performances de ces dernières.

4-1-2- Caractères spécifiques des écoliers en relation avec le genre

Bien que les enseignants tiennent un discours de neutralité en matière de genre, il semble en pratique que bien souvent ils n'adoptent pas la même attitude envers les filles et les garçons. Les filles sont citées par les enseignants en exemple d'écolières studieuses qualifiées de plus calmes ou timides, plus appliquées, plus ordonnées, plus obéissantes et disciplinées. Elles représentent un sexe qui se décourage très vite. Elles ne sont pas endurantes. Pendant que les garçons sont turbulents, agités voire même agressifs, les enseignants les qualifient de courageux, d'aptes et de spontanés mais désobéissants, moins disciplinés et pas toujours propres. Carton (2004) assimile cette attitude des filles au "comportement pro social" qui renvoie à l'obéissance des règles sociales.

Les garçons s'adonnent au football après les classes. Les filles s'empressent de rentrer à la maison pour les tâches domestiques.

Les garçons et les filles se conduisent de manières différentes et cette différenciation se construit sous l'influence de facteurs sociaux. La différence de caractère entre les écoliers à cette étape de leur socialisation renforce la conviction qu'il s'agit de phénomènes naturels dus à l'aspect biologique. Selon ces enseignants, les différences de comportements chez les écoliers filles et garçons dépendent d'un fait naturel ou inné. De la même manière que ces derniers reconnaissent aux écoliers des comportements différents, ils attendent également différemment des filles et des garçons.

4-1-2-1-Attentes des enseignants vis-à-vis des écoliers

Cette distinction de caractères sexistes dans les pratiques des enseignants transparait également dans les attentes de ceux-ci envers les écoliers. Les attentes diffèrent de la part des enseignants selon que ces derniers sont de sexe masculin ou féminin.

Par exemple un enseignant de CE2 exprime comme suit ces attentes vis-à-vis des garçons :

« Je veux que les garçons travaillent. Qu'ils progressent dans la lecture, donc tous les samedis, je les fais venir pour les aider à faire la lecture. Mon souhait n'est pas encore satisfait. Je voudrais qu'ils donnent un bon résultat et qu'un jour ils soient parmi les cadres » (Enseignant EPP Dérou/B, 24 novembre, 2016).

Face à la même préoccupation en ce qui concerne les filles, ce dernier répond que *«quelques-unes des filles émerveillent et je voudrais que les autres fassent comme elles* ». Ces attentes diffèrent selon qu'on est en présence d'un enseignant ou d'une enseignante. En témoigne ces propos :

« Je suis une femme et je veux que les filles puissent bien évoluer. Qu'elles continuent le plus loin possible leurs études. A cela, il leur faut une éducation sexuelle. Qu'elles soient les meilleures et qu'elles puissent travailler dans les grandes entreprises demain. Pour les garçons, je veux qu'ils se prennent au sérieux » (directrice d'école, EPP Dérou/B, 02 décembre 2016).

Les enseignants développent un attachement vis-à-vis des apprenants de même sexe qu'eux. Les attentes sont spontanées, précises et différentes quand il s'agit des écoliers du même sexe qu'eux. La neutralité dont font cas les enseignants dans leurs discours n'est pas notée dans leurs attitudes envers les écoliers filles et garçons.

Les inégalités entre filles et garçons renvoient également aux comportements tolérés aux filles et garçons en milieu scolaire.

4-1-2-2-Attitudes différenciées vis-à-vis des écoliers

«Je les traite tous de la même manière ». Cette expression est notée chez la plupart des enseignants au cours des entretiens. On en déduit que la plupart des enseignants sont convaincus qu'ils manifestent une neutralité pédagogique quel que soit le sexe

des écoliers. Or les observations et les entretiens révèlent que les enseignants agissent différemment selon qu'ils ont à faire à une fille ou à un garçon. Les garçons étant des taquins, les enseignants affirment qu'ils leur interdisent de taquiner les filles et demandent de manière récurrente aux filles de respecter les garçons. Les filles adoptent donc un comportement de dominé vis-à-vis de leurs camarades garçons. Aussi, les enseignants ont tendance à inculquer aux filles les bonnes manières surtout au plan vestimentaire. Au cours d'une observation dans une classe, au moment où l'enseignant s'aperçoit qu'une fille s'était déchaussée alors que nombre d'écoliers l'étaient il s'exclama :

« Je vous ai toujours refusé de vous déchausser en classe et c'est toi une fille qui le fais encore. Va vite porter tes chaussures » (enseignant CE2, EPP Dérou/B, 24 Novembre 2016).

Ces observations interrogent les pratiques pédagogiques qui véhiculent des significations et ont des effets sur la posture des écoliers. Ces pratiques pédagogiques influencent le comportement des écoliers. Ces pratiques différenciées envers les écoliers transparaissent également dans les punitions que reçoivent ces derniers. Les propos des écoliers sur les punitions reçues en cas de fautes à l'école expliquent clairement cette disparité. Les écoliers affirment :

« Les filles sont souvent pardonnées parce que l'enseignant considère qu'elles travaillent beaucoup à la maison. Les enseignants sont plus gentils avec les filles. Nous ne recevons pas les mêmes types de punition: Par exemple, le maître demande aux filles de tirer les oreilles et aux garçons de faire la chauve-souris ; Il demande aux filles de débarrasser les ordures de la classe et aux garçons les ordures des toilettes ; Les garçons sont mis devant le tableau alors que les filles restent debout un moment à leur place ; si le maître donne cinq coups aux garçons pour la même faute les filles en reçoivent trois.» (FGD avec les écoliers, EPP Dérou/B, 02 décembre, 2016).

Toutefois, la plupart des enseignants reconnaissent que certains comportements sont tolérés en fonction de qui adoptent ces comportements.

« En tant qu'enseignant, je ne peux pas m'abstenir de punir un garçon qui apporte un miroir à l'école, ce n'est pas un objet d'homme. Quand un garçon nettoie mal mon bureau, je peux le comprendre mais une fille non, parce que c'est son travail » (enseignant EPP Bèrèkè-Sud, 29, novembre, 2016).

Même si l'école n'est pas la seule instance socialisatrice, elle joue un rôle important pour la construction des identités de sexe c'est-à-dire dans l'apprentissage des dispositions qui déterminent la façon de faire, et de voir de chacun selon son sexe (Mosconi, 2010). Les écoliers passent de longues années à l'école et vivent une socialisation différente et inégalitaire selon leur sexe.

4-2- L'école, lieu de socialisation et de reproduction des inégalités sexistes

L'école n'a pas seulement un rôle de transmission de connaissances. Elle reste un lieu d'apprentissage qui reflète des rôles sociaux traditionnels des hommes et des femmes à l'âge adulte. L'école apprend aussi à être un homme ou une femme⁶ en inculquant aux enfants ce qu'ils doivent faire selon qu'ils sont des filles ou des garçons.

4-2-1- Répartition inégale des tâches aux écoliers filles et garçons en milieu scolaire

L'enseignement primaire transmet aux écoliers des « curriculum caché »⁷ par les différentes tâches à confier à ceux-ci selon qu'ils sont féminins ou masculins.

Les filles sont chargées dans les écoles primaires à Bembèrèkè de balayer la classe, de nettoyer le bureau et de mettre de l'eau dans les cuvettes tandis que les garçons se chargent d'effacer le tableau, de balayer la cour de l'école. Ils ont également la charge d'apprêter le terrain de sport, pour les séances de salubrité les garçons sarclent les herbes et les filles se chargent de rassembler les ordures et de les ramasser. Cette

⁶Naves M., Wisnia-Weill V., 20014, inégalités et discrimination filles garçons dans les outils pédagogiques, les pratiques éducatives et la socialisation scolaire

⁷ Curriculum caché : tend à comprendre en quoi tout programme d'instruction incorpore une visée éducative plus large sans suggérer que certains éléments sont cachés à dessein en ce sens que les attitudes inculquées à l'école sont censés correspondre aux besoins de la société.

répartition se fait par les enseignants et quelques fois par les responsables chargés de la propreté sous la supervision des enseignants.

Cette attribution des rôles et des tâches au sein de l'école reflète dans une large mesure celle qui s'opère dans la société. L'école la reproduit mais aussi la favorise par un mouvement de rétroaction. On est donc face à un prolongement de la répartition sociale des tâches dans le système scolaire. Les logiques qui sous-tendent cette répartition varient selon les acteurs approchés. Pour les enseignants, les logiques relèvent des normes sociales, et de la culture. Un enseignant affirme :

« Chez nous ici, c'est comme ça, c'est notre culture, l'école doit apprendre aux enfants ce qu'on leur apprend à la maison » (enseignante, EPP Dérou/A, 28 novembre, 2016).

Cette répartition des rôles selon le sexe en milieu scolaire est également reconnue par les parents d'élèves. Selon eux, elle relève tout d'abord du naturel, donc reste inexplicable, et du culturel. Olivier de Sardan (2014) stipule que les spécificités des sociétés africaines s'expliqueraient en grande partie par des références familiales, sociales ou morales communes. Cette tendance interprétative des logiques d'attribution des tâches aux écoliers selon leur sexe se trouve de façon plus ponctuelle dans quelques pratiques liées à la culture africaine. Les propos d'un parent d'élève le témoignent plus clairement :

« L'école est la seconde famille de l'élève, et généralement en Afrique on se dit que les filles et les garçons ne doivent pas faire les mêmes choses, c'est déjà dans nos têtes comme ça. On a l'habitude de dire que quand il s'agit de ménage, les filles sont souvent bien placées et c'est cela qui amène l'enseignant à répartir les tâches ainsi, cette tâche est réservée spécialement aux filles. Les garçons ont aussi leurs travaux. Pour sarcler c'est eux parce qu'à la maison ils accompagnent les parents aux champs.» (Parents d'élève Bèrèkè-Sud, 01 décembre, 2016).



Photo 5: groupes de filles devant un robinet

Cliché: Hostin 2016

La photo 5 montre un ensemble de filles issues de classes différentes venues accomplir la tâche à elle confiée qui consiste à remplir les cuvettes d'eau. L'eau potable est disponible dans la commune à des heures bien précises. Pour ces raisons liées à la disponibilité de l'eau, celles qui sont chargées de remplir les cuvettes s'adonnent à cette tâche pendant que les autres camarades sont en classe et suivent des séquences de cours. Les garçons quant à eux après les classes, préparent le terrain de sport (arracher les mauvaises herbes et délimiter le terrain avec la cendre) suivant le programme de chaque classe.



Photo 6: Femmes au bord d'un puits

Cliché :Hostin 2016

La photo 6 que voici est extraite du manuel CE2 et montre des femmes au bord d'un puits qui cherchent de l'eau. Sur les quatre personnages représentés, on n'enregistre pas une présence d'hommes à ce puits. Ce qui laisse comprendre que c'est un rôle qui incombe aux femmes. Elle pourrait être corrélée avec la tâche des filles à remplir les cuvettes. Les filles sont donc préparées à leur devoir de femmes et les garçons aux fonctions et aptitudes qui sont les leurs.

L'inégalité de genre dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè ne se reproduit pas uniquement à travers les pratiques pédagogiques mais aussi par les outils pédagogiques tels que les affiches auxquelles s'ajoutent les illustrations véhiculées dans les séquences de classe. Ainsi, à partir des illustrations des manuels, les hommes et les femmes sont souvent représentés comme ayant des caractéristiques distinctes ; ce qui conduit à l'occupation des rôles sociaux différents. Nous avons relevé du manuel de CM1 les propos suivants suite à la morsure d'un enfant par un serpent.

« Papa s'exprima : samedi prochain, je viendrai sarcler toutes les herbes qui entourent le bâtiment. Depuis ce jour, mon père a toujours maintenu très propres les alentours de son bureau » (extrait du manuel de français CM1, 2014 :45).

Cet extrait sous-tend la perception autour de la répartition des tâches en classe. Dans les manuels, le sarclage est également représenté comme une activité réservée au sexe masculin. Au cours d'une opération de propreté illustrée dans un autre manuel, les personnages de sexe masculin et féminin s'adonnent à des tâches distinctes tenant compte du genre.

«Les fêtes de fin d'année s'approchent. Maman invite tout le monde au nettoyage général de la maison. Sidicatou lave les assiettes sorties d'une vieille caisse. Papa et Rafiou sarclent les alentours de la maison. Moi Abiba, je ramasse les mauvaises herbes» (Extrait du manuel CP, 2009 :78).

Ces illustrations expliquent le rôle confié aux écoliers lors des séances de salubrité dans les écoles.



Photo 7: Gravure affichée dans une salle de classe ;

Cliché : Hostin 2016

Comme le démontre l'image de la photo 7, les filles sont représentées balaie à la main et les garçons tiennent le râteau au cours d'une séance de salubrité dans une école. Ces affiches étant dans la classe servent aux instruments de socialisation des enfants. Malgré ces distinctions constatées, les enseignants considèrent leurs

pratiques pédagogiques comme neutres. Les illustrations renforcent la perception des écoliers face aux comportements qu'ils doivent adopter et des rôles qui reviennent à chacun selon qu'il est masculin ou féminin.

« Les hommes, la houe à la main ont déterré avec joie les arachides. Les enfants ont rassemblé au fur et à mesure les plantes qu'ils ont déposées aux femmes. Celles-ci, installées sous des abris de fortune ont enlevé les gousses en chantant » (Extrait du manuel CE2, 2004 :106). Aussi, « Mon père est très laborieux. Tous les jours, il va au champ. En saison des pluies, il laboure, il sème, il sarcle, parfois, il fend du bois pour la cuisine » (extrait du manuel CP, 2009 :26).

Lors d'une récolte ou des travaux domestiques, les tâches sont donc réparties aux personnages selon le genre. Il faut souligner que dans les manuels ou dans les exemples des enseignants, les deux personnages masculins et féminins sont représentés mais très souvent ont des rôles diversifiés. Cependant ces rôles différenciés auxquels sont soumis les hommes et les femmes concourent à une même finalité. Durkheim (1893) explique que dans une sphère d'action, la femme apporte sa nature propre et son rôle spécial très différent de celui de l'homme. De plus, si l'art et les lettres commencent à devenir choses féminines, l'autre sexe semble les délaisser pour se donner plus spécialement à la science. Le plus remarquable effet de la division n'est pas qu'elle augmente le rendement des fonctions divisées mais les rend plus solidaires. Elle s'explique donc par cet extrait : « *J'aime mon père autant que ma mère. Grâce à leur travail, toute la famille vit bien.* » (Extrait du manuel CP, 2009 :26).

Dès lors, filles et garçons intériorisent les stéréotypes et continuent à se conformer à ce qui est reconnu comme leurs rôles respectifs où ils anticipent des rôles adultes en fonction des représentations sexistes. Péetrovic (2004) montre que ces stéréotypes contribuent à maintenir les deux sexes dans deux cultures différentes et hiérarchisées tout au long de la vie de l'individu. Les pratiques pédagogiques, les illustrations dans les manuels et les expériences de celles-ci à la maison, toutes concourent à amener les filles à s'attribuer des rôles bien différents de ceux des garçons.

L'extrait ci-dessous est tiré du manuel de CP. Il met en exergue des tâches qu'exercent les femmes lors des préparatifs d'une cérémonie.

« Demain, il y aura une cérémonie dans ta famille, pour cela tes tantes et ta mère échangent au sujet de la cérémonie. Elles lavent la vaisselle et les ustensiles de cuisine.... Les femmes lavent les habits, les assiettes dans l'eau du marigot. Maman prépare le repas avec cette eau du marigot » (Extrait du manuel CP, 2009 :137)

Ces lectures renforcent le vécu des filles de manière implicite et participe ainsi à la construction identitaire de ces dernières. Durkheim (1893) démontre que dans une relation chaque individu a un rôle qu'il joue. Chacun joue son rôle conforme à son caractère, l'un protège, l'autre console, etc. Ce partage de fonctions ou en exploitant l'expression consacrée, cette division de travail, on en revient à comprendre que l'école attribue à chaque écolier selon son sexe son rôle. Explicitement, l'un balaie, l'autre sarcle, celui-ci se charge des cuvettes et l'autre de la cloche ou du tableau. La division du travail est considérée ici sous un autre aspect que celui de Durkheim qui tient compte du caractère. Face aux exercices du corps, l'école primaire fait une part suffisante pour préparer et prédisposer en quelque sorte les garçons aux futurs travaux de "d'efforts physiques", les filles aux soins de ménage et aux ouvrages de femmes comme l'illustre ces propos :

« Ce sont les adultes de demain, on leur attribue déjà le rôle de futur père de famille et aux filles le rôle de gestion du foyer » (Enseignant CI, décembre, 2016).

Cette forme de division renvoie donc à distinguer des travaux d'hommes et des travaux de femmes qui sont également hiérarchisés où les travaux d'hommes demandent plus d'énergie que ceux de la femme. La plupart du temps, les écoliers jouent également spontanément les rôles associés à leur sexe.

4-3-Influence des pratiques familiales sur la spontanéité des écoliers

« Spontanément les filles disent qu'à la maison elles sont chargées de nettoyer la chambre et s'occupent des tâches domestiques. Les garçons sont chargés d'arracher les herbes dans la cour » (responsable, EPP Dérout/B, 02 décembre 2016).

Cette assertion confirme l'attitude des filles dans les salles de classe. Lorsque nous faisons notre entrée pour les entretiens spontanément ces dernières, un torchon en main, mettent au propre notre chaise. L'environnement familial et les tâches exercées habituellement par les enfants à la maison et en classe ont un impact sur le développement cognitif de ceux-ci. Cela explique la spontanéité des enfants à exercer quelques tâches dans les classes. L'influence des réalités sociales sur le comportement des écoliers se traduit par la spontanéité de ces derniers.

Toutefois, le caractère inégalitaire entre les sexes est encore très souvent justifié dans la société par des différences biologiques entre les filles et les garçons et l'influence de la culture est souvent minimisée mis à part quelques-uns qui l'expriment. En se basant sur ce que Bourdieu et Passeron (1964) appellent « l'héritage culturel »⁸ (cf. Boudon, 2013) l'école remplit sa fonction de légitimation en transformant les inégalités sociales en inégalités présentées comme naturelles.

La répartition des tâches en milieu scolaire reproduisent les inégalités de sexe et sont considérées comme naturelles. Ces normes pratiques liées aux inégalités sexistes peuvent également se traduire comme un fonctionnement de l'enseignement primaire. Cet héritage lié aux savoir-faire dont bénéficie l'écolier en rapport avec son sexe est également un ensemble d'attitudes que l'enseignement primaire met au compte d'aptitudes naturelles.

Les travaux de Kergoat (2000), permettent de comprendre que la division du travail est appliquée grâce à un processus spécifique d'idéologie naturaliste. Elle rabat le genre sur le sexe biologique, réduit les pratiques sociales à des rôles sexués lesquels renverraient au destin naturel de l'individu.

⁸ Héritage culturel : théorie selon laquelle l'école reproduit les inégalités sociales sous formes d'inégalités scolaires selon Bourdieu et Passeron (1964)

Quant aux personnages illustratifs et à leur rôle, les écoliers dans les basses classes quelques fois donnent eux-mêmes les exemples sur lesquelles se basent les séquences de classes. Lors des observations dans la classe de CI, les écoliers dès que l'enseignant montre l'image d'un homme et demande "*qui c'est*" et "*qu'est-ce qu'il fait*" respectivement les réponses sont "*c'est papa*" et "*il va au champ*" ou "*il fend du bois pour maman*". Or, lorsqu'il s'agit du sexe opposé, les réponses diffèrent et on a pu noter "*maman va au marché*" ou "*maman fait la cuisine*". Dans les classes plus avancées, ces mêmes constats ont été faits par exemple au CM2 où il est relevé "*les femmes ne doivent pas jeter les ordures n'importe où*". Vassallucci (2013) explique, à cet effet, que la socialisation consiste moins à transmettre des rôles sociaux immuables et contraignants que des valeurs qui guident spontanément les actions des individus. C'est ainsi que se concilient une nécessaire conformité sociale et une exigence de liberté. Cette intériorisation des valeurs permet à chacun, non seulement d'exercer son libre arbitre, mais également d'adapter son comportement aux situations. C'est aussi une pratique qui serait difficile si la socialisation consiste uniquement à l'apprentissage des comportements stéréotypés.

Conclusion et perspectives pour la thèse

Cette recherche sur les inégalités de genre en milieu scolaire met en évidence les interactions entre les enseignants et les écoliers et les rapports sociaux de sexe que ces derniers entretiennent. Nous nous sommes évertués à montrer que l'enseignement primaire à travers les normes et pratiques des acteurs qui le constituent, développent des mécanismes de reproduction d'inégalités sexistes.

Le présent travail scientifique a permis de relever d'autres formes d'inégalités liées au genre dans l'enseignement primaire dans la commune de Bembèrèkè. Les différents rapports en matière d'équité dans l'enseignement primaire tiennent en majorité compte des pourcentages d'accès des écoliers à ce niveau d'enseignement. Ces normes et pratiques prennent en compte aussi bien les attitudes des enseignants, les rôles attribués à chaque écolier selon son sexe, les logiques qui sous-tendent cette répartition que les comportements des écoliers eux-mêmes et les illustrations véhiculées à travers les enseignements. Afin de comprendre et d'analyser ces mécanismes de reproduction par les normes et pratiques des enseignants, des données empiriques ont été collectées dans les écoles primaires des arrondissements de Gamia, d'Ina et de Bembèrèkè.

Au terme de l'analyse des données, il ressort que le problème d'équité dans l'éducation relève de plusieurs ordres. Dans un premier temps, la formation initiale ou continue des enseignants ne prend suffisamment pas en compte les questions liées à l'équité or ils sont les acteurs clés dans la socialisation des enfants en milieu scolaire. Dans un second temps, le sexe est déterminant aussi bien dans les comportements des enseignants vis-à-vis des écoliers que dans les interactions entre écoliers. Les enseignants ont des attentes différentes vis-à-vis des écoliers garçons et filles. Ils tiennent un discours de neutralité mais leurs pratiques traduisent des attitudes différenciées. Les curriculums de l'enseignement primaire sont regroupées en des matières littéraires (français, ES), des matières scientifiques (EST, mathématiques), des séquences artistiques (dessin, poésie, chant) et sportives. Une

hiérarchisation de ces différentes séquences de cours s'est fait selon le sexe des écoliers. Les garçons sont plus encouragés et plus sollicités par les enseignants au cours des matières scientifiques. Les filles quant à elles s'intéressent aux séquences artistiques spécifiquement les chants, les poésies, et les enseignants les sollicitent généralement en français. Une socialisation et une orientation différentielle se produit par les enseignants vis-à-vis des écoliers selon leur sexe.

Les rapports sociaux de sexe expliquent la répartition des tâches à confier à chaque écolier. Les rôles semblent être séparés à l'école en des tâches supposées masculins ou féminins. Cette différenciation de rôles des écoliers renvoie à celle observée dans la sphère domestique. L'environnement social influe donc sur les pratiques des enseignants car chaque société est régie par de règles qui attribuent à chaque individu son rôle et son statut selon son sexe. Cette influence se fait observer sur les attitudes des écoliers eux-mêmes et leurs interactions. Les écoliers spontanément réclament et exercent certains rôles du fait du conditionnement social. Les stéréotypes ont été dès le bas âge intériorisés par les écoliers et orientent leurs comportements et attitudes en milieu scolaire. L'environnement social ne manque pas d'impacter sur cette reproduction des inégalités de sexe, ce qui explique la spontanéité parfois notée dans les attitudes des écoliers et le comportement des enseignants vis-à-vis de ceux-ci.

Les illustrations véhiculées dans les enseignements rendent également compte des inégalités de sexe vus les rôles différenciés attribués aux personnages féminins et masculins. Les postes occupés, les responsabilités exercées par ces personnages sont présentés comme naturellement distincts dans les manuels. Les stéréotypes de genre perpétuent à cet effet en milieu scolaire de par les normes et pratiques utilisées dans la transmission de savoirs, savoir-faire de chacun selon son sexe. Les tâches effectuées par les filles et les garçons en milieu scolaire restent normés voire traditionnelles. Les rôles, comportements et attitudes des écoliers relèvent d'une idéologie de « masculins » ou de « féminins ».

Toutefois, les manuels de cours, les acteurs autour de la conception de ces manuels ainsi que les logiques qui sous-tendent les stratégies mis en œuvre pour leur conception restent à analyser.

Pour les perspectives de la thèse, il est nécessaire de prendre en compte toutes les différentes formes d'inégalités qui se reproduisent dans le système éducatif non seulement au niveau primaire mais aussi dans l'enseignement secondaire. L'influence des inégalités de genre présentes dans l'enseignement primaire sur l'orientation scolaire des écoliers après le CEP apparaît en élargissant le champ d'investigation au secondaire et dans les lycées. En effet la fin du cycle primaire marque le début du cursus secondaire où les élèves choisissent entre les modèles courts (physiques) et long (langues) au premier cycle et les séries techniques et professionnelles au second cycle. Les relations entre enseignants et écoliers au primaire concourent à faire vivre des expériences différentes selon le genre où les identités sexuées se construisent et facilitent l'influence sur les trajectoires secondaires des écoliers.

L'orientation scolaire interroge la manière dont les élèves tracent leur cheminement, le choix de leurs filières. Elle joue un rôle important dans la construction identitaire de l'élève parce que l'école assure l'instruction de l'élève mais facilite aussi son intégration dans la sphère professionnelle. L'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation. Elle vise à la fois à l'amélioration des systèmes éducatifs et celle des rapports entre éducation et vie professionnelle. Elle se présente comme un moyen pour réduire l'échec scolaire et la déscolarisation.⁹ La question d'orientation devient alors pertinente à comprendre quand nous constatons des écarts dans le choix des filières et une forte concentration des élèves

⁹Institut National de Recherche Pédagogique, 2008, Orientation scolaire et insertion professionnelle, approches sociologiques, Lyon

vers telle autre filière que d'autres. Il s'agit ici de voir dans quelles mesures, les filières sont choisies, les acteurs impliqués dans le choix des filières et autres logiques qui orientent ces choix vers les cursus secondaires.

L'ensemble des mécanismes de choix des filières des élèves peuvent dépendre des réalités sociales et culturelles, de leur réussite scolaire, de leurs projets formulés ou ceux des parents en fonction des probabilités subjectives et des représentations des enseignants sur les capacités et les aptitudes de l'élève.

L'orientation peut être subie que choisie par l'apprenant selon les critères et les acteurs associés. Si l'orientation est considérée comme une procédure, les réussites scolaires, les caractéristiques socio économiques des familles des élèves et les attentes familiales déterminent son choix. Tandis que l'école reproduit les inégalités de genre par les normes et pratiques des enseignants, naissent des inégalités sociales dans le cursus secondaire. La perception selon laquelle les garçons sont « bons » dans les matières scientifiques et les filles dans les matières littéraires renferme implicitement une influence sur leur destin scolaire et à long terme sur leur destin social. Le choix vers les différentes filières est le cheminement vers la construction de la vie professionnelle de l'écolier et doit tenir compte des goûts, des aspirations et des capacités de ce dernier.

Cette recherche de thèse vise à questionner l'influence des pratiques pédagogiques et des réalités sociales sur le choix des filières dans les collèges et les lycées suivant le genre. Elle a pour but de comprendre les logiques qui orientent les choix des filières, le rôle des enseignants, des parents et des élèves dans ce choix. Il s'agit d'établir le lien entre le choix opéré et les aspirations des élèves ainsi que l'influence des caractéristiques socio-économiques sur les filières des élèves. Aussi cherche-t-elle à comprendre si ces filières sont choisies ou imposées, les raisons qui l'expliquent et comment les élèves s'y prennent.

Références bibliographiques

- ❖ Adjamagbo, A., Gastineau, B., Gnele, B., Michozounnou, S. (2013), « *Entre activité professionnelle et famille : la double vie de femmes à Cotonou* », communication au 27^{ème} Congrès International de la Population de l'IUSSP, Busan, Corée, 4 p.
- ❖ Amiel, P. (2013), « Ethnométhodologie appliquée, éléments de sociologie praxéologique », *Les presses du LEMA*, Paris, 211 p.
- ❖ Barry, S., Diallo M., Diallo, M., Touré A. (2009), « Les déterminants des disparités entre filles et garçons en matière de scolarisation en moyenne Guinée », Rapport de recherche, ROCARE, 48 p.
- ❖ Begon R. (2009), « *La domination masculine selon Pierre Bourdieu* » 7 p. <https://clio.revues.org> 201
- ❖ Belotti, E. G. (2005), « Du côté des petites filles », *Antoinette Fouque*, 2^e édition, Paris, 207 p.
- ❖ Bierschenck, T. (2007), « *L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : bien privé, bien public, bien global* » *In une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais de l'œuvre de Jean Pierre Olivier de Sardan*, éd T. Bierschenck, G. Blundo, Y. Jaffré & M. Tidjani Alou. APAD-Karthala, Paris, pp. 235- 257
- ❖ Boudon, R. (2013), « L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles », Pluriel, Hachettes littératures, 334 p.
- ❖ Braslavsky, C. (2004), « *Egalité des sexes et éducation pour tous* », Editorial, *In revue trimestrielle d'éducation comparée*, Vol. XXXIV, n°1, pp. 2-4
- ❖ Brucy, G. & Rope, F. (2000), « Suffit-il de scolariser ? », L'Atelier, Paris, 216 p.
- ❖ Bulle, N. (2005), « *Education* », *In R. Boudon, M. Cherkaoui, B. Valade (dir), Dictionnaire de la pensée sociologique*, PUF, Paris, 14 p.
- ❖ Byron, I. & Ona, J. (2004), « *Egalité des sexes et éducation pour tous* », Introduction au dossier, *In revue trimestrielle d'éducation comparée*, Vol. XXXIV, n°1, pp. 38-46

- ❖ Cacoualt, M. & Oeuvrard, F. (2003), « Sociologie de l'éducation », 3^e édition, *La découverte*, Collection Repères, 122 p.
- ❖ Carton, A. & Winnykamen, F. (2004), « Les relations sociales chez l'enfant », Armand Colin, Paris, 192 p.
- ❖ Colclough, C. (2004), « *Comment instaurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation* », Egalité des sexes et éducation pour tous, *In Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Vol. XXXIV, n°1, pp. 5-13
- ❖ Corvisy, F. (2012), « Les inégalités de genre à l'école », Mémoire master II, Archives-ouvertes HAL, 39 p. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739833>
- ❖ DANIDA & AFD, (2012), « Evaluation à mi-parcours du PDDSE 2006-2015 », Cotonou, Bénin, 232 p.
- ❖ Dieu, A. (2006), « *L'enseignement et la question du genre* », In *Genre et inégalités scolaires*, Bruxelles, pp. 5-8
- ❖ Dubar, C. (2000), « La socialisation », Armand Colin, Paris, 256 p.
- ❖ Duncan, W. (2004), « *Droits de l'homme, promouvoir l'égalité des sexes dans et par l'éducation* », Egalité des sexes et éducation pour tous, *In Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Vol. XXXIV, n°1, pp. 16-37
- ❖ Durkheim, E. (1893), « De la division du travail social », Introduction de Serge Paugam, (2007), Quadrige, PUF, Paris, 416 p.
- ❖ Durkheim, E. (1922), « Education et sociologie », PUF, Paris, 51 p.
- ❖ Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012), « Sociologie de l'école », 4^e édition, Armand Colin, Paris, 319 p.
- ❖ Ferréol, G., Cauche, P., Duprez, J., Gardey, N., Simon, M. (2013), « Dictionnaire de sociologie », 4^e édition, Armand Colin, Paris, 329 p.
- ❖ Field, S., Malgorzata, K., Pont, B. (2007), « En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable », OCDE, 170 p.
- ❖ Fourn, E. (2012), « *Histoire et socio-anthropologie du féminisme* », Communication, Lokossa (Bénin) 30 p.

- ❖ Galand, B. & Wattiez, R. (2006), « *Comment promouvoir l'égalité filles/garçons chez les exclus ?* » In *Genres et inégalités scolaires*, Bruxelles, pp. 13-16
- ❖ Gastineau, B. (2006), « *Scolarisation, travail et migration des jeunes filles en Kroumie* », IRD, Paris, France, 11 p.
- ❖ Gomez, E. (2014), « *La problématique de l'éducation de base dans les milieux défavorisés, étude de cas du Bénin* », 16 p.
- ❖ Grawitz, M. (2004), « *Lexique des sciences sociales* », 8^e édition, Dalloz, Paris, 419 p.
- ❖ Kakai, H. (2010), « *Analyse par genre de la participation et de la sous représentation des femmes au sein des instances décisionnelle et décentralisées au Bénin* », In *revue perspectives et sociétés* n°1, 22 p.
- ❖ Kamdem, H. (2006), « *Genre et fécondité au Cameroun : une étude comparative des bamiléké et des bété* », Thèse de doctorat en démographie, Yaoundé, 236 p.
- ❖ Kergoat, D. (2000), « *Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe* », In *cahiers genres et développement*, N° 2, 201, Paris-Genève, pp. 78-87
- ❖ Leroy, M., Biaggi, C., Débuchy, V., Duchêne, F., Gaubert-Macon, C., Jellab, A., Loeffel, L., Rémy-Granger, D. (2013), « *L'égalité entre les filles et garçons dans les écoles et les établissements* », Rapport N° 2013-041, Inspection générale de l'éducation nationale, 109 p.
- ❖ Levy, M. (2002), « *Comment réduire pauvreté et inégalités : pour une méthodologie des politiques publiques*», IRD Karthala, 248 p.
- ❖ Lugan, J. C. (2005), « *Approche systémique des organisations de formation : théories, modélisation, applications* », support de cours, Toulouse, 51p.
<http://www.f.ad-mooc.auf.org/IMG/pdf>

- ❖ Madhu, B. (1999), « Genre, VIH et Droits humains », Manuel de formation, 210 p.
- ❖ Mauris-Demourious, S. (2015), « Comportements et Normes », Lyon, 38 p. <http://urbaland.wordpress.com>
- ❖ Merieu, P. (1997), « *Revue praxis pédagogique et pensée de la pédagogie* », In *revue française de la pédagogie*, N°120, pp. 25-37 http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue/française-de-pedagogie/INRP_RF120_3.pdf
- ❖ Meunier, J. C. (2015), « *Filles et garçons à l'école : comment sortir de l'inégalité ?* », FAPEO, Fédération Wallonie-Bruxelles, 13 p.
- ❖ Mosconi, N. (1994), « Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs », Harmattan, Paris, 362 p.
- ❖ Mosconi, N. (2010), « *L'école et la ville : filles/ garçons : éducation à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ?* », Paris, 12 p.
- ❖ Naves, M. & Wisnia-weill, V. (2014), « *Inégalités et discriminations filles-garçons dans les outils pédagogiques/ les pratiques éducatives et la socialisation scolaire* », Lutter contre les stéréotypes filles-Garçons, Commissariat général à la stratégie et à la prospective, France, pp. 115-140
- ❖ Naves, M. & Wisnia-weill, V. (2014), « *Les stéréotypes filles-garçons, terreau des inégalités hommes-femmes et enjeu de justice sociale* », Lutter contre les stéréotypes filles-Garçons, Commissariat général à la stratégie et à la prospective, France, pp. 23-29
- ❖ Nnang, E. (2013), « L'approche par compétence dans les pays en développement : effets des réformes curriculaires en Afrique Subsaharienne », Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, UFR, 334 p.
- ❖ OCDE, (2012), « Inégalités hommes-femmes : il est temps d'agir », 16 p. [www.oecd](http://www.oecd.org) Editions OCDE, <http://dx.doi.org/10.178/9789264179660>.fr

- ❖ Ogien A. (2016), « *Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie* », PUF, Paris, 18 p.
- ❖ Olivier de Sardan, J.P. (2014), « Normes pratiques : les problèmes des écarts et les régulations informelles au sein des bureaucraties », Perspectives théoriques à partir des terrains africains, Document de travail, 42 p.
- ❖ Pétrovic, C. (2004), « *Filles et garçons en éducation* », In *Carrefour de l'éducation*, n°17, (1), pp. 76-100 doi :10.3917/cdle.017.0076.
- ❖ Plateau, D. (2006), « *Ils bougent, elles parlent. Où est le problème ?* » In *Genre et inégalités scolaires*, Bruxelles, pp. 9-12
- ❖ Rocher, G. (1992), « *La notion de culture* », Extraits du chapitre IV : Culture, civilisation et idéologie, Introduction à la sociologie générale, Éditions Hurtubise HMH ltée, Montréal, pp. 101-127.
- ❖ Sully, L. (2009), « Plaidoyer pour la protection des droits de l'enfant en Haïti », Mémoire de Licence, ISSEPJ, www.memoireonline.com droits de l'homme et liberté fondamentale.
- ❖ Tchitchi, T., Gnimadi, A., Labe, F., Odjou, J. (2001), « Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE », 95 p.
- ❖ UNESCO, (2000), « Rapport mondial sur l'éducation : le droit à l'éducation vers l'éducation pour tous tout au long de la vie », Editions UNESCO, 173 p.
- ❖ UNICEF, (2007), Education, https://www.unicef.org/bénin/modia_8811.html consulté en ligne le 24 mars 2016

ANNEXES

Grille d'observation

Salles de classe

- Décrire l'occupation spatiale de la classe par les écoliers
- Disposition des écoliers dans les groupes en salles de classes ?
- Décrire l'organisation au sein des groupes

Cour de récréation

- Occupation spatiale pendant la récréation
- Composition des petits groupes pendant la récréation
- Comportements des écoliers vis à vis de leurs camarades de sexe opposé

Pratiques pédagogiques

- Quels sont les écoliers les plus désignés ?
- Les écoliers les plus participants ?
- Que fait l'enseignant en présence d'inégale participation ?
- Quels sont les écoliers sur qui l'enseignant (e) porte plus son attention ?
- Dans quels cas le fait-il ?
- Quel traitement réserve l'enseignant aux filles et aux garçons ?
- Comment traite l'enseignant quand l'écolier est en faute ?
- Gratification aux filles et garçons différemment ?
- Qui est le plus encouragé ? gratifié ? ou réprimandé ?
- Les écoliers sont-ils punis de la même manière pour les mêmes fautes ?
- Les tâches confiées aux filles et aux garçons
- Les illustrations dont faits usages l'enseignant
- Les personnages les plus illustrés et les rôles attribués à chacun de ses personnages
- Organisation pratique pendant le sport
- Activités menées par les filles et les garçons pendant le sport

Différences entre les écoliers

- Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Et comment ?
- Les tâches effectuées par les écoliers filles et garçons en salle de classe d'une part et dans l'école d'autre part
- Spontanéité des écoliers à exécuter ces tâches
- Relations entre l'enseignant et les écoliers selon leur sexe
- Relations entre les enseignants et les écoliers pendant la récréation.

Guide à l'intention des directeurs d'écoles et enseignants

I- Informations générales

- Nom de l'enseignant ou du directeur
- Sexe : Féminin Masculin
- Age
- Situation matrimoniale
- Ancienneté

II- Profil de l'enseignant ou du directeur

- Formations liées à votre métier
- Brève description du contenu de ces formations
- Motivations dans le choix de ce métier
- Rôle en tant qu'enseignant
- Contraintes et difficultés liées au métier
- Stratégies de contournement

III- Organisation pratique en classe

- Quel est l'effectif en genre de votre classe ? de votre école ?
- En quoi cet effectif est-il influencé par les pratiques de l'école ?
- Constitution des groupes
- Comment se fait la répartition des tâches au sein du groupe ?
- Lesquels de vos écoliers prennent souvent la parole ?
- Que faites-vous quand vous constatez une différence ?
- Lequel de vos écoliers est souvent responsable de classe ?
- Expliquez-nous comment sont-ils sont désigné ?
- Comment se fait la répartition des tâches dans votre classe ?
- Qui fait quoi ? Et quand ?
- Quelles sont les logiques qui sous-tendent cette répartition ?
- Sur quoi basez-vous pour faire vos illustrations ?
- Sur quel personnage porte-t-il le plus souvent ?

- Que dites-vous de ces personnages dans vos illustrations ?
- Quels sont les rôles que vous attribuez souvent à ces personnages s'ils sont féminins ou masculins ?
- Donnez- nous quelques exemples d'illustrations

IV- Différences entre les écoliers

- Quelles sont vos attentes par rapport à vos écolières ?
- Par rapport à vos écoliers?
- Les résultats sont-ils les mêmes au niveau des deux sexes ?
- Pourquoi cette différence ? A quoi est-elle due ?
- Différence en termes de compréhension des disciplines enseignées ?
- Que faites-vous pour corriger ces différences donc ?
- Parlez-nous un peu des comportements qu'on peut tolérer aux écoliers quand ils sont filles ou garçons
- Comment encouragez-vous vos écoliers et écolières ?
- Quelles sont les punitions que vous donnez aux écoliers filles ou garçons ?
- Les écoliers fréquemment en retard sont-ils de sexe masculin ou féminin ?
- Pourquoi ?
- Lesquels sont plus souvent absents ?
- Pourquoi ?
- Quels sont les caractères ou attitudes reconnus aux filles et aux garçons en milieu scolaire ?

Guide à l'endroit des parents d'élèves

I- Informations générales

- Nom du parent
- Sexe : Féminin Masculin
- Age
- Situation matrimoniale
- Ethnie

II- Activités de l'Association des Parents d'Elèves

- Actions menées dans cette école en tant que membre de l'association des parents d'élèves
- Actions menées pour le bon fonctionnement de l'école
- Activités menées à l'endroit de l'enseignant dans l'accomplissement de sa mission
- Actions menées à l'endroit des écoliers dans le cadre de leur réussite

II- Organisation pratique au sein de la classe et de l'école

- Quel est selon vous le rôle d'un enseignant ?
- Les enseignants de cette école accomplissent-ils pleinement cette tâche ?
- Que pensez-vous de l'organisation au sein de la classe ? Au sein de l'école ?
- Quelles connaissances avez-vous des tâches confiées aux écoliers selon qu'ils soient fille ou garçons ?
- Que pensez-vous de cette répartition par l'enseignant ?
- Quelles sont les logiques qui l'expliquent ?
- Quel traitement l'enseignant réserve-t-il aux écoliers filles et garçons ?
- Qu'est ce qui selon vous l'explique ?
- sont-ils conscients ou non de ce traitement ? - Quelles sont les attentes des enseignants vis-à-vis des filles et des garçons ?

III- Différences entre les écoliers

- Quelles sont vos attentes à l'endroit des écoliers selon qu'ils soient fille ou garçon ?
- Quelles sont les activités menées par l'association relatives à la réduction des inégalités de sexe en milieu scolaire ?
- Les enseignants se plaignent-ils à vous par rapport aux comportements des écoliers à leur charge en général ?
- Par rapport aux filles ou aux garçons spécifiquement ?
- Quelles sont les mesures mis en place par l'association pour les corriger ?

Guide de focus group à l'endroit des écoliers filles et garçons

I- Informations générales

- Nombre de garçons Nombre de filles
- Intervalle d'âge : 8 à 10 ans 10 à 12 ans 12 ans et plus
- Nombre de responsables filles Garçons

II- Organisation pratique

- Comment vous vous organisez en classe ? Dans vos groupes ?
- Comment faites- vous fonctionnez les groupes ?
- Comment sont élus les responsables de groupes ?
- Qui le sont souvent ?
- Qu'est ce qui l'explique ?
- Quelle est la tâche de votre enseignant dans cette organisation ?
- En classe quelles sont les activités menées par les filles ? par les garçons ?
- Comment se fait cette répartition ? Par qui est- elle faite ?
- Pourquoi cette répartition selon vous ?
- Parlez- nous des tâches que vous effectuez en dehors de la classe

III- Pratiques pédagogiques

- Quels sont les comportements de vos enseignants vis-à-vis des filles ? vis-à-vis des garçons ?
- Que pensez- vous de ces comportements ?
- Selon vous qu'attendent-ils de vous en tant que garçon ou fille ?
- Comment comportez- vous face aux attentes de vos enseignants ?
- Quels sont les fautes que l'enseignant vous tolère selon que vous êtes filles ou garçons ?
- En cas de fautes qui reçoit quelle punition ?

- Quelques exemples d'illustrations faites par votre enseignant en classe ?
- Sur quels personnages portent le plus ces illustrations ?
- Réactions en classe
- Ecoliers souvent en retard ou absents ?
- Qu'est- ce- qui selon vous l'explique ?

IV- Relations avec l'autre sexe

- Qui fréquentez-vous souvent ? Pourquoi ?
- Quels genres de relations avez- vous avec vos camarades de sexe opposé en classe ?
- Relation avec vos camarades de sexe opposé dans l'enceinte de l'école
- Relations avec vos enseignants de sexe opposé.

Guide à l'endroit des acteurs d'ONG

I- Informations générales

- Nom de la structure
- Nom de l'enquêté
- Sexe : Féminin Masculin
- Age
- Situation matrimoniale

II- Informations relatives à l'ONG

- Historique de l'ONG
- Objectifs et vision de l'ONG
- Actions menées dans la commune ou l'arrondissement
- Actions menées dans les écoles spécifiques à l'inégalité de sexe
- Les acteurs concernés par ces actions
- Les acteurs impliqués
- Les résultats auxquels vous êtes parvenus

III- Pratiques pédagogiques

- Pour avoir travaillé avec les écoles, dites-nous selon vous les pratiques pédagogiques qui renseignent sur les comportements différenciés des enseignants vis-à-vis des écoliers filles et garçons
- A quoi sont-elles dues ?
- Quel est l'impact de vos actions sur ces pratiques ?
- Selon vous quelles sont les relations entre l'enseignant et les écoliers selon leur sexe
- Quelles sont les tâches généralement confiées aux écoliers filles ou garçons à l'école ?

Guide à l'endroit du Chef de la Circonscription Scolaire

I- Informations générales

- Nom du C/CS
- Sexe : Féminin Masculin
- Age
- Situation matrimoniale
- Ancienneté

II- Pratiques pédagogiques

- Parlez-nous de votre mission en tant que C/CS de la commune
- Stratégies mises en place pour une bonne exécution
- Organisation de la circonscription
- Activités menées par la circonscription dans la formation des enseignants
- Activités relatives au suivi des enseignants
- Comment les organisez-vous ?
- Quelles sont les écoles productives de meilleurs résultats
- Comment peut-on l'expliquer ?
- Que faites-vous pour corriger cet écart ?
- Que constatez-vous des comportements des enseignants vis-à-vis des écoliers selon qu'ils soient féminins ou masculins ?
- A l'école quelles sont les tâches à effectuer par les écoliers selon qu'ils soient filles ou garçons
- Quelles sont les logiques qui sous-tendent cette répartition ?
- Quels catégories d'écoliers sont les plus absents ou abandonnent les plus ?
- Qu'est ce qui selon vous l'explique ?
- Quelles sont les mesures mises en place pour y remédier ?

Table des matières

Sommaire	1
Dédicace	3
Remerciements	4
Liste des sigles et abréviations.....	6
Liste des figures	8
Résumé	9
Introduction	10
PREMIERE PARTIE : LES INEGALITES DE SEXE EN MILIEU SCOLAIRE, UN OBJET DE LA SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION.....	13
Chapitre I : Considérations théoriques et problématique de la recherche sur les inégalités de genre dans l'éducation.....	14
I- Problématique.....	14
1- Problème central	14
2- Hypothèses de recherche.....	18
3- Objectifs de recherche	18
4- Clarification conceptuelle.....	19
II- Etat de la question	24
2- Justification du choix du sujet.....	32
3- Modèle d'analyse.....	32
Chapitre II: Présentation du cadre de la recherche et de la démarche méthodologique.....	34
2-1-Présentation du cadre de la recherche et justification	34
2-1-1-Présentation du cadre de la recherche	34
2-1-2-Infrastructures scolaires à Bembèrèkè.....	37
2-1-3 Structures intervenant dans l'enseignement primaire dans la commune.....	38
2-2-Justification du cadre de la recherche	39
2-3-Approche méthodologique.....	39
2-3-1-Nature de la recherche	39
2-3-2-Démarche méthodologique	40
2-3-2-3-Echantillonnage	42
2-4- Etapes de la collecte de donnée	42
2-4-1- Phase exploratoire	42

2-4-2- Collecte proprement dite	43
2-4-4-Traitement et analyse des données.....	44
2-5-6-Difficultés rencontrées	44
DEUXIEME PARTIE : PRATIQUES EDUCATIVES ET SOCIALISATION : SOURCE D'INEGALITES DE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE A BEMBEREKE.....	45
Chapitre III : L'inégalité de sexe dans l'enseignement primaire à Bembèrèkè : une dynamique intégrant le comportement des enseignants.....	46
3-1-Bref aperçu sur la formation pratique des enseignants du primaire : la place réservée au genre dans la formation.....	46
3-2-Le métier d'enseignant à Bembèrèkè : une contrainte ou une vocation ?.....	48
3-3-Interventions des ONG dans les écoles primaires à Bembèrèkè.....	50
3-4- Organisation pratique dans la salle de classes	51
3-4-1- Disposition pratique des écoliers dans les salles de classe.....	51
3-4-2- Fonctionnement des groupes dans les salles de classe	53
3-4-3- Missions des responsables de classes.....	55
Chapitre IV : Pratiques pédagogiques et socialisation des écoliers : quand le sexe devient déterminant.....	59
4-1- Attitudes des enseignants et inégalités de sexe.....	59
4-1-1- Incidence du rôle de l'enseignant sur les inégalités de sexe.....	59
4-1-2- Caractères spécifiques des écoliers en relation avec le genre.....	62
4-2-1- Répartition inégale des tâches aux écoliers filles et garçons en milieu scolaire	65
Conclusion et perspectives pour la thèse.....	74
Références bibliographiques	78
ANNEXES	83
Table des matières	93