

Pratiques scolaires et genre dans les écoles primaires à Cotonou

Bénédicte Gastineau*, Josette Gnele**, Saturnine Mizochounnou***

Les statistiques internationales récentes montrent que l'Afrique subsaharienne reste le continent où les enfants sont les moins scolarisés [Unesco, 2014]. Cependant, plusieurs pays, parmi lesquels l'Afrique du Sud, la Tanzanie, le Burundi et Madagascar, ont atteint la scolarisation primaire universelle. D'autres, comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Niger ou le Tchad, en sont encore loin, malgré des avancées significatives depuis une décennie [*ibid.*] : le Burkina Faso, par exemple, a vu son taux brut de scolarisation¹ primaire doubler entre 1999 et 2011 (de 42 à 82 %) [*ibid.*].

Les améliorations en matière de scolarisation primaire ont souvent été accompagnées de progrès concernant la parité. Au Burkina Faso, l'indice de parité² est ainsi passé de 70 en 1999 à 95 en 2012 [*ibid.*]. Pour améliorer les taux de scolarisation et de rétention scolaire, particulièrement chez les filles, les politiques et les interventions se sont multipliées : Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous en 1990, Initiative des Nations unies pour l'éducation des filles en 2000, politiques d'éducation et de promotion du genre, gratuité de l'école, etc. Globalement, en Afrique subsaharienne, ces interventions ont eu des impacts positifs : les filles sont de plus en plus nombreuses à accéder à l'école primaire. Parallèlement, les politiques d'éducation intègrent de plus en plus souvent un volet genre et celles de promotion du genre un volet éducation.

Cependant, la prise en compte du genre est souvent confondue avec celle du sexe. À quelques exceptions près [Lange, 1998], on peine à analyser et à évaluer

* Chargée de recherche en démographie, Laboratoire population environnement développement (LPED, UMR 151), université d'Aix-Marseille, Institut de recherche pour le développement (IRD).

** Assistante de recherche en géographie, Centre de formation et de recherche en matière de population (Ceforp), université d'Abomey-Calavi (Bénin).

*** Assistante de recherche en économie, Centre de formation et de recherche en matière de population (Ceforp), université d'Abomey-Calavi (Bénin).

1. Le taux brut de scolarisation est le rapport entre le nombre d'élèves inscrits à l'école primaire (sans considération d'âge) et le nombre d'enfants qui ont l'âge officiel d'être scolarisés en primaire. Dans des contextes où les enfants entrent et sortent tardivement de l'école, bien au-delà de l'âge prescrit, le taux peut être supérieur à 100 %.

2. Nombre de filles pour 100 garçons.

l'impact de ces politiques. Les taux de scolarisation, de redoublement ou d'achèvement sont observés par sexe, mais cela ne dit rien du genre. Ce dernier n'est pas une variable descriptive – du type homme/femme –, il est plus que cela [Clair, 2012]. Appréhender le genre à l'école, c'est analyser les représentations essentialistes des enseignants et des élèves qui vont attribuer des caractéristiques immuables aux filles et aux garçons – les garçons sont violents, les filles sont bavardes par exemple. C'est aussi étudier comment ces représentations orientent les pratiques des enseignants, les comportements des élèves, les interactions dans l'école jusqu'à l'organisation matérielle de l'espace et du temps scolaires.

Des recherches en Europe et en Amérique du Nord ont montré que l'école laisse agir dans ses murs les mécanismes sociaux de genre tels qu'ils existent dans la société [Duru-Bellat, 1995 ; Bouchard, Graval, Cloutier, 2006 ; Mosconi, 2004 et 2009]. L'institution scolaire, en Afrique comme ailleurs, est un lieu de transmission des stéréotypes de genre. Les élèves, de par leur socialisation antérieure – dans leur famille notamment –, arrivent à l'école avec des comportements déjà sexués, et cette dernière tend à conforter, voire à amplifier, les différences entre filles et garçons [Bhana, 2002]. Des travaux ont montré, par exemple, que les livres utilisés en classe sont empreints de stéréotypes de genre dans les pays développés [Daréoux, 2007 ; Fontanini, 2007] comme en Afrique [Ouédraogo, 1998 ; Brugeilles, Cromer, Locoh, 2008]. Les manuels exposent une image stéréotypée de la famille où les hommes sont souvent absents et peu concernés par les tâches familiales et domestiques. À l'inverse, alors que la plupart des femmes, en France et en Afrique, sont actives, leur vie professionnelle est rarement évoquée [Fontanini, 2007 ; Gastineau, Rafanjanirina, 2008]. De plus, dans les savoirs scolaires, les femmes sont invisibles : les héros historiques ou scientifiques sont presque exclusivement masculins.

Au-delà des supports pédagogiques, c'est l'ensemble des interactions, dans les écoles du Nord, comme dans celles du Sud, entre adultes et enfants qui sont marquées par le genre. Les enseignant-e-s qui supposent les garçons plus turbulents et les filles plus sages vont, par exemple, moins tolérer l'indiscipline chez les élèves de sexe féminin. Des filles qui discutent seront considérées comme bavardes et sommées de se faire plus discrètes [Acherar, 2003], tandis que l'agitation des garçons peut être vue comme fâcheuse, mais inévitable, car naturelle [Mosconi, 2009 ; Gastineau, Ravaozanany, 2011]. Les analyses du langage et de la prise de parole dans les classes révèlent aussi de grandes disparités entre les enfants en fonction de leur sexe (effet élève) et dans la manière dont l'enseignant-e les considère (effet enseignant-e) [Baider, 2011 ; Bhana, 2002 ; Labie, 2009]. Ces derniers ont plus d'interactions avec les élèves de sexe masculin qu'avec ceux de sexe féminin [Mosconi, 2009]. Les enseignant-e-s interrogent ainsi plus fréquemment les garçons que les filles, et passent plus de temps à les aider [Duru-Bellat, 1995].

L'organisation des classes et des écoles n'échappe pas non plus aux stéréotypes de genre : le placement des élèves est à ce titre tout particulièrement intéressant.

Plusieurs auteurs notent que, en France, les garçons sont souvent placés sur les premiers bancs afin d'être mieux surveillés, tandis que les filles sont reléguées au fond de la classe ou placées entre deux garçons turbulents, pour faire « tampon » [Acherar, 2003 ; Brunisso, Demuynck, 2010]. En Afrique, les filles sont souvent cantonnées aux tâches les plus pénibles et les moins valorisantes, comme le nettoyage des classes ou de la cour de récréation [Leach, Humphreys, 2007]. Une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins et en général inconscients, sont ainsi à l'œuvre à l'école ; ils font que garçons et filles vivent une socialisation, de fait, très sexuée [Bilabena, 2009 ; Duru-Bellat, 1995].

Si ce constat est probablement universel, la force des stéréotypes et de leur transmission varie selon le contexte. Ce sujet est relativement bien documenté dans les pays développés, mais les études sur les pays en développement, et plus particulièrement en Afrique, sont rares. L'attention des chercheurs africains et africanistes a plus souvent porté sur les problèmes que rencontrent les filles pour accéder à l'école que sur leur vécu de l'école. Des travaux – portant principalement sur l'Afrique francophone – confirment pourtant toute la pertinence du sujet. Au Lesotho par exemple, des chercheurs ont noté que, certes les filles ont un accès équivalent à celui des garçons dans les écoles primaires, mais les structures idéologiques patriarcales continuent à s'y exprimer : l'institution scolaire perpétue des représentations différentes et hiérarchisées des rôles et attributs de sexe [Morojele, 2011]. Même dans des contextes où les filles sont les plus nombreuses, comme dans certaines écoles en Afrique du Sud, leur expérience et leur vécu scolaires ne sont pas différents de celles qui sont dans des établissements où elles sont en minorité [Morojel, 2011].

Dans cet article, nous proposons de nous intéresser aux pratiques scolaires et au genre dans les écoles primaires à Cotonou. Le Bénin a longtemps eu de faibles taux de scolarisation et connu de fortes disparités entre les sexes. Pour remédier à cette situation, le gouvernement a proclamé la gratuité de l'accès à l'enseignement maternel et primaire en 2006. En 2009, il s'est engagé dans une politique nationale de promotion du genre. Ces dix dernières années, les taux de scolarisation à l'école primaire ont augmenté significativement. Les écarts entre les filles et les garçons se sont réduits : à la rentrée 2011, 47 % des élèves sont des filles – contre 36 % au début des années 1990 – [MEMP, 2012]. Si la parité est maintenant presque réalisée, on peut s'interroger sur les différences de traitement et de vécu scolaire des enfants selon leur sexe. Les garçons et les filles font-ils la même expérience de l'école ? Comment les enseignant-e-s se comportent-ils avec les uns et les autres ? Le travail de recherche que nous présentons ici vise à analyser au sein de deux écoles à Cotonou le traitement différentiel à l'égard des filles et des garçons, lequel contribuerait à créer une socialisation et un vécu scolaire différents.

L'école béninoise, vers plus de parité

Depuis 1990, au fil des réformes scolaires, les autorités béninoises, avec l'appui des organisations internationales, se sont engagées pour plus de parité dans l'institution scolaire. Les statistiques montrent qu'effectivement, les politiques d'éducation ont permis à de plus en plus de filles d'avoir accès à l'école primaire.

Des politiques en faveur des filles

Au début des années 1990, alors que le taux brut de scolarisation ne dépasse pas les 50 %, les autorités béninoises s'engagent dans une politique de réforme de l'éducation visant à promouvoir la scolarisation de tous les enfants. L'enseignement primaire public est rendu obligatoire en 1990 (article 13 de la Constitution de 1990). La politique de réforme de l'Éducation nationale, qui s'appuie sur les résultats des États généraux de l'éducation de 1990 et de la Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle de 1991, insiste sur le fait que des efforts particuliers doivent être consentis pour favoriser la scolarisation des filles. À cette période, ces dernières sont en effet nettement moins scolarisées que les garçons : en 1990-1991, seulement 36 % des élèves du primaire sont de sexe féminin [*ibid.*]. À la rentrée 1993-1994, le gouvernement béninois décide d'exonérer de contributions scolaires les filles des zones rurales, mais cette mesure restera peu appliquée. C'est à la rentrée 2006 que l'accès à l'enseignement maternel et primaire est rendu effectivement gratuit. L'objectif des différentes politiques qui se succèdent est de favoriser la scolarisation des enfants les plus vulnérables, parmi lesquels les filles³.

Ces politiques scolaires sont soutenues par plusieurs actions sectorielles. Ainsi, pour concrétiser son adhésion aux conventions et aux accords internationaux concernant l'élimination de toutes les formes de discrimination envers les femmes, les différents gouvernements, depuis la fin des années 1980, ont multiplié les politiques et programmes de promotion du genre, dans lesquels l'accès à l'éducation est souvent cité comme un levier pour améliorer l'égalité entre les sexes. Parallèlement, de nombreuses associations, organisations non gouvernementales (ONG), organisations internationales et agences de coopération mènent au Bénin des activités visant à faciliter l'accès des filles à l'école, ou plus généralement à améliorer le statut des femmes.

Les programmes et les manuels scolaires ont aussi été révisés pour éliminer les stéréotypes de genre. Au cours des années 1990, au gré des réformes scolaires, les concepteurs des nouveaux ouvrages avaient pour consigne de respecter l'« équité genre ». Pour la mettre en pratique, dans quelques textes et quelques illustrations des manuels, ils ont attribué aux femmes des rôles et des activités

3. La loi n° 2003-17 du 17 novembre 2003 portant orientation de l'Éducation nationale, modifiée par la loi n° 2005-33 du 6 octobre 2005, pose dans ses articles 3, 5, 6 et 12 l'égalité de tout enfant dans la jouissance des droits à l'éducation. L'article 3, notamment, stipule : « [...] Une plus grande attention doit être accordée à l'éducation des jeunes filles, des personnes et enfants en situation difficile, des enfants des zones déshéritées et des groupes vulnérables. »

autrefois réservés à l'homme et *vice versa*. Toutefois, la présence des femmes dans ces ouvrages est encore loin d'être la même que celle des hommes et l'« équité genre », qui nécessiterait de corriger les inégalités et pas seulement de donner la même place aux deux sexes, est loin d'être atteinte⁴.

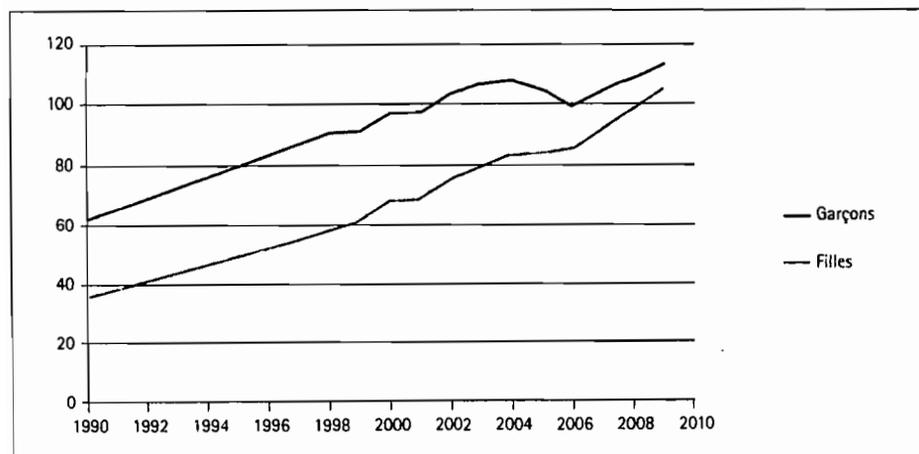
Chaque manuel est accompagné d'un guide du maître, sur lequel les enseignant-e-s reçoivent des formations périodiques. Ils sont ainsi sensibilisés aux questions d'équité entre les élèves, dont celle entre les genres, et incités à traiter les filles et les garçons de la même façon, sans discrimination. Nous verrons au fur et à mesure des résultats de notre recherche comment les enseignant-e-s traduisent ces impératifs dans leur pratique.

Les effets de ces programmes et de ces politiques sont visibles – même s'il est difficile de les isoler des effets d'autres facteurs – : l'écart dans l'accès à l'école entre les filles et les garçons a été considérablement réduit dans les classes maternelles et primaires.

Davantage de filles à l'école

De façon générale, depuis vingt ans, les taux bruts de scolarisation sont en progrès constant au Bénin (figure 1). L'effet de la gratuité de l'école primaire en 2006 est visible : à la rentrée 2006-2007, le nombre de filles scolarisées est en nette augmentation et le taux de scolarisation qui stagnait depuis quelques années repart à la hausse. L'écart entre les taux de scolarisation masculin et féminin s'amointrit (figure 2).

Figure 1 – Évolution du taux brut de scolarisation primaire au Bénin de 1990 à 2009 (%)



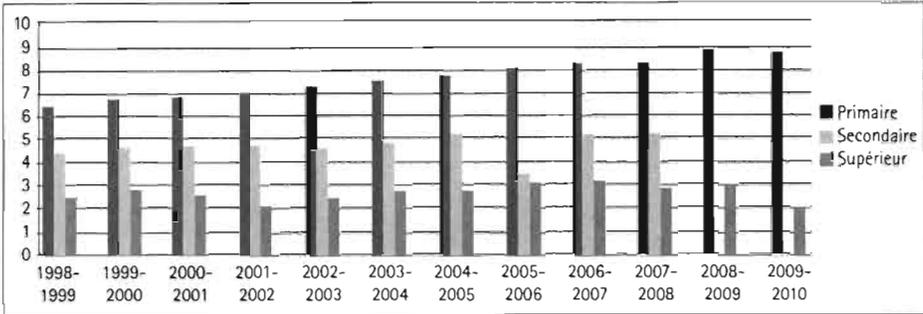
Sources : Infre [2004], Insaie [2005, 2008, 2011a].

Notes : L'année n correspond à la rentrée n - n + 1.

4. Ces résultats sont issus d'une étude sur la prise en compte du genre dans les manuels de mathématiques du primaire au Bénin menée par l'Institut national d'études démographiques (Ined, France) et le Centre de formation et de recherche en matière de population (Cefor, Bénin).

Malgré des progrès très importants, les garçons sont toujours plus nombreux que les filles dans les écoles primaires – 53 % des élèves sont de sexe masculin en 2011 – [MEM, 2012], et plus on avance dans la scolarité (secondaire puis supérieure), plus la situation est défavorable aux filles. En 2010, dans les établissements d'enseignement supérieur, on compte seulement deux étudiantes pour dix étudiants (figure 2).

Figure 2 – Nombre de filles pour 10 garçons en primaire, en secondaire et dans le supérieur au Bénin entre 1998 et 2009 (ratio)



Notes : Les données pour l'enseignement secondaire en 2008-2009 et 2009-2010 ne sont pas disponibles.
Sources : Insee [2008, 2011b].

Les progrès en matière de scolarisation primaire observés au niveau national cachent de grandes disparités selon les milieux de résidence – urbain *versus* rural – et selon les régions. Dans le département de l'Alibori⁵ par exemple, les taux bruts de scolarisation en 2011 sont inférieurs à 70 % – contre 113 au niveau national – [Insee, 2012]. Dans l'Atacora⁶, les filles ne représentent que 43 % des effectifs scolaires. À l'opposé, la ville de Cotonou⁷, capitale économique du pays, affiche parmi les taux de scolarisation les plus élevés du pays et une parité entre les sexes à l'école primaire (tableau 1).

Aujourd'hui, à Cotonou, les écoles primaires accueillent autant de filles que de garçons et, en termes quantitatifs, les parcours des élèves sont relativement similaires si l'on en juge par les indicateurs présentés dans le tableau 1. On peut cependant s'interroger sur l'impact de la mise à l'école des filles et de leur maintien de plus en plus long dans le système scolaire. Le fait que celles-ci soient autant scolarisées que les garçons modifie-t-il les relations entre les élèves ? Qu'en est-il des interactions entre élèves et avec les enseignant-e-s dans les salles de classe où cohabitent filles et garçons ? Que peut-on dire, au-delà des indicateurs

5. Département le plus au nord du Bénin, il a des frontières communes avec le Burkina Faso, le Niger et le Nigeria.

6. Département le plus à l'est du Bénin, il a des frontières communes avec le Burkina Faso et le Togo.

7. La majorité des indicateurs scolaires sont disponibles par département dans le *Tableau de bord social* produit chaque année par l'Institut national de la statistique et de l'analyse économique du Bénin (Insee). Le département du Littoral se confond avec la ville de Cotonou. Ce sont donc les indicateurs publiés pour ce département que nous utilisons ici.

Tableau 1 – Indicateurs de la scolarisation en primaire au niveau national et dans le département du Littoral en 2009-2010

Indicateurs	Bénin		Cotonou	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Taux brut d'admission (%)	130,5	133,7	120,6	112,5
Taux d'achèvement (%)	57,3	70,3	73,5	73,6
Taux bruts de scolarisation (%)	106,9	114,0	107,8	102,3
Taux de redoublement (%)	13,6	13,2	11,7	11,1
Taux d'abandon (%)	11,4	10,2	8,1	8,6
Ratio fille/garçon	8,7		10,1	

Notes : Taux d'admission : nombre total de nouveaux élèves admis en première année de l'enseignement primaire (sans considération d'âge) rapporté au nombre total de la population ayant l'âge officiel d'admission à l'école.

Taux d'achèvement : proportion des enfants à l'âge officiel de la fin du primaire ayant achevé le primaire. Taux brut de scolarisation : rapport entre le nombre d'élèves scolarisés au primaire et le nombre d'enfants ayant l'âge officiel de scolarisation.

Taux de redoublement : proportion d'élèves inscrits dans la même classe que l'année précédente.

Taux d'abandon : proportion d'élèves inscrits dans une année d'études qui ne s'inscrit pas à l'école l'année suivante.

Ratio fille/garçon : nombre de filles pour 10 garçons.

Sources : Insee [2011b].

quantitatifs, de la place de celles-ci à l'école ? C'est une dimension que, souvent, les politiques focalisées sur les taux de scolarisation, de redoublement et d'achèvement ignorent. Le travail de recherche présenté ici vise à montrer que, malgré les progrès réalisés en matière de promotion du genre et de scolarisation des filles au fil des politiques et programmes gouvernementaux, l'école béninoise est encore une « fabrique des inégalités de genre ».

Production, collecte et traitement des données⁸

Ce travail s'appuie sur des enquêtes qualitatives menées dans deux écoles primaires de Cotonou : une privée en centre-ville et une publique dans un quartier populaire près de la lagune. Chaque école est composée de trois groupes de six classes (CI, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2). À Cotonou, 45 % des enfants scolarisés en primaire sont dans le secteur privé, très hétérogène et très largement constitué

8. Ce travail de recherche a été réalisé dans le cadre du programme Familles, genre et activités en Afrique subsaharienne (Fageac) financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR, France ; ANR-10-SUDS-005-0) et mis en œuvre par l'Institut de recherche pour le développement (IRD, France), le Centre de formation et de recherche en matière de population (Ceforp, Bénin), l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP, Burkina Faso) et l'Unité de recherche en démographie (URD, Togo).

d'écoles non confessionnelles [Insaé, 2011a]. Les programmes enseignés sont les mêmes dans le privé et dans le public. Les établissements privés exigent des droits d'inscription – très variables selon les écoles – alors que dans le secteur public, la scolarisation est théoriquement gratuite⁹. Les élèves des familles les plus pauvres sont donc dans les écoles publiques : ceux de l'établissement public où nous avons mené notre travail de recherche viennent effectivement de catégories sociales peu aisées. Dans l'établissement privé enquêté, les droits d'inscription sont relativement faibles : les enfants viennent de familles que l'on pourrait qualifier de « classes moyennes inférieures » (employés, fonctionnaires).

La collecte des données¹⁰ s'est déroulée entre mars et mai 2012. Cinq chercheur-e-s (sociologues et démographes) ont assisté à des sessions de cours dans différentes classes. Ils ont été présents environ trois semaines dans chacune des écoles. Vingt-deux sessions de cours (8 h-12 h) ont ainsi été observées : quatre par niveau, à l'exception du CI et du CE2 où nous n'avons assisté qu'à trois sessions – faute d'enseignant-e-s présent-e-s. Il s'agissait de mener une observation conformément à une grille, laquelle avait été préalablement testée en mai 2011 dans quatre classes. Installées au fond des salles, des équipes de deux chercheur-e-s ont considéré les attitudes des enseignants-e-s envers les écoliers et les interactions entre élèves. Il s'agissait notamment de décrire comment ces derniers se placent en classe, comment les enseignants-e-s désignent les écoliers pour répondre à une question, pour aller au tableau ou pour effectuer différentes tâches (distribuer les cahiers, effacer le tableau, etc.). Les chercheur-e-s ont aussi compté le nombre de fois où les élèves filles et garçons lèvent le doigt pour répondre à une sollicitation de l'enseignant-e, prennent la parole, se déplacent dans la classe, etc. Chaque session de cours observée a fait l'objet d'un rapport qui fait le récit détaillé du déroulement de la classe : ce sont ces 22 rapports de terrain qui constituent notre premier matériau pour cette recherche.

Nous disposons aussi de 26 entretiens réalisés auprès des enseignant-e-s dont nous avons observé les classes, et auprès des directeurs et directrices des deux écoles (5 femmes et 21 hommes). Un guide avait été rédigé et testé précédemment en avril 2011. L'objet annoncé de l'entretien était de faire raconter aux personnels scolaires leur formation, le déroulement de leur carrière et leur pratique au quotidien de leur métier (leur méthode pour organiser leur classe, la préparation de leurs cours, la place de la discipline dans leurs méthodes d'enseignement, etc.). Il leur était demandé aussi de parler des relations avec les élèves, des satisfactions et des difficultés de leur travail. La question du genre n'est pas annoncée comme une thématique de l'entretien, les chercheur-e-s avaient d'ailleurs pour consigne de ne pas prononcer le mot. Cette question est pourtant présente dans tous les entretiens : soit explicitement – lorsque certain-e-s enseignant-e-s ont par exemple évoqué les consignes reçues pour respecter l'« équité genre » –, soit implicitement

9. La contribution des familles à la scolarisation reste malgré tout importante, beaucoup de frais sont à la charge des parents (fournitures, manuels, uniformes, etc.).

10. Référencée sous le nom d'enquête Agebe pour « Analyser le genre dans les écoles au Bénin ».

– lorsque les enseignant-e-s parlent des performances différentes des élèves selon leur sexe par exemple. Ces 26 entretiens retranscrits constituent un second matériau de recherche.

La présence de chercheur-e-s dans les classes a pu modifier le comportement des enseignant-e-s et des élèves, mais chaque équipe de recherche a tenté de limiter ces biais. Elle a ainsi été présente dans les écoles plusieurs jours avant de commencer les observations pour accoutumer les élèves à cette intrusion inhabituelle. Dans certaines classes où il paraissait évident que la présence d'adultes était perturbante, les chercheur-e-s ont assisté à plusieurs sessions, afin d'attendre que les élèves et les enseignant-e-s soient familiarisés un minimum avec cette présence avant de commencer les observations.

Enfin, des mesures ont été prises pour assurer le respect, la dignité et la liberté des élèves et des enseignant-e-s qui ont participé à l'enquête. Durant la formation des chercheur-e-s, l'accent a été mis sur la nécessité d'obtenir le consentement éclairé des personnels éducatifs et des directeurs et directrices. La complète confidentialité des entretiens a été garantie et les réponses des enquêtés n'ont été en aucune façon divulguées. À cet effet, une charte a été signée par tous les membres de l'équipe et déposée auprès des directeurs et directrices de chaque école. Elle rappelle l'engagement des chercheur-e-s pour le consentement et l'anonymat de l'enquêté, principes fondamentaux d'éthique.

Quand le genre se donne à voir

Les statistiques montrent que de plus en plus de filles ont accès à l'école primaire. Pour autant, une lecture « genre » de l'institution scolaire nous montre qu'elles n'ont pas tout à fait le même quotidien que les garçons au sein de l'école primaire béninoise.

Porter un uniforme

L'observation des apparences et des vêtements des enfants permet de repérer rapidement quel est le sexe de chacun : dans les écoles privées et publiques de notre enquête, les uniformes sont obligatoires. Le tissu – dont la couleur kaki et les motifs sont imposés – est acheté par les parents ou les tuteurs qui se chargent ensuite de faire tailler des chemises et des shorts pour les garçons et des robes pour les filles. Les uniformes des premiers sont tous semblables tandis que l'on observe chez les secondes une très grande diversité de coupes. À l'école privée, les tenues des filles peuvent être parées de rubans, de volants, de frous-frous, de jolis boutons, etc. À l'école publique, ce n'est pas autorisé.

La question des vêtements est importante, car elle « matérialise » une division sexuelle des tâches. Un instituteur (M. Chabi ¹¹, CE1) nous a dit par exemple qu'il

11. Les noms des enseignant-e-s ont été modifiés.

sollicite moins les filles que les garçons pour les activités extérieures (l'aider à préparer les activités sportives ou arroser les plantes dehors), car « leur robe se mouille et se salit vite ».

Trouver sa place dans la classe

Dans le cadre de leur formation initiale ou de la formation continue, les enseignant-e-s sont sensibilisés à ce qu'ils nomment l'« équité genre ». Dans les entretiens, ils utilisent en fait le plus souvent le terme d'équité comme un synonyme d'égalité. Il est difficile de retrouver l'origine de cette confusion car nous ne savons pas dans le détail comment ces deux notions sont présentées dans la formation des enseignant-e-s. L'équité consiste pour eux à traiter les filles et les garçons de la même façon, alors qu'elle devrait avoir pour objectif de corriger les inégalités (sociales, sexuelles...) pour donner à tous les mêmes chances de réussite.

Pour respecter cette « équité », on demande aux enseignant-e-s de répartir leurs élèves dans la classe en respectant la mixité. Lors des entretiens, ils sont nombreux à nous le rappeler et ils disent respecter cette règle. En début d'année, ils imposent donc à chaque élève une place en prenant soin d'alterner filles et garçons. Mais « créer de l'équité genre avec les jeunes enfants est plus difficile qu'une simple réorganisation des classes » [Bhana, 2002, p. 302]. Au cours de l'année, les enfants peuvent d'ailleurs changer de place plusieurs fois à la demande de leur enseignant-e. En fin d'année, au moment de nos observations (mars-mai 2012), la règle de la mixité n'est plus appliquée (figures 3 et 4) : la majorité des bancs est occupée par des enfants de même sexe (deux ou trois filles, ou deux ou trois garçons).

Les photographies des classes et les entretiens permettent de comprendre comment les élèves changent de tables à partir du placement de début d'année. Il faut préciser d'abord que, selon les enseignants-e-s, placer les enfants en fonction de leur sexe n'est pas forcément le plus rationnel. M. Gatta, qui a en charge un CE1 dont la configuration de la classe est rappelée en figure 3, nous explique comment, au fil de l'année scolaire il a dû faire évoluer le placement des élèves compte tenu de plusieurs facteurs. Tout d'abord, « il y a les tailles, donc les tout petits sont devant. Bon, il y a des grands aussi, et ceux qui ont des problèmes de vue, et on nous signale ça ». Ensuite, comme beaucoup de ses collègues, il met dans les premiers rangs les enfants turbulents : « quand il y a des mouvements, on voit que le garçon ou bien la fille est trop agité, ou ne suit pas derrière, ou bien est trop violent, violente, il faut le déplacer rapidement pour qu'il puisse bénéficier de nos connaissances ». Dans les faits, les garçons étant perçus comme plus violents et moins maîtrisables, ce sont eux que l'on déplace devant pour ce motif. Nous avons pu observer aussi d'autres règles implicites ou explicites, mais récurrentes. Tout d'abord, les élèves qui n'ont pas de fournitures scolaires et de manuels sont systématiquement relégués au fond de la classe. Il s'agit le plus souvent de filles placées comme domestiques, qui sont scolarisées mais non dotées de matériel scolaire. D'ailleurs, de façon générale, le fond de la classe accueille les élèves qui sont en échec et dont on pense que cet échec est irrémédiable : ces

enfants peuvent alors être particulièrement bruyants et remuants. Enfin, à l'inverse, les élèves dont l'enseignant connaît bien les parents, ou dont il est le répétiteur¹² par exemple, peuvent bénéficier d'une attention particulière et être placés devant.

Figure 3 – Placement des élèves et de l'enseignant : 34 garçons (G) et 22 filles (F) dans la classe de CEI de M. Gatta

Enseignant (H)			
FFG	GFG	GGG	GFF
FGG	GGG	GGG	GFG
FFF	FFF	GGF	FGF
GGG	GGG	FFG	FFF
GGG	GG	GGF	

Sources : Enquête Agebe, 2012.

Figure 4 – Placement des élèves et de l'enseignant : 32 garçons (G) et 27 filles (F) dans la classe de CM1 de M. Dossou

Enseignant (H)			
FG	GG	GF	GG
GG	FG	FF	GF
GF	FF	FG	GF
FG	FF	FG	GG
GG	FG	GG	GF
GG	FF	FF	GG
FG	FF	GG	G
	FF	GF	

Sources : Enquête Agebe, 2012.

Certains enseignant-e-s, peu nombreux, dérogent à la règle de la mixité dès le début d'année. M. Dossou, par exemple, dont nous reproduisons la composition de la classe de CM1, a une façon singulière de placer ses élèves dans la classe (figure 4).

12. Certains parents engagent les instituteurs et institutrices comme répétiteur et répétitrice après les cours. Ces heures de soutien scolaire sont rémunérées.

« Au début, je les ai laissés s'asseoir comme ils veulent, puisque je ne les connais pas. Je les laisse s'asseoir comme ils veulent et après la deuxième évaluation, par rapport aux deux résultats, les résultats de la première et de la deuxième évaluations, je les ai classés : les paresseux à côté de ceux qui travaillent. J'ai pris les 12 premiers, du premier jusqu'au douzième, je les ai distribués sur chaque table pour qu'ils puissent aider ceux qui ne travaillent pas. Et à côté des douze premiers, il y a ceux qui sont derniers [...]. Celle qui est première a celle qui est dernière à côté d'elle pour l'entraide. »

Assurer des responsabilités et des tâches

Un moment important de la vie scolaire qui peut nous renseigner sur les stéréotypes et les représentations de genre est la désignation des responsables de classe. Le plus souvent, il y en a trois. Le premier est chargé de la discipline : il doit faire régner l'ordre quand l'enseignant-e s'absente de la salle de cours, donner le nom de ceux qui bavardent, etc. Le deuxième est le responsable de la propreté, quelquefois aussi de la santé et de l'environnement : il est chargé du balayage de la classe, de s'assurer que la réserve d'eau est pleine et propre et éventuellement d'accompagner aux centres de santé ou chez eux les enfants malades. Le troisième responsable se voit confier l'organisation des activités sportives. Selon les classes, le nombre de responsables et leurs attributions peuvent légèrement varier.

La quasi-totalité des enseignant-e-s rencontré-e-s nous disent que ces responsables sont élus par leurs camarades au terme d'une leçon sur la démocratie. M. Badirou, instituteur en CMI, en livre un récit très complet :

« Et maintenant, ils vont faire l'élection. Comment ça va se passer ? On veut trois responsables, un de la discipline de la classe, un pour la propreté de la classe, là, c'est une fille, et un pour les activités sportives. Maintenant pour le responsable de la classe, il y a des candidats. On écrit leurs noms au tableau, maintenant si on veut faire ça le soir, on dit ça le matin, vous allez faire votre campagne à midi, dans l'après-midi, avant de venir à 15 heures. Maintenant, on prend la peine de dire "ça n'est pas parce qu'il t'a acheté pâté, pain ou qu'il t'a donné l'argent que tu vois qu'il est capable de le faire, que tu vas le prendre, parce qu'après tout, tout va venir de lui." [...] Donc un peu avant qu'ils finissent les campagnes on les sensibilise sur ça. Vous comprenez ? Et là, ils finissent les élections. Comment ça se passe ? Chacun prend un nom, il écrit le nom de son camarade, mais sans écrire son nom. On ne saura pas celui qui a écrit là. Et s'il y a cinquante personnes, on doit avoir cinquante papiers avec les noms. On finit, on va contrôler si c'est éventuellement... Après les cinquante papiers, quelqu'un sera là pour lire, l'autre sera là pour cocher. Si tu dis un nom, l'autre sera là pour vérifier si c'est éventuellement le nom que tu as dit que tu as vu. On finira après le dépouillement, là, on finit là. Si le premier dépasse les 50 %, il est d'office premier. S'il ne dépasse pas 50 %, le premier et le second vont au second tour. Là, ils vont excéder les 50 % et là le problème ne se pose pas. »

La procédure n'est pas aussi transparente et exigeante dans toutes les classes : le vote peut se faire à main levée par exemple. Cependant, beaucoup d'enseignant-e-s ont insisté sur le caractère démocratique du choix des élèves. Certains souhaitent que les trois responsables ne soient pas du même sexe. Ils n'hésitent pas à refaire l'élection si les trois élus sont du même sexe ou à désigner eux-mêmes les enfants pour avoir au moins un garçon et une fille parmi les responsables.

Les résultats sont très significatifs du point de vue du genre : la totalité des responsables des questions de propreté sont des filles et la très large majorité de ceux de la discipline sont des garçons. Si certaines filles peuvent avoir la responsabilité de l'ordre, aucun garçon n'assume celle de la propreté. Une telle répartition traduit bien comment les stéréotypes de genre – tout ce qui est de l'ordre du soin, du rangement, du propre est féminin ; et tout ce qui est de l'ordre de l'autorité, de la discipline est masculin – organisent le fonctionnement de l'école et influencent les interactions entre les enseignant-e-s et les élèves, mais aussi la perception qu'ont ces derniers d'eux-mêmes. Que ces responsables soient élus par les élèves ou désignés par l'instituteur ou l'institutrice, le résultat est globalement le même. Les enseignants-e-s ont tout à fait conscience de ce partage sexué des tâches, mais très peu le remettent en cause. Ils chargent aussi les filles de petites tâches tels que l'entretien de leur bureau, l'achat de leur repas ou d'une carte téléphonique, etc.

Les responsabilités liées aux activités sportives (préparation du terrain de sport, mise en place et rangement du matériel) sont plus souvent mixtes. Lorsqu'ils sont désignés par les enseignant-e-s, les élèves qui les assurent sont souvent choisis plus pour des caractéristiques physiques (le plus âgé, le plus grand) que pour des qualités supposées attribuées à un sexe. Jean, instituteur en CE1, résume assez bien le discours majoritaire :

« Pour la discipline, il faut un garçon. Et pour la propreté, il faut une fille. Maintenant pour le chargé de sport, ça peut-être un garçon comme une fille, mais il faut peut-être celui qui est dynamique parmi eux. Pour celui [qui surveille la classe] si le maître n'est pas là, j'ai encore pris un garçon. »

Pour le balayage de la cour de récréation, les élèves sont désignés à tour de rôle par l'enseignant-e, ou par le directeur ou la directrice. Les groupes peuvent être mixtes « par principe d'équité », mais en leur sein s'opère une division sexuée des tâches. Nous avons pu ainsi observer qu'en général les filles balayaient la cour pendant que les garçons portaient la poubelle.

Interroger les filles ou les garçons

Parmi les recherches s'intéressant au genre à l'école dans les pays du Nord, plusieurs ont montré que les garçons prenaient plus fréquemment la parole que les filles et qu'ils étaient aussi plus souvent interrogés par les enseignant-e-s [Baider, 2011]. Que se passe-t-il dans les classes que nous avons observées à Cotonou ?

Tout d'abord, il faut préciser que les enseignant-e-s, de façon unanime, affirment appliquer la règle « équité genre », ce qui signifie pour eux interroger avec la même fréquence les filles et les garçons, et mettre dans les groupes de travail des élèves des deux sexes. À ce propos, M^{me} Koto, une institutrice de CM2 nous précise :

« Souvent dans mes classes, il y a l'équité donc je traite de la même manière les garçons que les filles. Et pour les désigner quand on désigne une fille, au second tour, il faut désigner un garçon, ainsi de suite. Une fille et un garçon. Les timides

aussi, tout le monde doit participer. Ce ne sont pas seulement les éveillés, mais les timides. Souvent chez moi les filles ne sont pas timides... hé. Au contraire, elles travaillent plus que les garçons. Les garçons eux ils aiment les jeux, les ballons, ils sont souvent distraits alors que les filles sont concentrées au travail. »

Comme M^{me} Koto, plusieurs enseignant-e-s nous ont affirmé que les filles étaient plus attentives, plus travailleuses que les garçons. M. Chabi, instituteur au CE1, le dit ainsi : « Le constat est le même : elles [les filles] travaillent plus que les hommes. Leur rendement est meilleur par rapport à celui des hommes, je veux dire. Généralement, presque dans toutes les classes, c'est le constat qu'on fait, ça. » Les garçons seraient « agités », « violents » tandis que les filles seraient « posées », « calmes » et « pondérées » (Paul, enseignant au CM2).

Ces représentations différenciées selon le sexe génèrent des attentes différentes vis-à-vis des filles et des garçons et ont des impacts sur les manières d'enseigner. Pourtant, les personnels éducatifs sont convaincus d'avoir un comportement égalitaire envers les enfants des deux sexes. Certes, lors de nos observations, nous avons pu constater que lorsque l'enseignant-e sollicite les élèves, les filles lèvent le doigt autant que les garçons et elles sont – presque – aussi fréquemment interrogées que ces derniers. Par contre, nous avons observé des différences entre les matières et les niveaux des classes. Dans les plus petites d'entre elles (cours d'initiation et cours préparatoire), le sexe intervenait peu dans la fréquence de désignation par les instituteurs ou les institutrices. D'une façon générale, les différences dans le traitement des élèves augmentent avec les niveaux.

Dans les classes supérieures s'opère clairement une distinction « classique » entre les matières. Lors du cours de mathématiques, par exemple, dans certaines classes les filles sont plus souvent interrogées, car elles sont supposées moins douées pour cette matière et par conséquent auraient besoin d'être plus sollicitées. M. Kpohouenon, instituteur en CM1, nous dit :

« Bon, ce n'est pas que je suis en train d'appesantir sur les filles, mais généralement les filles n'aiment pas trop la mathématique. Je ne sais pas pourquoi. Vous allez beaucoup m'excuser, mais je ne sais pas pourquoi. Or, tous les jours que Dieu fait, ils font la mathématique et là, c'est clair, mais elles ont tendance à être réservées, elles se disent "bon c'est les garçons". »

À l'inverse, certains maîtres se plaignent que les filles ne soient pas très douées et préfèrent interroger les garçons. Les cours de français sont régis par la règle inverse : les filles y sont supposées meilleures que les garçons et, selon la pédagogie des enseignant-e-s, elles sont plus ou moins sollicitées que les garçons. Les instituteurs et les institutrices s'emploient à justifier leur différence de comportement envers les élèves par des explications liées aux qualités supposées intrinsèques, naturelles, des uns et des autres. L'appréciation des enseignant-e-s dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature est décelée dans de nombreux contextes culturels dès l'école primaire en Afrique [Gastineau, Ravaozanany, 2011], comme dans les pays développés [Plante, 2010].

De plus, nous avons observé que les garçons sont plus souvent désignés par les enseignant-e-s pour aller au tableau, alors que les filles se proposent aussi fréquemment qu'eux. Lorsqu'il s'agit de manier du matériel (compas, règle...) sur le tableau, les garçons semblent plus volontaires et ils sont bien plus souvent désignés. Les filles ont ainsi moins fréquemment la possibilité d'utiliser ce matériel.

À partir du CE1, les instituteurs et les institutrices procèdent aussi par auto-désignation par les élèves : ils indiquent un-e enfant pour commencer une lecture puis lui demandent de désigner un-e camarade pour continuer. Là encore, dans les entretiens, les enseignant-e-s nous rappellent que la règle doit être l'« équité genre », c'est-à-dire que la parole doit être donnée autant aux filles qu'aux garçons. Or, nous avons constaté qu'en pratique les garçons donnaient très fréquemment la parole aux garçons tandis que les filles ont tendance à alterner et à désigner spontanément des garçons (figure 5). Ce constat vaut pour toutes les classes, du CE2 au CM2. À plusieurs reprises, nous avons pu observer que l'enseignant-e intervenait pour redonner la parole aux filles lorsque les garçons la monopolisaient (figure 5). Interrogés sur cette intervention à la fin du cours, ils l'ont justifiée une fois de plus par l'« équité genre », c'est-à-dire qu'ils veillent à ce que la parole soit justement partagée entre les deux sexes.

Figure 5 – Autodésignation par les élèves dans la pratique de lecture dans une classe de CM1

Instituteur puis F-G-G-G-F-G-G-G-G-G-G – L'instituteur intervient pour désigner une fille – F-G-F-G-G-G-G-G-F-G-F-G-F-G-F-G-G-F-G-G-F-F-F-G-G-G-G

Notes : le maître désigne une fille (F) pour commencer une lecture, puis celle-ci passe la parole à un garçon (G), etc.

Sources : Enquête Agebe, 2012.

Conclusion

Cet article portait sur le traitement différentiel à l'égard des garçons et des filles à l'école au Bénin. La méthodologie utilisée y est essentiellement qualitative, basée sur des observations directes et des entretiens dans deux écoles de la capitale économique du pays, Cotonou. À l'issue de ce travail, les données montrent que les filles et les garçons ne sont pas traités de la même façon dans les établissements de l'enquête. Comme ailleurs, les écoles à Cotonou prescrivent bien des normes de genre [Duru-Bellat, 1995 ; Lange, 1998 ; Gastineau, Ravaozanany, 2011]. Les enseignant-e-s se comportent différemment selon qu'ils interagissent avec une fille ou un garçon : nos observations fourmillent d'exemples qui montrent que la différence entre les sexes est réaffirmée et mise en scène.

Nos résultats ne sont pas à ce titre différents de nombreuses études menées dans les pays du Sud [Lange, 1998 ; Bilabena, 2009 ; Bhana, 2002 ; Gastineau, Ravaozanany, 2011] et du Nord [Mosconi, 2009 ; Plante, 2010]. C'est dès l'école primaire que s'apprennent les rôles sociaux et que se jouent les aptitudes des

futurs adultes. La distinction faite entre les filles, désignées pour les tâches de nettoyage et d'hygiène, et les garçons, chargés de la surveillance de la classe et de la discipline, façonne la représentation que les unes et les autres se font des rôles de chacun et des rapports femmes-hommes. Les corvées et les travaux sont affectés différemment aux filles et aux garçons, en termes de fréquence et de prestige pour répondre aux besoins de l'école, mais aussi à ceux du personnel enseignant. Ces charges de travail inégales perpétuent des représentations sexuées inévitables [Leach, Humphreys, 2007 ; Devers, Henry, Hofmann, 2012]. Les apprentissages scolaires sont producteurs de différenciation et d'inégalité de sexe. Le système scolaire n'est en définitif pas plus égalitaire que les autres champs du social [Mosconi, 2011 ; Bhana, 2002].

Les effets des politiques d'éducation et de promotion du genre mises en œuvre en Afrique en général, et au Bénin en particulier, ne sont pas encore très visibles. Si, sur le plan quantitatif, les taux de scolarisation ont augmenté, il n'est pas évident que l'égalité entre les sexes progresse d'autant. Certes, les filles ont de plus en plus accès à l'école, mais celle-ci conforte certains stéréotypes. Les politiques et les programmes de l'Éducation nationale ignorent souvent cette dimension de l'égalité entre les sexes. Les décideurs concentrent leurs efforts sur des actions de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles et des incitations financières (gratuité de la scolarisation, cantine, etc.), et leur attention sur des indicateurs quantifiables et visibles de ce qu'ils pensent être le genre – le taux de scolarisation par sexe par exemple. Leurs actions permettent un accès plus large des filles à l'éducation, mais il semble qu'elles ne contribuent pas comme elles le devraient ni à l'amélioration du statut des femmes, ni à la remise en cause des stéréotypes de genre.

De plus, les enseignant-e-s transmettent de nombreux stéréotypes. Lors de leur formation (initiale ou continue), ils sont pourtant sensibilisés à cette question : en témoignent les nombreuses références à l'« équité genre » dans les entretiens. Or, ce que les enseignant-e-s ont retenu de cette notion – sans que l'on sache avec précision comment elle leur est apprise –, c'est qu'il ne doit pas y avoir de différences de traitement entre les enfants. Ils concentrent donc leurs efforts sur ce qui est le plus visible et le plus facilement contrôlable : ils essaient d'assurer une mixité sur les bancs de la classe et dans les postes de responsables, de ne pas interroger plus les garçons que les filles, etc. Ils éprouvent d'ailleurs des difficultés à respecter ces règles qui entrent en contradiction avec des logiques et des pratiques autres. Il n'est pas aisé, par exemple, de faire élire un responsable de l'hygiène masculin si tous les élèves, sans exception – garçons comme filles –, sont convaincus que cela relève du domaine féminin. De plus, la formation des enseignant-e-s ne leur permet pas d'appréhender le genre dans sa complexité et ils peinent à prendre de la distance par rapport à leur propre perception de ce qu'est un élève fille ou un élève garçon. Au quotidien, ils ne semblent pas conscients de la manière dont ils véhiculent les inégalités de genre.

Les classes où nous avons observé les traitements les plus équitables entre les élèves sont celles qui sont tenues par les instituteur ou institutrices les plus âgés.

Mieux formés, plus expérimentés, ce sont eux qui dans les pratiques sont les plus à même de se départir des stéréotypes de genre et d'être « juste ». L'expérience et la formation des enseignant-e-s apparaissent ainsi comme des variables importantes dans notre étude, plus que le sexe de ces derniers – même s'il est difficile de distinguer chez eux ce qui est de l'ordre du sexe ou de la formation ou de l'expérience. Dans les écoles observées, comme dans l'ensemble des établissements publics à Cotonou [Insaë, 2011a], les enseignant-e-s les plus qualifié-e-s sont les plus âgé-e-s – les recruté-e-s le plus récemment n'ont souvent aucune formation initiale – et les femmes.

L'analyse des données collectées s'est faite par une lecture « genre ». Elle doit être prolongée en prenant en compte les caractéristiques individuelles des enfants. Ainsi leur niveau de vie [Coury, Rakoto-Tiana, 2010], leur position dans le ménage (enfants confiés, enfants vivants dans une famille recomposée, domestiques), leur origine ethnique [Morojele, 2011] sont aussi des facteurs d'inégalités à l'école [Kobiané, 1999 ; Madhavan, 2004]. La classe sociale peut être examinée également dans une perspective de genre : ce que les enseignant-e-s – comme les parents – attendent d'une fille ou d'un garçon varie selon la catégorie sociale. Notre travail de recherche portait sur deux écoles, l'une privée, l'autre publique. Les enfants du privé sont issus de catégories sociales plus aisées que ceux du public, du fait du coût de l'école et de sa localisation en centre-ville. Toutefois, les programmes scolaires et la formation des enseignant-e-s sont similaires. Les instituteurs et institutrices de l'établissement privé observé sont d'ailleurs dans la quasi-totalité des enseignant-e-s qui ont commencé leur carrière dans le public. Dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas constaté de différences significatives dans le comportement et les méthodes pédagogiques des enseignant-e-s et des directeurs et directrices selon le type d'établissement. Cela tient sans doute aussi au choix de l'école privée : le secteur de l'éducation privée est excessivement hétérogène et en prenant un établissement plus prestigieux, plus coûteux, nous aurions peut-être vu des différences.

Cependant, selon les enseignant-e-s, les facteurs sociaux ou économiques pèsent sur le comportement des enfants : ils constatent que ceux des ménages pauvres, dont les parents sont analphabètes seraient moins attentifs en classe, moins doués. Des enfants peuvent alors cumuler certaines caractéristiques qui, pour les instituteurs et les institutrices, les vouent presque systématiquement à l'échec. Il s'agit par exemple des enfants domestiques qui sont à la fois filles, pauvres et enfants confiés. On sait déjà que les filles domestiques – les « petites bonnes » africaines – sont généralement pas ou peu scolarisées [Jacquemin, 2002 ; Pilon, 2003] et que celles qui cumulent travail et école ont un emploi du temps et des conditions peu favorables à leur réussite scolaire [Rakoto-Tiana, 2011]. Notre étude à Cotonou montre qu'elles souffrent également d'une image très négative auprès des enseignant-e-s qui les considèrent comme incapables de réussir à l'école et, par défaut, en échec scolaire.

L'âge est une autre caractéristique individuelle que nous avons encore trop peu explorée. Nos résultats montrent cependant que les différences de traitement

entre les filles et les garçons sont plus importantes dans les grandes classes que dans les petites : plus on déroule le cursus primaire, plus les qualités supposées des élèves – être doué pour les mathématiques ou le français par exemple – sont liées au sexe. Plus l'âge avance, plus les tâches que l'on confie aux enfants sont également sexuées. On peut aussi aisément supposer que les relations entre élèves et avec les enseignant-e-s se modifient, notamment lorsque les filles deviennent pubères. Des travaux sur les écoles à Lomé au Togo montrent, par exemple, que les plus âgées d'entre elles sont vite suspectées d'entretenir des relations intimes avec les enseignants en dehors de l'école lorsqu'elles leur rendent des services [Bilabena, 2009].

L'introduction de la question « genre » dans la formation des enseignant-e-s apparaît comme essentielle. Elle doit être appréhendée dans sa complexité : dans ce qui est visible et invisible, conscient et inconscient. Les enseignant-e-s, dans leur propre vie, ont une représentation du genre souvent essentialiste et sont dépendants du discours dominant. Ils ont ainsi souvent des difficultés à prendre de la distance, et leur pédagogie conforte les différences sociales et les inégalités entre les sexes.

Bibliographie

- ACHERAR L. [2003], *Filles et garçons à l'école maternelle*, Montpellier, préfecture de la région Languedoc-Roussillon, délégation aux droits des femmes et à l'égalité, 69 p.
- BAIDER F. [2011], « Se donner un genre », *Cahiers pédagogiques*, n° 487, dossier « Filles et garçons à l'école », 3 p. : www.cahiers-pedagogiques.com/Se-donner-un-genre (page consultée le 10 octobre 2012).
- BHANA D. [2002], *Seeking gender in the early schooling. A multi-sited ethnography of power and discourse : from grade one to two in Durban*, thèse, university of Natal (Afrique du Sud), 355 p.
- BILABENA S. [2009], *Genre et éducation. Impact des stéréotypes et comportements sexistes sur la réussite scolaire de la jeune fille au Togo*, thèse, université de Lomé (Togo), 446 p.
- BOUCHARD C., GRAVAL F., CLOUTIER R. [2006], « Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise : une explication des différences liées au genre », *Bulletin de psychologie*, n° 484, p. 369-379.
- BRUGELLES C., CROMER S., LOCOH T. (dir.) [2008], *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Application d'une méthode commune dans six pays : Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*, Paris, Centre population et développement (Ceped), coll. « Les numériques du Ceped » : www.ceppe.org/cdrom/manuels_scolaires/sp_sommaire.html (page consultée le 15 février 2014).
- BRUNISSO C., DEMUYNCK K. [2010], *Filles et garçons à l'école maternelle. Faire la différence pour reconnaître l'égalité*, Bruxelles, direction de l'égalité des chances du ministère de la Communauté française de Belgique, 38 p.
- CLAIR I. [2012], *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 128 p.

- COURY D., RAKOTO-TIANA N. [2010], « Madagascar : en marche vers l'éducation primaire universelle pour tous ? », in GASTINEAU B., GUBERT F., ROBILLARD A.-S., ROUBAUD F. (dir.), *Madagascar face au défi des Objectifs du millénaire pour le développement*, Marseille, IRD Éditions, p. 121-155.
- DARÉOUX E. [2007], « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants », *Empan*, n° 65, p. 89-95.
- DEVERS M., HENRY P., HOFMANN E. [2012], *Les Violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne*, Paris, ministère français des Affaires étrangères et européennes, 32 p.
- DURU-BELLAT M. [1995], « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. La construction scolaire des différences entre les sexes », *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 75-109.
- FONTANINI C. [2007], « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? », colloque *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, Actes CD-ROM, 15 p.
- GASTINEAU B., RAFANJANIRINA J. [2008], « Les activités économiques et domestiques, masculines et féminines, dans les manuels scolaires de Madagascar », in BRUGEILLES C., LOCOH T., CROMER S. (dir.), *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Application d'une méthode commune dans six pays : Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*, Paris, Centre population et développement (Ceped), coll. « Les numériques du Ceped », 15 p. : www.cepel.org/cdrom/manuels_scolaires/sp/chapitre4.html (page consultée le 15 février 2014).
- GASTINEAU B., RAVAOZANANY N. [2011], « Genre et scolarisation à Madagascar », *Questions vives*, vol. 8, n° 15, p. 19-34.
- INFRE [2004], *Rapport national sur le développement de l'éducation au Bénin*, Porto-Novo, Institut national de formation et de recherche en éducation, ministère en charge de l'éducation nationale, de la recherche scientifique et de culture, 112 p.
- INSAE [2005], *Annuaire statistique 2000-2004*, Cotonou, Institut national de la statistique et de l'analyse économique, 674 p.
- INSAE [2008], *Tableau de bord social 2007*, tome 1, Cotonou, Institut national de la statistique et de l'analyse économique, 162 p.
- INSAE [2011a], *Annuaire statistique 2010*, Cotonou, Institut national de la statistique et de l'analyse économique, 652 p.
- INSAE [2011b], *Tableau de bord social 2010*, tome 1, Cotonou, Institut national de la statistique et de l'analyse économique, 226 p.
- INSAE [2012], *Tableau de bord social 2011*, tome 1, Cotonou, Institut national de la statistique et de l'analyse économique, 211 p.
- JACQUEMIN M. [2002], « Travail domestique et travail des enfants, le cas d'Abidjan (Côte d'Ivoire) », *Tiers Monde*, vol. 43, n° 170, p. 307-326.
- KOBIANÉ J.-F. [1999], *Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou*, actes du séminaire international du Comité international de coopération dans les recherches nationales en démographie (Cicred), p. 154-182.
- LABIE M. [2009], *Pratiques langagières sexuées en petite section*, travail d'étude personnel de professeur des écoles stagiaire, Poitiers, université de Poitiers, IUFM Poitou-Charentes, 72 p.
- LANGE M.-F. (dir.) [1998], *L'École et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, 256 p.

- LEACH F., HUMPHREYS S. [2007], « Gender violence in schools », *Gender and development*, vol. 15, n° 1, p. 51-65.
- MADHAVAN S. [2004], « Fosterage patterns in the age of AIDS : continuity and change », *Social science & medicine*, vol. 58, n° 7, p. 1443-1454.
- MEMP [2012], *Annuaire statistique de l'enseignement primaire*, Porto-Novo, ministère des Enseignements maternel et primaire, 83 p.
- MOROJELE P. [2011], « What does it mean to be a girl ? Implications of girls' and boys' experiences of gender roles in rural Lesotho primary schools », *Education as change*, vol. 15, n° 1, p. 133-147.
- MOSCONI N. [2004], « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, n° 11, p. 165-174.
- MOSCONI N. [2009], « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », *Eduscol*, 6 p.
- MOSCONI N. [2011], « Filles et garçons à l'école : le chantier reste ouvert », *Cahiers pédagogiques*, n° 487, p. 56-58.
- OUÉDRAOGO A. [1998], « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », in LANGE M.-F. (dir.), *L'École et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, p. 121-140.
- PILON M. [2003], *Confiance et scolarisation en Afrique de l'Ouest : un état des connaissances*, Paris, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), 32 p.
- PLANTE I. [2010], « Les stéréotypes en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 389-419.
- RAKOTO-TIANA N. [2011], *L'École primaire pour tous ? Politiques éducatives, demande d'éducation et travail des enfants à Madagascar*, thèse, Paris, université Paris-13, 203 p.
- UNESCO [2014], *Rapport mondial de suivi de l'ETP 2013/4. Enseigner et apprendre*, Paris, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 92 p.