



# L'ÉDUCATION DANS UN CONTEXTE D'INÉGALITÉS ET DE VIOLENCES : L'AFRIQUE FRANCOPHONE SUBSAHARIENNE À L'ÉTUDE

DIRIGÉ PAR

Jean Jacques DEMBA

Marie-Claude BERNARD

Liliane MBAZOGUE-OWONO

PRÉFACE DE

Éric DEBARBIEUX

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

### Conception de la couverture :

En discutant sur les inégalités scolaires en Afrique francophone, l'idée d'illustrer l'éducation dans cette région du monde en combinant une forme de carte du continent africain avec un baobab a émergé. L'illustration fait ainsi référence à l'arbre à palabres, ce lieu traditionnel africain qui invite aux rassemblements, aux échanges, à l'écoute et à l'expression. Les villageois de toutes les générations s'assoient à l'ombre de l'immense arbre pour enseigner, discuter, raconter, débattre et apprendre. Au Gabon, les étudiants universitaires utilisent le terme pour désigner le lieu où ils discutent sur leur vie scolaire, sociale et politique. Par ailleurs, les couleurs du feuillage cherchent à donner force au concept de l'inégalité. Idée forte, le contraste entre les couleurs chaudes des tons rouges et orangés et celui des couleurs froides bleues et vertes veulent montrer la violence et l'agression qui résultent des inégalités, versus le calme et l'espoir qui correspondent aux milieux scolaires dans lesquels la dignité humaine est respectée et où élèves et enseignants et enseignantes évoluent dans un environnement harmonieux. Le côté gauche de l'image, souvent représenté comme la partie où se situe le passé, est marqué par l'inégalité ; le côté droit, qui représente pour d'aucuns la place du futur, on aperçoit une éclaircie. Il représente la scène scolaire dans laquelle s'épanouit l'apprentissage de tous les élèves.

Véronique Hamel

**Mise en page :** Aude Gagnon-Tremblay

**ISBN :** 978-2-921559-45-4

**Pour citer cet ouvrage :**

Demba, J.J., Bernard, M.-C., & Mbazogue-Owono, L. (dir.). (2020). *L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/leducation-dans-un-contexte-dinegalites-et-de-violences-lafrique-francophone-subsaharienne-0>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec : septembre 2020



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## Table des matières

Avant propos <i>Sylvie Barma</i>	5
Préface <i>Éric Debarbieux</i>	6
Introduction <i>Jean Jacques Demba</i> <i>Marie-Claude Bernard</i> <i>Liliane Mbazogue-Owono</i>	8
<b>Partie I : Inégalités scolaires</b>	<b>12</b>
Chapitre 1 Filles, femmes et enseignement de la philosophie au Gabon : État des lieux <i>Romarc Franck Quentin de Mongaryas</i>	13
Chapitre 2 Lecture socio-historique de la différence de scolarisation des filles et des garçons en Afrique francophone subsaharienne. Points de vue de lycéennes gabonaises <i>Brigitte Pulchérie Mavoungou</i>	31
Chapitre 3 Filles et sciences au Gabon <i>Marthe Maroundou</i>	45
Chapitre 4 Représentations du féminin et déscolarisation des filles : contribution à une histoire économique et sociale de la dot chez les Eton du Cameroun <i>Jean Philippe Ntede Edongo</i>	67
<b>Partie II : Violence en milieu scolaire</b>	<b>79</b>
Chapitre 5 Violences en milieu scolaire gabonais : état des lieux, enjeux et défis pour une école en mutation <i>Hermine Matari</i> <i>Dany Daniel Bekale</i>	80

Chapitre 6	96
Abus sexuels, abus de pouvoir et d'autorité envers les filles à l'école en Afrique subsaharienne francophone : mieux comprendre pour agir et prévenir	
<i>Anastasia Amboulé Abath</i>	
Chapitre 7	114
La violence dans l'enseignement supérieur au Gabon. État des lieux de la violence endogène à l'UOB	
<i>Orphée Martial Soumaho Mavioga</i>	
<b>Partie III : Autres apports : Une revue de littérature et une approche méthodologique</b>	<b>133</b>
Chapitre 8	134
Revue de littérature sur l'inclusion scolaire à la petite enfance au Québec et au Gabon	
<i>Flavienne Ntsame Edjo</i>	
Chapitre 9	145
Récits de vie dans l'étude des inégalités scolaires en Afrique francophone et ailleurs	
<i>Marie-Claude Bernard</i>	
<i>Jean Jacques Demba</i>	
Conclusion	160
Une scolarisation sexuée et encline aux violences : quelles perspectives éducatives et sociales pour l'Afrique francophone subsaharienne ?	
<i>Liliane Mbazogue-Owono</i>	
Présentation des auteurs et des autrices	168

## Avant propos

Le CRIRES oriente son champ de recherche sur les facteurs scolaires à améliorer tout comme les solutions à mettre en œuvre par les acteurs sociaux qui interviennent à l'école pour réduire l'abandon et l'échec scolaires. La réussite éducative et la persévérance scolaire sont au cœur des préoccupations du centre de recherche et ses membres prennent pour acquis que l'école doit se révéler un espace de liberté et de dépassement pour les jeunes qu'elle prend sous son aile.

Le collectif, *L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude*, en présente une image contrastée. La persévérance scolaire y prend un tout autre sens dans le contexte économique, social et culturel d'une Afrique francophone subsaharienne où l'école peut paraître comme un espace de non-droit, d'inégalités et de violence. Cet ouvrage a le courage de partager des réalités dures qui nous plongent au cœur des racines de la violence en milieu francophone subsaharien où le passé colonialiste et tribal tient en bride des pratiques scolaires sexistes et humiliantes. La direction du CRIRES veut souligner la nécessité de partager librement ces résultats de recherche documentaire et de méthodes mixtes de terrain (questionnaires, enquêtes, récits de vie) qui nous renvoient une image douloureuse du vécu de jeunes africains et africaines résilients ainsi que l'intérêt pour des recherches-action tel que proposé par les directeurs du collectif. Ce livre se révèle un passage nécessaire pour expliquer les inégalités et proposer des avenues porteuses d'égalité des sexes, d'égalité des chances et d'inclusion réussie dans les espaces scolaires.

Sylvie Barma  
*Directrice du CRIRES, Université Laval*

# Préface

Éric Debarbieux

*Professeur émérite Université Paris Est Créteil*

Il y a des livres importants. Cet ouvrage collectif prend place sans aucun doute parmi ceux qu'il est urgent de lire pour mieux comprendre les défis de l'éducation au XXIème siècle. Si ces problèmes sont ici posés dans un contexte particulier : l'Afrique francophone subsaharienne, ils concernent bien plus que cet espace géographique. Ils sont ceux qui se posent à tous les pays du monde, contre les idéologies mortifères et populistes qui alimentent le sexisme, la violence, les inégalités.

Les chapitres qui composent ce livre prennent en effet à bras le corps ce « défi mondial » qu'est la violence à l'école, dont les violences du sexisme et de ses conséquences inégalitaires pour la scolarisation des filles. Les auteur.e.s pistent d'abord les stéréotypes de genre qui en sont le substrat. C'est en effet dans la minoration du féminin que prennent place les violences masculinistes à l'école dont un relevé sans concession est dressé : l'exemple de la notation, des moyennes sexuellement transmissibles, du chantage exercé par certains enseignants est relié justement aux violences exercées par les élèves eux-mêmes. Bien sûr sont évoquées les violences les plus dures, celles du viol et des coups, violences individuelles ou collectives. Mais sont également étudiées les « microviolences », ces « petites » violences dont la répétition forme la trame du harcèlement avec de lourdes conséquences psychologiques et en termes d'abandon scolaire. Les violences de l'imaginaire et les violences psychologiques et symboliques sont également largement documentées. Il convient de signaler comment les recherches menées sont précautionneuses, avec une déontologie magistrale. Elles donnent la parole de l'intérieur ; elles donnent la parole aux victimes elles-mêmes. Plus qu'un discours surplombant c'est une parole sensible qui émerge dans une pluralité de méthodes dont la dernière partie de l'ouvrage dresse un inventaire basé sur une réflexion épistémologique et éthique dont bien des chercheurs sur ces questions difficiles pourraient s'inspirer.

Sur le plan de l'analyse, ces textes osent faire le saut vers les facteurs endogènes, tout en sachant les éclairer dans leur construction socio-historique : pédagogie verticale, discours sexistes et inégalités sociales augmentées par un effet-établissement négatif. Si la pauvreté, les insuffisances sociétales et parentales, l'héritage postcolonial sont évoqués ce n'est pas pour tout y rapporter : certes la violence se construit en partie hors de l'école, mais on aurait tort de ne pas étudier en même temps ce qui dépend de l'école elle-même, entre autres des attitudes des enseignant.e.s car les solutions envisagées passent aussi par la réforme éducative, la formation, la dotation des établissements scolaires.

Pour ma part je pense que lien fort qui est fait dans ce livre entre sexisme et violence n'est pas simplement de dire que le sexisme est une violence, mais que toute violence est sexiste, liée à la promotion de la force comme définition du masculin. C'est en cela qu'il ne s'agit pas d'une violence seulement sexuelle – de l'homme contre la femme – mais d'une violence qui s'exerce contre bien des garçons eux-mêmes, s'ils ne sont pas dans le modèle du « mâle fort ». Il est question aussi de penser qu'être doux est une attitude et une valeur qui font grandir l'humain en nous, fille ou garçon ou autre. C'est d'engagement collectif et individuel dont nous avons besoin, c'est du courage de prôner des valeurs humanistes dans l'accueil de l'autre, de sa parole, de son intégrité physique et psychique

en classe comme ailleurs. Cela reste un combat politique mondial pour la non-violence, l'égalité et la solidarité et il concerne les femmes comme les hommes : par les violences sexistes les hommes se privent aussi de leurs possibles. Si le combat des doux est le combat de Sisyphe poussant sa pierre, il n'en reste pas moins le grand combat humain. Citons ici Virginie Despentes : « le féminisme est une aventure collective, pour les femmes, pour les hommes et pour les autres. Une révolution bien en marche. Une vision du monde, un choix ». Un choix ici éclairé par des recherches de la meilleure qualité.

# Introduction

Jean Jacques Demba

*École Normale Supérieure de Libreville*

Marie-Claude Bernard

*Université Laval, Québec*

Liliane Mbazogue-Owono

*École Normale Supérieure de Libreville*

La question de réduire les inégalités et les violences scolaires dans les systèmes éducatifs reste au cœur des préoccupations des politiques ministérielles des pays et des organisations internationales dont notamment de l'OCDE, mais aussi l'ONU et l'UNESCO, entre autres. Même si les inégalités et les violences scolaires perdurent encore dans les différents systèmes scolaires, elles se sont plutôt accentuées dans certaines régions de la planète dont la plupart des pays francophones du continent africain. Qu'il s'agisse d'égalité à l'accès à l'école, de pratiques humiliantes en particulier à l'égard de certains groupes ethniques ou sociaux, d'égalité filles-garçons, ou encore d'abus d'ordre sexuel, l'école, dans plusieurs de ces espaces, est considérée comme un « espace de non-droit » (Demba, 2012 ; Merle, 2005). Plus encore, elle peut être considérée comme une source de « rêves brisés » pour plusieurs étudiants et étudiantes (Demba, 2012 ; Demba & Bernard, 2016 ; Gbetnkom, 2015 ; Lange, 2014 ; Lanoue, 2006 ; Lopsiwa, 2015 ; Matari, 2014 ; Mimche & Tanang, 2013).

Ce livre propose de documenter certaines de ces problématiques que nous présentons en trois parties ci-après, le but étant d'amorcer, à court ou moyen terme, un projet de recherche-action visant à promouvoir un renouvellement de pratiques scolaires, une éducation à la paix, à la citoyenneté, à l'inclusion et à l'équité, fer-de-lance pour transformer cet « espace de non-droit » et favoriser la réussite scolaire et éducative<sup>1</sup>.

La première partie aborde la question des inégalités scolaires. Cette expression fait référence au sexisme, aux inégalités psychologiques, aux inégalités d'accès à l'école, aux inégalités de traitement pédagogique, aux inégalités économiques, sociales et territoriales (Dumoulin, Gremion, Teixeira, Tardif & Fahrni, 2018). À propos du sexisme, étant donné qu'il se base sur des *a priori*, qui ignorent les capacités, les opportunités et l'environnement individuels et propres à chaque personne (ONU Femmes, 2011), il perpétue une image inégalitaire des femmes : elles sont sous-représentées dans plusieurs filières, notamment scientifiques, leur image dans les textes et les illustrations, en particulier les manuels scolaires, est soit absente, soit caricaturale (Ada Odzame, 2004; Ouédraogo, 1998 ;

---

<sup>1</sup> Comme l'ont souligné Demba et Laferrière (2016), la réussite scolaire est exclusivement associée à la performance scolaire, notamment aux notes et au diplôme de fin de formation. Tandis que la réussite éducative, sans exclure la réussite scolaire, se réfère au développement du plein potentiel du jeune. Elle comprend « l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.) » (Demba & Laferrière, 2016, p. 10).

Rajanoah, 2005; Sinigaglia-Amadio, 2010). Ces stéréotypes sexistes sont nuisibles à la réussite scolaire et éducative, notamment la réalisation des rêves de jeunes filles et de leurs projets.

Un premier chapitre, sous la plume de Romaric Franck Quentin de Mongaryas, aborde, dans une double perspective quantitative et qualitative, la question de la sous-représentation des filles et des femmes en philosophie au Gabon aussi bien en situation de formation, qu'au niveau de la constitution d'un corps disciplinaire. Un deuxième chapitre de Brigitte Pulchérie Mavoungou soulève la question de la présence des filles et des femmes dans les filières scientifiques au Gabon, d'une part, en questionnant le contexte socio-historique de la scolarisation des filles et des garçons en Afrique francophone subsaharienne et, d'autre part, en menant des entretiens individuels avec des lycéennes gabonaises. Dans la même foulée, mais en s'appuyant sur une enquête par questionnaire auprès d'étudiantes des premier et second cycles de l'enseignement supérieur au Gabon, Marthe Maroundou cherche à comprendre pourquoi certaines filles optent pour les séries scientifiques alors que d'autres y renoncent. Dans un tout autre contexte, la recherche de Philippe Ntede Edongo traite d'une pratique très courante en Afrique francophone, notamment au Cameroun, soit la dot, qui soulève des inégalités scolaires de genre, en l'occurrence le décrochage scolaire de jeunes filles.

La deuxième partie de cet ouvrage s'intéresse aux violences en milieu scolaire. En Afrique francophone, notamment subsaharienne, plusieurs travaux documentent les racines conjuguées de la violence pour lesquelles participent à la fois un lourd passé colonial avec son lot d'assujettissements et de pratiques ancestrales africaines où le recours à la violence est conçu comme une forme utile pour cultiver les valeurs de courage et d'endurance chez l'enfant (Demba & Bernard, 2016 ; Lange, Zoungrana & Yaro, 2006 ; Marchand, 1971). Ce que certains nomment dans ce contexte la « pédagogie du redressement » tirerait ses racines d'anciens rites initiatiques permettant le passage du jeune du statut d'enfant à celui d'adulte au moyen d'épreuves à surmonter qui reposent sur des formes de violence physique (Matari, 2014). Cependant, dans ces espaces, l'école est, elle-même, source de violence, à travers des pratiques pédagogiques humiliantes (intimidation, rabaissement, châtements corporels, punitions diverses, évaluations déloyales, voire illégales), source d'échecs et d'abandons scolaires.

Une première contribution dans cette partie de Hermine Matari et de Dany Daniel Bekale propose, dans une approche critique, s'appuyant sur une analyse documentaire et sur une enquête qualitative réalisée en milieu scolaire urbain gabonais, une analyse sociologique visant à dégager une typologie des formes de violences, à mettre en exergue les facteurs favorisant son expansion et à examiner les violences sexuelles à l'école. Dans le même contexte gabonais, Orphée Martial Soumaho Mavioga porte un regard critique sur le phénomène de violence dans l'enseignement supérieur, notamment à l'Université Omar Bongo, à partir d'une perspective théorique dialectique et des entretiens semi-directifs. Dans un contexte plus global et à partir de l'approche sociologique féministe des rapports sociaux de sexe, Anastasie Amboulé Abath tente d'éclairer, pour mieux agir et prévenir, la question des abus sexuels, des abus de pouvoir et d'autorité envers les filles à l'école en Afrique subsaharienne.

La troisième et dernière partie du livre inclut deux contributions, l'une à la revue de littérature et l'autre à la méthodologie, sur des questions d'inégalités et de violences abordées dans les deux premières parties. La revue de littérature porte sur l'inclusion scolaire à la petite enfance au Québec et au Gabon d'enfants à besoins spécifiques ou particuliers, une question qui est au centre des débats et des réflexions en éducation depuis plusieurs années. Cette recension des écrits réalisée par

Flavienne Ntsame Edjo vise à nourrir la réflexion pour des recherches futures et des interventions sur les conditions nécessaires pour une inclusion réussie de tous les enfants dans les espaces scolaires, notamment d'Afrique francophone subsaharienne, où la petite enfance est à ses débuts et essentiellement privée. Pour clore ce livre, un chapitre de méthodologie de Marie-Claude Bernard et Jean Jacques Demba présente la méthode des récits de vie comme l'une des avenues pouvant contribuer à éclairer des problématiques liées à des sujets vifs à l'instar du contexte d'inégalités et de violences en cours dans les systèmes éducatifs d'Afrique francophone subsaharienne.

### Références bibliographiques

- Ada Odzame, G. (2004). *L'image de la femme dans le manuel scolaire de sciences du secondaire au Gabon* (Essai de maîtrise en didactique non publié, Université Laval, Québec, Canada).
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : Les Éditions ODEM.
- Demba, J. J. & Bernard, M.-C. (2016). Pédagogies humiliantes et rêves brisés dans des récits de vie d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon. Dans G. Tschopp, & M.-C. Bernard (Eds.). *Actes du panel "L'appel bio-graphique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 96-107). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré de [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp\\_bernard\\_2016.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp_bernard_2016.pdf)
- Demba, J. J. & Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir*, 21(4), 10.
- Dumoulin, C., Gremion, L., Teixeira, M., Tardif, S. & Fahrni, L. (2018). *Les inégalités scolaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gbetnkom, I. (2015). *Étude exploratoire sur les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun* (Essai de maîtrise en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de [https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/essais/2015/3509-AEE6000-Ibrahim\\_Gbetnkom.pdf](https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/essais/2015/3509-AEE6000-Ibrahim_Gbetnkom.pdf)
- Lange, M.-F. (2014). Relation pédagogique et violence des enseignants en Afrique subsaharienne francophone. *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/nouvelle série*, 10, 15-48.
- Lange, M.-F., Zoungrana, C. M. & Yaro, Y. (2006). Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains. *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, tome 2(11), *Actes du colloque de l'AIDELF à Dakar, 2002* (p. 1053-1067). Paris : Presses universitaires de France.
- Lanoué, É. (2006). Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne. Dans M. Pilon (Eds.). *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu* (p. 223-241). Paris : CEPED.
- Lopsiwa, M. (2015). *Décrochage scolaire chez les filles : récits de parcours d'élèves du secondaire à Yaoundé* (Essai de maîtrise en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de [https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/essais/2015/3500-AEE6000-Lopsiwa\\_Mairama.pdf](https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/essais/2015/3500-AEE6000-Lopsiwa_Mairama.pdf)

- Marchand, C. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique noire francophone. *Revue canadienne des études africaines*, 5(3), 349-358.
- Matari, H. (2014). École et violences au Gabon : Une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire. *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/nouvelle série*, 10, 107-137.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Mimche, H. & Tanang, P. (2013). Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine. *Recherches & Éducatives*, 8, 49-63.
- ONU femmes (2011). *Lutter contre la discrimination sexuelle et les stéréotypes sexistes négatifs : des réponses politiques efficaces*. Récupéré de <http://www.unwomen.org/fr/news/stories/2011/7/countering-gender-discrimination-and-negative-gender-stereotypes-effective-policy-responses#sthash.pSNUi7hW.dpuf>
- Ouedraogo, A. (1998). Les contenus sexistes des manuels scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabés. Dans M. F. Lange (Eds.). *L'école et les filles en Afrique* (p. 121-140). Paris : Karthala.
- Rajanoah, F. V. (2005). Féminin, masculin ? Manuels de lecture d'enseignantes malgaches (1970-2000). Dans A. Hugon (Eds.). *Histoire des femmes en situation coloniale. Afrique et Asie, XXe siècle* (p. 199-223). Paris : Karthala.
- Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 46-59.

## **Partie I : Inégalités scolaires**

# Chapitre 1

## Filles, femmes et enseignement de la philosophie au Gabon : État des lieux

Romarc Franck Quentin de Mongaryas

*École Normale Supérieure de Libreville*

### Résumé

Depuis de nombreuses années, l'examen des cohortes d'étudiants (UOB) et des élèves-professeurs (ENS) en philosophie fait ressortir une prédominance des garçons au détriment des filles. Ce qui aurait pour conséquence naturelle voire mécanique, une sous-représentation des femmes parmi les personnels enseignants de philosophie dans les lycées du Gabon. La situation est quasi identique au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique où l'on assiste à une véritable domination masculine (Bourdieu, 1998) dans ce champ intellectuel et culturel perçu prosaïquement comme abstrait, mais au demeurant très concret et pratique. Dès lors, qu'en est-il réellement de la réalité scolaire et universitaire ? Comment expliquer cet état de fait ? Dans quelle mesure la présence relative du genre féminin en philosophie est-elle liée à la problématique du rapport au savoir ? Que disent les différents acteurs (notamment les professionnels de la philosophie) sur cette réalité peu questionnée dans la société gabonaise ? Deux hypothèses majeures sont à considérer. La première renvoie à l'idée selon laquelle les filles s'autosélectionnent et s'autocensurent dans les études supérieures en philosophie. Quant à la deuxième, elle relève que les filles développent un rapport distancié avec la philosophie. Pour tester ces hypothèses, nous aurons recours notamment à la théorie du rapport au savoir (Charlot, 2002 ; Hatchuel, 2007 ; Mosconi, 1994 ; 1998) et aux travaux sociologiques (Bourdieu, 1998 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). D'un point de vue pratique, nous adopterons une double perspective : quantitative et qualitative. Concrètement, sous l'angle quantitatif, nous comparerons les effectifs des différents niveaux et cycles de formation, d'une part et la composition des personnels chercheurs.es et enseignants.es-chercheurs.es du supérieur, d'autre part. L'approche qualitative sera articulée autour de l'analyse thématique des entretiens menés auprès des principaux acteurs concernés (chercheurs et enseignants-chercheurs).

### Mots-clés

Domination masculine ; filles ; femmes ; philosophie ; rapport au savoir

## Introduction

Au Gabon, l'enseignement de la philosophie<sup>2</sup> débute au lycée d'abord dès la classe de première (toutes filières confondues), ensuite, se poursuit en Terminale (pour la préparation à l'examen du baccalauréat), et enfin, se donne comme culture scientifique ou professionnelle, au niveau du supérieur dans les départements de philosophie de l'Université Omar Bongo (UOB) et de l'École Normale supérieure (ENS) de Libreville.

Cependant, à regarder de près un des pans de l'enseignement, de la formation en philosophie, plusieurs constats peuvent être faits. En effet, tout d'abord, depuis de nombreuses années, l'examen des cohortes d'étudiants (UOB) et des élèves-professeurs (ENS) en philosophie fait ressortir une prédominance des garçons au détriment des filles. Ensuite, paradoxalement, considérée comme matière littéraire, au Gabon, la philosophie semble une discipline à dominante masculine, car, de façon majoritaire, les garçons sont plus enclins et déterminés à persévérer lors des études supérieures. Cela aurait pour conséquence naturelle et mécanique, une sous-représentation des femmes chez le personnel enseignant de philosophie dans les lycées du Gabon. Enfin, au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, l'on assiste à une véritable domination masculine (Bourdieu, 1998) dans ce champ intellectuel, culturel, scientifique perçu prosaïquement comme abstrait, mais au demeurant très concret et pratique. Autrement dit, concernant l'enseignement de la philosophie, nous relevons une faible représentativité des filles (en situation d'apprentissage), d'une part, et des femmes dans le champ de la pratique professionnelle, d'autre part.

Au regard de ce qui précède, comment expliquer chez les filles le faible attrait pour la philosophie comme filière de formation à l'université ? Comment comprendre la diminution progressive des filles au profit des garçons tout au long du cursus en philosophie ? Quelle conséquence sur le plan de la mixité scolaire ? En outre, que disent ceux qui ont la charge de transmettre les connaissances philosophiques sur le rapport que les filles entretiennent avec la discipline portée sur l'amour de la sagesse ? Finalement, comment peut-on expliquer la domination masculine dans le monde de l'enseignement de la philosophie au Gabon ? En guise de réponse à ces interrogations, plusieurs hypothèses majeures sont à considérer. Entre autres, une orientation universitaire fortement influencée par les stéréotypes sexistes et sociaux. Mais, nous nous focaliserons sur deux principalement. La première renvoie à l'idée selon laquelle les filles s'autosélectionnent et s'autocensurent dans les études supérieures en philosophie. Quant à la deuxième, les filles développeraient un rapport distancié avec la philosophie.

Par ailleurs, pour traiter la problématique formulée ci-dessus, dans un premier temps, nous allons présenter une clarification des notions et concepts qui seront mobilisés de manière récurrente dans l'argumentation. Ensuite, nous rappellerons le contexte de l'enseignement de la philosophie dans le monde avant de préciser la problématique proprement dite. Ce moment sera immédiatement suivi de la détermination du cadre méthodologique qui rappellera la nature des données à recueillir, ainsi que les modalités et types d'analyse y relatifs. En outre, nous présenterons et interpréterons les résultats obtenus. Enfin, une discussion sera menée sur l'ensemble des résultats préalablement interprétés.

---

<sup>2</sup> Selon Assembe Ela (2014), son institutionnalisation dans l'enseignement secondaire date des années 1970.

## 1. Clarifications notionnelle et conceptuelle

Pour traiter la question de la sous-représentation des filles et des femmes en philosophie, il importe de rappeler et de préciser certains concepts incontournables. Il s'agit entre autres de philosophie, autosélection, autocensure, mixité scolaire, et rapport au savoir.

- a) **Philosophie** : D'un point de vue étymologique, la philosophie est l'amour de la science. C'est d'ailleurs la même idée que partage la philosophe Royer (1859) pour qui : « la philosophie est l'amour de la science et de la sagesse, c'est-à-dire du vrai et du bien ». (p. 6). Quant à Hedjerassi (2008), elle soutient que :

(...) la philosophie est une matière, ou plutôt une démarche qui concerne chaque membre de la société, et, au-delà de l'humanité, son enseignement est donc à préconiser, dans des conditions telles que chacun·e puisse s'y engager pleinement, suffisamment, pour s'initier à la réflexion, au penser par soi-même et accéder, par là, à son humanité raisonnable, c'est-à-dire encore à la liberté. (p. 143)

- b) **Autosélection** : Pour Vouillot (2012), l'autosélection « s'exerce au niveau de la conscience ; la personne, pour diverses raisons, pense que ce n'est pas pour elle, qu'elle ne peut atteindre cet objectif, et renonce dès lors à son projet » (p. 6).

- c) **Autocensure** : L'autocensure est considérée comme « plus grave », car, selon Vouillot (2012), il s'agit « d'exercer une censure sur soi-même ; rien ne parvient au niveau de la conscience, il n'est même pas question de choix » (p. 6).

- d) **Mixité scolaire** : D'un point de vue général, « la mixité signifie le mélange des sexes à l'école ou leur coéducation dans un milieu scolaire » (Marry, 2003, p. 3). Par contre, chez Duru-Bellat (2002), la mixité est une condition première de l'égalité de droit, mais elle n'assure pas, de façon automatique tout au moins, ni l'égalité de traitement ni celle de résultats.

- e) **Rapport au savoir** : Il existe plusieurs orientations conceptuelles sur le rapport au savoir. Par exemple, pour Beillerot (1989) :

(...) le rapport au savoir pour un sujet (individuel ou collectif) tient à la nécessité d'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens (...). Le rapport au savoir devient donc un processus créateur de savoir, par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps. Autrement dit, le rapport au savoir peut se définir comme un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. (p. 189)

De son côté, Charlot (2002) indique :

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. (p. 94)

Dans le cadre de cette étude, les deux conceptions sont interreliées pour comprendre la place des femmes dans un champ disciplinaire, la philosophie.

## 2. Contexte et problématique

Le questionnement relatif à la place des femmes en philosophie n'est pas récent. Il s'agit plutôt d'un vieux débat. C'est d'ailleurs le problème que posait déjà en son temps la philosophe Royer (1859) dans la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, en ces termes :

Mais pourquoi ferait-on de la philosophie le domaine exclusif de l'homme ? Je ne saurais trouver à cela de raison. Nous serait-il interdit d'aimer la science, le vrai, la sagesse, le bien ? Et comment donc aimer ce que l'on nous défendrait de connaître ? Reste à savoir si la philosophie peut être pour les femmes ce qu'elle est pour les hommes. (p. 16)

Par ce propos, Royer soulignait une espèce de discrimination faite aux femmes de cette époque<sup>3</sup>. Et, l'on comprend bien que pour l'auteur, les femmes ont droit à la parole philosophique, mais encore, elles doivent faire la philosophie de manière distincte des hommes.

Plus proche de nous, pour sa part, à travers un détour historique de l'enseignement de la philosophie en France, Hedjerassi (2008) note que :

(...) les programmes d'agrégation entre 1970-2004 (...) ne comprennent aucune philosophe-femme. Les programmes d'auteurs au lycée de 1902 à 1982 ne proposent aucune philosophe-femme. Enfin, la présence de textes de femmes-philosophes dans les anthologies de texte de Terminale est limitée aux figures de Hannah Arendt et de Simone Weil (...). (p. 128).

De ce qui précède, on voit clairement que la place des femmes est une préoccupation dans l'enseignement même de la philosophie. Dans un sens, il est relevé l'absence de philosophes-femmes en termes de représentativité dans les programmes. Parfois, il est simplement question de souligner leur relative présence dans les textes et comme auteurs à étudier par les lycéens.

De son côté, en proposant un panorama de la question dans le contexte québécois, Di Croce (2015) montre que les femmes en philosophie font face à des difficultés importantes, entre autres, isolement, discrimination, sexisme, harcèlement, agressions, etc. Ce qui peut justifier leur sous-représentation dans le monde universitaire.

Au niveau du Gabon, en matière de recherche scientifique, peu de travaux interrogent la question du genre dans l'enseignement de la philosophie. Par exemple, Assembe Ela (2014) pose la problématique des « mythes de l'enseignement de la philosophie au Gabon ». Concrètement, il s'agit pour lui, dans un premier temps, de revisiter les mythes fondateurs de l'enseignement de la philosophie, ce, à partir d'un point de vue historiographique critique. Ensuite, il analyse les nouveaux défis à relever. Enfin, il questionne et discute de la place des technologies culturelles éducatives pour une autre manière d'enseigner les savoirs philosophiques. D'autres recherches portent sur les nouveaux programmes de philosophie dans l'enseignement secondaire (Mouanga Mbadinga, 2007 ; 2010).

---

<sup>3</sup> Le lecteur pourra consulter aussi Fraisse, G. (2002). *Clémence Royer : Philosophe et femme de sciences*. Paris : La Découverte.

Sur un tout autre plan, Boukinda (2011) s'intéresse aux politiques de genre dans l'université gabonaise. Sa problématique est la suivante :

Comment expliquer l'écart symptomatique entre masculin/féminin dans la hiérarchie du champ académique ? Quelles sont les raisons de ces disparités sexuées ? Autrement dit, pourquoi les enseignantes-chercheuses ne connaissent-elles pas une carrière comparable à celle de leurs collègues masculins à l'U.O.B. ? (p. 286)

Plus précisément, la même auteure affirme :

(...) l'institution universitaire étant au cœur de la production de la connaissance, elle est le lieu par excellence de la formation de l'élite. Par conséquent, elle se veut avant-gardiste par rapport aux enjeux non seulement du 'développement durable' qui vise à mettre en synergie les composantes écologiques, sociales, économiques et culturelles du développement, en mettant notamment l'accent sur l'égalité entre femmes et hommes, ainsi que sur la perspective de 'genre'. (Boukinda, *op.cit.*, p. 287)

Partant de ce qui précède, nous notons que l'auteur-e précitée amorce une réflexion voisine de la nôtre, mais de manière globale, en ce sens qu'elle traite aussi de la question générale du genre à l'université.

Comme on le voit, l'égalité entre les sexes, en tant qu'objet d'étude, commence à être prise en charge par les chercheurs-euses en sciences humaines/sociales. Mais, en allant plus loin, notre intérêt est de porter un regard notamment sociologique sur la place des filles et des femmes en relation avec, particulièrement, l'enseignement de la philosophie dans la société gabonaise. Ce d'autant plus que, selon Hatchuel (2007) :

dans chaque pays, les femmes sont en fait minoritaires dans les niveaux d'instruction les plus prestigieux. C'est le fameux « plafond de verre », invisible, mais bien réel, qui se met en place tout au long de la scolarité. Trois mécanismes interviennent dans cette ségrégation : ne pas bénéficier du même enseignement ; apprendre les mêmes choses mais dans des classes différentes ; enfin, plus subtile, apprendre les mêmes choses, dans les mêmes classes mais en les investissant de façon différente. (p. 74)

Aussi, en considérant tous ces éléments théoriques, et tout en les liant aux constats relevés plus haut, nous posons la problématique suivante : Au Gabon, dans quelle mesure la sous-représentation du genre féminin en philosophie est-elle liée à la problématique du rapport au savoir ? Que disent les différents professionnels de la philosophie sur cette réalité peu questionnée dans la société gabonaise ?

Cette problématique nous inscrit dans l'analyse du rapport au savoir. Et, comme l'indique Hatchuel (2007) :

La manière dont une société prend en compte la différence hommes-femmes nous semble donc archétypique de la façon dont plus généralement, elle traite de la différence, le plus souvent en installant des mécanismes de séparation et de domination. (...) Étudier le rapport au savoir d'une catégorie dominée, c'est donc aussi comprendre comment se transmet et s'installe la différenciation. (...) Poser la question du rapport au savoir des femmes, c'est donc poser la question de l'égalité dans la différence. (p. 70)

C'est dire donc que notre réflexion est focalisée sur le genre en philosophie.

### **3. Cadre méthodologique**

D'un point de vue méthodologique, nous adopterons une double perspective : quantitative et qualitative.

Concrètement, sous l'angle quantitatif, nous comparerons les effectifs des différents niveaux et cycles de formation, d'une part et la composition des personnels enseignants-es-chercheurs-euses au supérieur, d'autre part. S'agissant du premier versant, en termes statistiques et en fonction des données disponibles, il s'agira d'apprécier la représentativité des filles et garçons durant le parcours de formation en philosophie à l'Université Omar Bongo, cela à partir de l'analyse de quatre années académiques (2009/2010 ; 2010/2011 ; 2011/2012 et 2012/2013). De manière précise, nous voulons voir comment évoluent ces effectifs selon le genre tout au long de la formation (Licence 1 [entrée] en Master 2 [sortie]). Par contre, sur le second versant, l'objectif est de lire la sur ou sous-représentation d'un genre parmi les professionnels de la philosophie exerçant au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, c'est-à-dire, à l'Université Omar Bongo (UOB), l'École normale supérieure (ENS) et l'Institut de Recherches en Sciences Humaines (IRSH). En matière de genre, l'examen quantitatif se justifie ici, car, comme le rappelle avec pertinence, Vouillot (2012) en s'appuyant sur Fraisse :

(...) seuls les chiffres font preuve. Maîtriser les statistiques, avoir les bons chiffres en tête permet d'argumenter, de discuter avec ceux et celles qui ont quelques réticences à regarder la réalité en face. Faire bouger les représentations commence par là. (p. 5)

Cette dimension quantitative de l'étude permettra de se faire une idée plus claire sur le type de mixité scolaire ou professionnelle à propos de l'enseignement de la philosophie au Gabon.

Sur un tout autre plan, pour tenter de saisir le rapport que les filles entretiennent avec la philosophie (du moins son enseignement), il nous a semblé essentiel d'interroger ceux et celles qui ont la mission de les initier et les former au raisonnement philosophique, les chercheur-e-s, et les enseignant-e-s-chercheur-e-s de l'enseignement supérieur exerçant à Libreville. En effet, nous avons pu interroger cinq enseignants-chercheurs de l'Université Omar Bongo (UOB) et de l'École normale supérieure de Libreville (ENS), comme le rappelle le tableau ci-dessous.

**Tableau 1. Nombre d'enseignants-chercheurs en philosophie interrogés**

Identification	Âge	Institution	Ancienneté	Fonction	Grade
PhiloM1	48 ans	ENS	10 ans	Enseignant-Chercheur	Maître-Assistant
PhiloM2	45 ans	ENS	12 ans	Enseignant-Chercheur	Maître-Assistant
PhiloM3	44 ans	UOB	7 ans	Enseignant-Chercheur	Maître-Assistant
PhiloM4	37 ans	UOB	7 ans	Enseignant-Chercheur	Maître-Assistant
PhiloM5	37 ans	ENS	4 ans	Enseignant-Chercheur	Maître-Assistant

Source : Données d'enquête, 2017

Le tableau 1 montre que les interviewés ont une ancienneté allant de 4 à 12 ans et sont qualifiés du grade Maître-Assistant (CAMES)<sup>4</sup>. Il s'agit du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur qui a pour mission d'évaluer les chercheurs et enseignants-chercheurs et de les inscrire sur les différentes listes d'aptitudes dans l'espace francophone du continent. Le lecteur ou la lectrice remarquera qu'il n'y a aucune femme, parce que les rares faisant partie du corps n'étaient pas présentes à Libreville au moment de l'enquête. Nonobstant, les réponses recueillies auprès des enseignants-chercheurs serviront de matériaux pour l'analyse de contenu thématique. C'est à ce niveau qu'intervient l'approche qualitative de notre étude.

#### 4. Résultats

Pour la présentation des résultats issus du terrain, nous allons d'abord examiner les données statistiques afin d'apprécier les effectifs d'étudiants notamment au département de philosophie à l'Université Omar Bongo. Dans un deuxième niveau, nous comparerons les effectifs des hommes et femmes dans le corps professoral du supérieur. A partir d'une troisième entrée, nous présenterons l'analyse de contenu consécutive aux entretiens recueillis auprès des professionnels de la philosophie dans l'enseignement supérieur.

---

<sup>4</sup> Pour l'évolution dans la carrière d'enseignant-chercheur, le CAMES a prévu trois grades : Maître-assistant, Maître de Conférences et Professeur Titulaire. En ce qui concerne les chercheurs, ces derniers sont inscrits comme Chargé de recherche, Maître de recherche et Directeur de recherche.

**4.1. Statistiques sur les enseignements****Tableau 2. Effectifs des étudiants.es en philosophie à l'Université Omar Bongo selon le genre en 2009-2010**

Sexe	Féminin		Masculin		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
<b>Niveaux d'études</b>						
Licence 1	28	18,42	124	81,53	152	100
Licence 2	06	18,75	26	81,25	32	100
Licence 3	07	21,87	25	78,13	32	100
4 <sup>ème</sup> Année (Maîtrise)	07	26,92	19	73,08	26	100
<b>Total</b>	48		194		242	

Source : Données d'enquête, 2017

De ce tableau 2, nous notons que de la première année (Licence 1) à la dernière (Ancienne maîtrise), les effectifs des garçons sont largement au-dessus de ceux des filles. Par exemple, pour les niveaux de Licence 1 et Licence 2, les filles ne dépassent pas les 19 % quand les garçons sont à plus de 81 %. Cependant, au fur et à mesure que l'on avance dans le parcours, le nombre de filles et de garçons diminue de manière considérable, mais toujours à l'avantage des garçons. Ainsi, en 4<sup>ème</sup> année, le pourcentage des garçons se situe autour de 73,08 % contre seulement 26,92 % des filles.

**Tableau 3. Effectifs des étudiants.es en philosophie à l'Université Omar Bongo selon le genre en 2010-2011**

Sexe	Féminin		Masculin		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
<b>Niveaux d'études</b>						
Licence 1	24	18,46	106	81,54	130	100
Licence 2	07	21,21	26	78,79	33	100
Licence 3	06	22,22	21	77,78	27	100
Master 1	09	31,03	20	68,97	29	100
Master 2	-		-		-	-
Doctorat	-		-		-	-
<b>Total</b>	46		173		219	

Source : Données d'enquête, 2017

Ce tableau 3 montre que dès la licence 1, les filles sont moins nombreuses que les garçons, soit respectivement 18,46 % contre 81,54 %. En même temps, si de manière absolue, les effectifs des sexes diminuent de manière accrue, on constate encore une surreprésentation des garçons au détriment des filles. Par exemple, en Licence 3, il y a 77,78 % de garçons contre 22,22 % de filles. En outre, pour cette année académique 2010-2011, le département de philosophie ne dispose pas encore de programmes de formation pour les niveaux Master II et doctorat. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas de données pour lesdites classes.

**Tableau 4. Effectifs des étudiants.es en philosophie à l'Université Omar Bongo selon le genre en 2011-2012**

Sexe	Féminin		Masculin		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
<b>Niveaux d'études</b>						
Licence 1	46	24,60	141	75,40	187	100
Licence 2	15	31,25	33	68,75	48	100
Licence 3	07	25,93	20	74,07	27	100
Master 1	05	29,41	12	70,59	17	100
Master 2	01	12,5	07	87,5	08	100
Doctorat	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	74		213		287	

Source : Données d'enquête, 2017

Ce tableau 4 montre que pour le compte de l'année 2011-2012, en Licence 1, l'effectif des filles constitue désormais 24,60 % contre 75,40 % des garçons. Tout au long du parcours, si on note une légère augmentation des effectifs des étudiantes, celles-ci sont toujours moins nombreuses que les garçons. D'ailleurs, en Licence 2, les filles représentent 31,25 % contre 68,75 % de garçons. En cycle master, l'écart se creuse davantage, d'autant plus qu'en master II<sup>5</sup>, on ne comptabilise en valeur absolue : 1 fille, soit 12,5 %, contre 7 garçons (soit 87,5 %).

<sup>5</sup> C'est la première promotion de Master 2 du département de philosophie à l'Université Omar Bongo.

**Tableau 5. Effectifs des étudiants.es en philosophie à l'Université Omar Bongo selon le genre en 2012-2013**

Sexe	Féminin		Masculin		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
<b>Niveaux d'études</b>						
Licence 1	42	26,25	118	73,75	160	100
Licence 2	07	17,5	33	82,5	40	100
Licence 3	13	28,89	32	71,11	45	100
Master 1	07	26,92	19	73,08	26	100
Master 2	07	25,92	20	74,08	27	100
Doctorat	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	76		222		298	

Source : Données d'enquête, 2017

De ce tableau 5, en 2012-2013, considérant la licence 1, nous retenons que le nombre de filles reste stable, d'une part, voire augmente légèrement, en comparant avec les années académiques antérieures, d'autre part. En cycle master (1 et 2), les valeurs absolues sont identiques (soit 7) malgré une légère variance (26,92 % en master 1 et 25,92 % en master 2). Il en est de même en ce qui concerne les garçons (soit 19 et 20). De plus, en comparant les effectifs de 2011-2012 et 2012-2013, on remarque que le nombre d'étudiantes est passé de 1 à 7.

**Tableau 6. Effectifs de chercheurs.es et d'enseignants.es-chercheurs.es dans l'enseignement supérieur selon le sexe**

Institutions	UOB		ENS		IRSH	
	Absolu	%	Absolu	%	Absolu	%
<b>Sexe</b>						
Femmes	01	4,76	02	11,76	0	0
Hommes	20	95,24	15	88,24	18	100
<b>Total</b>	21	100	17	100	18	100

Source : Données d'enquête, 2017

De ce tableau 6, il ressort clairement que dans le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur gabonais, il y a encore très peu de femmes exerçant le métier de chercheur ou d'enseignant-chercheur en philosophie. Par exemple, au département de philosophie de l'Université Omar Bongo

(UOB), les femmes ne représentent que 4,76 % du personnel d'enseignants-chercheurs contre 95,24 % d'hommes. Du côté de l'École Normale Supérieure (ENS), quand le pourcentage des hommes se situe autour de 88,24 %, celui des femmes ne dépasse pas les 12 % (soit 11,76 %). En outre, à l'Institut de Recherche en Sciences Humaines (IRSH) du CENAREST<sup>6</sup>, il n'y a aucune femme, soit 100 % de chercheurs masculins.

#### **4.2. Résultats des entretiens avec les enseignants-chercheurs**

\* Etudiants et philosophie : des relations plutôt ambiguës et complexes

D'une manière générale, les professionnels de la philosophie au supérieur sont à la fois critiques et réservés. Par exemple, chez les uns, « les étudiants, au début, entretiennent une relation fantasmée avec la philosophie : ils estiment qu'il s'agit d'une matière supérieure et sont souvent fascinés par la magie du langage philosophique, sa beauté, sa technicité » (PhiloM2, Maître-assistant, 12 ans d'ancienneté, ENS). C'est également le même point de vue que formulera cet enseignant-chercheur de l'Université Omar Bongo :

la philosophie suscite toujours un enthousiasme certain chez les nouveaux bacheliers ou primo-arrivants à l'université; puis cet enthousiasme s'effiloche progressivement mais pas au point de s'estomper. En réalité, leur rapport à cette discipline est plutôt complexe en ce sens qu'ils ne perçoivent pas toujours, en général, les enjeux qui commandent son apprentissage ou son étude ; ils la considèrent fort malheureusement comme une discipline pouvant se passer de tout effort de réflexion ou de pensée. (PhiloM3, Maître-assistant, 7 ans d'ancienneté, UOB).

\*Des effectifs plus masculins que féminins qui se confirment au fur et à mesure que le niveau d'étude augmente

D'un point de vue global,

les effectifs sont en augmentation chaque année chez les primo-arrivants. Mais, ils finissent par baisser au second semestre. Les garçons restent néanmoins majoritaires. Ils sont vraisemblablement plus déterminés, plus persévérants et plus disposés à cet effort de pensée, tandis que les filles, elles, renoncent un peu plus vite et assez facilement. Lorsqu'elles décident de persévérer, c'est-à-dire de poursuivre, elles espèrent parfois un coup de pouce du destin. Notons tout de même qu'il y a un petit pourcentage de filles qui y parvient au gré d'efforts personnels. (PhiloM3, Maître-assistant, 7 ans d'ancienneté, UOB)

Tout en confirmant ce qui précède, un autre enseignant-chercheur de l'UOB ajoutera que :

les effectifs sont constitués aux environs de 60 % d'hommes et de 40 % de femmes. Et, plus le niveau d'études augmente, plus les effectifs globaux augmentent en pourcentage pour les hommes, tandis qu'ils diminuent concernant les femmes. L'une des premières explications tient dans l'ensemble des **a priori** qu'ont les étudiants au sujet de la philosophie. Et le premier de ces **a priori**, c'est d'imaginer que la philosophie est un domaine très spéculatif ; ce qui fait

---

<sup>6</sup> Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique.

hésiter beaucoup d'étudiantes à s'inscrire aux études philosophiques. (PhiloM4, Maître-assistant, 7 ans d'ancienneté, UOB)

De ce qui précède, nous retenons que les filles sont moins nombreuses lors des études de philosophie. Cependant, leur diminution progressive tout au long du cursus, semble-t-il, relève d'une tradition. D'une part, l'explication se trouve dans l'histoire même de la philosophie à l'université. Lisons les propos de ce Maître assistant :

Étudiant, à l'UOB, il y avait quelques filles en première et deuxième année. A partir de la licence, il n'y en avait plus qu'une (une redoublante) et en maîtrise, il n'y avait aucune fille dans notre promotion (1997-1998). Les raisons sont nombreuses : il y avait soit un problème de niveau, soit elles faisaient l'objet de harcèlement sexuel de la part des enseignants, soit des grossesses, soit leur statut social de femme (vie maritale et travaux ménagers) impactait négativement sur leur assiduité et leur performance scolaire. (PhiloM2, Maître-assistant, 12 ans d'ancienneté, ENS)

D'autre part, cela à avoir aux pesanteurs sociales précisées ci-dessous :

l'essentiel tient au statut social que nous conférons aux personnes de sexe féminin dans nos sociétés. Le poids de la famille, celui du regard que lui porte la société, le rôle qu'on tend à lui assigner socialement, institutionnellement, traditionnellement. (...). Cela dit, mathématiquement, si elles sont minoritaires au départ, il est normal qu'à l'arrivée elles soient moins représentées. Ceci semble proportionnel au constat de départ. La bonne question consisterait à savoir pourquoi les jeunes femmes peinent, après l'obtention de leur baccalauréat, à s'orienter massivement en philosophie, alors qu'elles constituent la population majoritaire en Terminale et sont très présentes en lettres. (PhiloM2, Maître-assistant, 12 ans d'ancienneté, ENS)

A côté de ces arguments, il faut prendre également en compte ce que d'aucuns qualifient de préjugés comme on peut le lire : « beaucoup de préjugés sans doute auréolent cette discipline, qui semble être exclusivement masculine » (PhiloM5, Maître-assistant, 4 ans d'expérience, ENS). Une chose semble sûre :

la faible présence des filles en philosophie s'explique vraisemblablement à la fois par l'ensemble des préjugés défavorables autour de celle-ci (discipline difficile et peu accessible, reposant essentiellement sur une rhétorique, absence supposée de débouchés, la philosophie ne nourrit pas "son homme", etc.) et par le manque d'intérêt depuis le lycée, d'une part, et leur diminution tout au long du cursus semble lier aux efforts que demandent le maniement et la maîtrise des concepts du discours philosophique, d'autre part. (PhiloM3, Maître-assistant, 7 ans d'ancienneté, UOB)

\*Entre manque d'intérêt depuis le Lycée et pesanteurs culturelles comme justification de la relative présence des femmes dans les corps d'enseignants et d'enseignants-chercheurs

À propos de la quasi-absence des femmes dans les corps d'enseignants et d'enseignants-chercheurs,

il y a un ensemble d'a priori. Certains autres facteurs tous aussi déterminants, sont tels que : les lourdeurs de socialisation ; les femmes vivent avec de nombreuses contraintes sociales telles que la responsabilité familiale au sein d'un foyer matrimonial, etc. Il y a également les

L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude

pesanteurs culturelles : les sociétés africaines ont développé des systèmes de cognition où la représentation imagée joue un rôle fondamental. Or, les niveaux de théorisation auxquels conduit la réflexion philosophique constituent souvent des axiomatiques pour de nombreuses personnes de la gente féminine, au niveau du département de philosophie. (PhiloM4, Maître-assistant, 7 ans d'ancienneté, UOB)

Cependant, certains répondants nuancent cette idée. C'est le point de vue de PhiloM2 :

On ne peut pas parler d'une quasi-absence de femmes dans le corps des enseignants. Au lycée, elles sont présentes et en nombre de plus en plus appréciable. A l'ENS, en cycle master, elles semblent même majoritaires depuis deux ou trois ans. Le problème est, en revanche, palpable dans l'enseignement supérieur du fait notamment des raisons évoquées plus haut, et qui se résument au statut social de la femme dans notre pays. (Maître-assistant, 12 ans d'ancienneté, ENS)

Par contre, la relative présence des femmes parmi les philosophes se justifie par ce qui suit :

la pénibilité et la précarité de ce corps de métier n'incitent pas les femmes à envisager une carrière dans la recherche ou l'enseignement supérieur. On pourra aussi attaquer les charges matrimoniales qui portent atteinte à leur disponibilité. Elles privilégient sans doute la réussite matérielle et le ménage. (PhiloM1, Maître-assistant, 10 ans d'ancienneté, ENS)

\*Démystifier la philosophie et promouvoir les figures féminines de la discipline

En termes de perspectives,

il faudrait procéder à de profondes réformes aux plans mental, imaginaire, symbolique, institutionnel, etc. Il faut mieux éduquer les parents et les filles, restaurer la figure de l'enseignant, notamment au niveau de la déontologie, de l'éthique, de la morale. Enfin, insister au plan civique sur une politique de promotion républicaine de l'égalité entre les deux sexes, conformément à l'esprit et à la lettre de la Constitution censée fonder et déterminer les modalités de notre vivre-ensemble. (PhiloM2, Maître-assistant, 12 ans d'ancienneté, ENS)

Un autre dira :

doper ce corps de métier en travaillant son attractivité par, d'une part, l'allègement de la pénibilité : conditions matérielles du travail ; et d'autre part, l'assainissement de l'environnement immédiat de la recherche et de l'enseignement : crèche, dispositif social (services), logement de proximité, etc. (PhiloM1, Maître-assistant, 10 ans d'ancienneté, ENS)

En outre,

pour changer la donne, il faut, me semble-t-il, un travail d'intéressement à la philosophie dès le Lycée, en montrant notamment le bien-fondé de cette discipline ainsi que la nécessité de l'étudier. Car, en effet, les jeunes esprits doivent être habitués à l'idée que la philosophie participe de la formation du citoyen par l'ensemble des valeurs qu'elle promeut (la vertu, la sagesse, l'amour de la vérité, le courage, l'honnêteté, etc.). C'est dans ce sens qu'il faut encourager celles qui se destinent à l'étude et à l'enseignement de la philosophie en démystifiant la discipline, sans pour autant lui ôter sa spécificité, c'est-à-dire, une activité de pensée. (PhiloM3, Maître-assistant, 7 ans d'ancienneté, UOB)

De plus, pour donner un autre « visage à la philosophie », cela demande de :

faire plus ressortir le côté pratique de la philosophie (pour faire tomber la barrière psychologique de la très forte dimension théorique de la discipline) ; mais il faudrait surtout déployer une action d'information et d'instruction massives en direction des femmes quant à leur réel potentiel de participation à la recherche universitaire de haut niveau (PhiloM4, Maître-assistant, 7 ans d'exercice, UOB).

Enfin, il y a une nécessité à « faire la promotion des figures féminines philosophes, en Occident comme en Afrique, davantage étudier leurs œuvres aux fins de décomplexifier les unes et les autres » (PhiloM5, Maître-assistant, 4 ans d'expérience, ENS).

## 5. Discussion

De manière générale, en observant les tableaux 2 à 5, il ressort que la dynamique est la même au sein du département de philosophie de l'Université Omar Bongo. En effet, de 2010 à 2013, tous niveaux confondus, les effectifs des garçons sont bien supérieurs à ceux des filles. De plus, au fur et à mesure que l'on avance tout au long du parcours, le nombre global d'étudiants ne cesse de diminuer, et de façon plus accentuée en défaveur des filles. Ce qui nous amène à partager l'idée de « mixité apparente » (Hatchuel, 2007) voire de « faux-semblant » au sens de Mosconi (1994) aussi bien à l'école que dans l'appropriation des savoirs philosophiques<sup>7</sup>. Dans ce même sens, on peut soupçonner des redoublements importants chez les étudiantes. En conséquence, d'un point de vue statistique, cela conduit à ce que Bourdieu (1998) qualifie de « domination masculine ». Celle-ci remet en cause d'une certaine façon la mixité bien affirmée et reconnue dans tous les textes législatifs officiels relatifs à l'éducation, l'école et la formation en République gabonaise<sup>8</sup>. Pour autant, la présente réalité sur l'enseignement de la philosophie peut-elle aussi se justifier par les pratiques pédagogiques des enseignants et enseignantes ? Dans la même veine, peut-on supposer que ces enseignants et enseignantes ne parlent de la philosophie qu'au masculin ? Faut-il aller interroger les programmes, les corpus de textes et les auteurs légitimés par les instructions officielles ? Rien n'est moins sûr. Dans tous les cas, ces pistes sont à explorer en profondeur. Mais, cela renvoie à d'autres recherches.

Par ailleurs, en considérant le tableau 6, il n'est pas exagéré d'évoquer une faible mixité dans ce champ scientifique et de pratique professionnelle. Ce d'autant plus qu'il n'y a pas suffisamment de femmes parmi les praticiens de la philosophie au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce qui

---

<sup>7</sup> Pour mémoire, « le savoir philosophique est enseigné à l'université sous forme de méthodes de recherche, de catégories, de concepts, de critères de validité de l'argumentation et de structures plus ou moins formelles permettant de construire les mondes physique, historique, moral et rationnel. Qu'il s'agisse de former des formateurs, de nourrir une culture historique, d'apprendre des structures universelles du raisonnement ou d'étoffer la culture des enseignants-chercheurs de demain, c'est bien la présence d'une technicité et d'un savoir-faire proprement philosophiques qui distingue l'enseignement universitaire et qui en fonde toute la pertinence » (Unesco, 2009, p. 34).

<sup>8</sup> Il faut rappeler que d'un point de vue juridique, le principe d'égalité est clairement formulé : « le droit à l'égal accès à l'éducation, à l'instruction, à la culture et à la formation, est garanti, sans distinction de croyance, de religion, de race, de sexe, d'appartenance politique ou de toute autre distinction sociale » (Article 3 de Loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche).

traduit à ne point douter un véritable « masculinisme »<sup>9</sup> du savoir philosophique dans l'espace socio-scolaire et universitaire gabonais au sens que lui donne Mosconi (2004 ; 2008). De ce point de vue, il est clairement établi que, tout comme en France, au Gabon, « la mixité de principe actuelle est loin d'aboutir à la réalisation d'une mixité équilibrée de toutes les filières du système scolaire et universitaire » (Mosconi, 2004 ; p. 171).

En prenant en compte l'ensemble des tableaux (2 à 6), ces statistiques confirment l'idée selon laquelle, non seulement il y a un problème de sous-représentation de femmes en philosophie, mais encore, plus on évolue dans les différents niveaux d'études universitaires, moins il y a de femmes présentes (Di Croce, 2015).

En outre, comme le rappelle à juste titre Hedjerassi (2008), « la philosophie ne présente pas seulement un enjeu scolaire, mais aussi un enjeu social et politique majeur d'émancipation » (p. 142).

De ce fait, à propos de la situation de la philosophie au Gabon, et plus précisément en contexte d'enseignement/apprentissage, on s'accorde avec Hatchuel (2007) pour dire :

dans la réalité de ce qui est vécu, filles et garçons se côtoient mais n'étudient pas réellement ensemble. Si l'engagement dans les filières de plus en plus différenciées s'accroît au fur et à mesure de la poursuite des études, tout au long de la scolarité, filles et garçons ne se vivent jamais comme des partenaires de travail et cohabitent dans des réseaux de socialisation séparés se projetant différemment dans l'avenir. (p. 75).

En considérant ce qui précède, cela veut dire que la sous-représentation des femmes en philosophie relève aussi bien des choix que du rapport au savoir des individus.

À un autre niveau, les entretiens réalisés avec les enseignants-chercheurs en philosophie montrent que les disparités sexuées existantes sont le fait de divers paramètres. Pour ce qui concerne la déperdition universitaire des filles, cela a à voir avec, entre autres, l'influence des « stéréotypes sociaux et de sexe », « les tâches domestiques ou ménagères », ce qui rejoint bien l'idée de Boukinda (2011) selon laquelle :

plus elles avancent dans le cursus scolaire, plus elles peinent à concilier le rôle 'traditionnel' qui leur est imposé et le temps nécessaire pour acquérir une connaissance et une compétence scolaires. La sexuation des tâches se perpétue et compromet ainsi au premier chef le bon déroulement de la scolarisation des filles. (p. 296)

De notre point de vue, cet avis peut être relativisé. Car, nous ne pouvons négliger la manière dont est pensé le rapport épistémique<sup>10</sup> au savoir philosophique. S'agissant de la quasi absence des femmes

---

<sup>9</sup> En effet, le masculinisme renvoie à « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) » (Mosconi, 2008, p. 475).

<sup>10</sup> Selon Charlot (2002), le rapport épistémique au savoir renvoie au rapport à l'apprendre. Celui-ci peut prendre trois formes. Premièrement, « apprendre, c'est passer de la non possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle. (...) aussi avons-nous nommé objectivation-dénomination le processus épistémique qui constitue, dans un même mouvement, un savoir-objet et un sujet conscient de s'être approprié un tel savoir ». Deuxièmement, « apprendre, ce peut être aussi maîtriser une activité ou se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente. (...). Aussi avons-nous nommé imbrication du Je dans la situation le processus épistémique où l'apprendre est maîtrise d'une activité engagée dans le monde ». Troisièmement,

dans la discipline, il faut prendre en compte les charges matrimoniales ou de famille et le statut accordé à la femme dans et par la société gabonaise.

Quoiqu'il en soit, l'état des lieux qui vient d'être dressé sur les filles, les femmes et l'enseignement de la philosophie connaît quelques limites en termes de données empiriques. Il s'agit principalement de l'absence des points de vue des apprenantes (lycéennes), des étudiantes (UOB) et des élèves-professeur·e·s de l'ENS. Cela concerne aussi la subjectivité des professeurs de lycée. Leurs propos et perceptions sur la réalité décrite auraient permis d'enrichir l'analyse de leur rapport au savoir comme cadre théorique permettant de lire autrement la subjectivité<sup>11</sup> des acteurs sociaux et scolaires.

## Conclusion

L'étude menée autour de la philosophie au Gabon a permis de soulever le débat sur l'égalité entre les sexes aussi bien en situation d'enseignement/apprentissage, de formation, qu'au niveau de la constitution d'un corps disciplinaire. En effet, l'état des lieux qui vient d'être réalisé particulièrement sur l'enseignement de la philosophie montre que les filles et les femmes sont dominées. Tout simplement, d'une part, parce qu'au niveau du supérieur, dès le début des études, les filles sont peu enclines à s'orienter et perdurer dans cette filière considérée comme prestigieuse : au fur et mesure qu'on évolue dans le cursus, leur nombre diminue. Ce qui rejoint une des préoccupations de l'Unesco (2009), en rappelant qu'« un témoignage au Gabon dénonce les effets pervers d'une insuffisance structurelle d'enseignants unie à une faible motivation des élèves et des étudiants » (p. 36). D'autre part, dans le corps des praticiens de la philosophie, les femmes sont quasi absentes, notamment dans l'enseignement supérieur comme l'atteste le tableau 6. Dans ce sens, Hatchuel (2007) indique que, « les femmes demeurent, en réalité, encore très en retrait pour ce qui concerne l'accès au savoir » (p. 70).

Au-delà des analyses et discussions qui ont été faites tout au long de notre étude, il s'agit désormais de s'interroger : comment rééquilibrer la balance en termes de genre ? Comment amener plus de filles à s'inscrire au département de philosophie et à y demeurer le plus longtemps possible en vue de devenir des praticiennes de la science de la sagesse ? Enfin, comment disposer d'un corps enseignant traduisant une égalité de genre en philosophie ? En réponse à ces questions, par exemple, l'Unesco (2009) suggère d'« accorder une attention particulière à l'accès des femmes à la formation et au recrutement dans l'enseignement de la philosophie » (p. 47). Il s'agit là d'un défi que doivent relever tous les professionnels de la philosophie du contexte socio-scolaire et universitaire gabonais.

---

« apprendre ce peut être aussi apprendre à être solidaire, méfiant, responsable, patient... à mentir, à se battre, à aider les autres..., bref à 'comprendre les gens', 'connaître la vie', savoir qui on est. (...). Aussi avons-nous nommé ce processus épistémique distanciation-régulation » (pp. 80-83). Toutes ces dimensions doivent être interrogées chez les étudiant·e·s en philosophie, ce dès le lycée pour se faire une idée claire de l'orientation ou non vers les études supérieures de philosophie.

<sup>11</sup> Celle-ci fera l'objet de recherches ultérieures à l'échelle nationale. A ce propos, il serait intéressant de savoir, par exemple, comment les lycéennes, les étudiantes et les élèves-professeur·e·s disent ce qu'elles pensent de la philosophie et comment elles vivent quotidiennement leurs relations à la discipline. Il en est de même en ce qui concerne leurs perceptions sur les programmes et leurs enseignements selon les espaces de formation.

## Références bibliographiques

- Assembe Ela, C. Ph. (2014). Les mythes de l'enseignement de la philosophie au Gabon. Dans I. J. Angue Medoux (Eds.). *Éducation et démocratie en Afrique* (p. 291-308). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot et al. (Eds.). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Éditions Universitaires.
- Boukinda, A. (2011). Politiques du genre et université au Gabon. Quelle parité à l'U.O.B?. *Palabres actuelles, Revue de la Fondation Raponda Walker*, « La justice », 4, 285-310.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil, coll. « Liber ».
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Di Croce, M. (2015). Place des femmes en philosophie : un panorama de la question. *Raisons sociales*. Repéré de <http://raisons-sociales.com/articles/place-des-femmes-en-philosophie-un-panorama-de-la-question/> (page aujourd'hui inaccessible).
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Fraisse, G. (2002). *Clémence Royer. Philosophe et femme de sciences*. Paris : La Découverte.
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Hedjerassi, N. (2008). Des élèves de lycées face à la philosophie : Des rapports sociaux de sexe en jeu. *Canadian journal of education*, 31(1), 124-144.
- Marry, C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003*. Repéré de <https://edudoc.educa.ch/static/xd/2005/15.pdf>
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, coll. « Savoirs et formation ».
- Mosconi, N. (1998). *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, avril, 1(11), 165-174.
- Mosconi, N. (2008). Mixité sexuée à l'école. Dans A. Van Zanten, (Eds.). *Dictionnaire de l'éducation* (p. 474-476). Paris : PUF/Quadrige.
- Mouanga Mbadinga, J.-V. (2007). *Le sens et la valeur des nouveaux programmes de philosophie de l'enseignement au second degré*. Libreville : MEN/IPN.
- Mouanga Mbadinga, J.-V. (2010). De la nécessité de changer les programmes de philosophie dans l'enseignement au secondaire au Gabon. *L'Envol, Revue africaine de philosophie, Lettres et pédagogie*, 2, janvier-juin, 201-206.

L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude

République gabonaise (2012). *Loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche*. Libreville.

Royer, C. (1859). *Introduction à la philosophie des femmes : Cours donné à Lausanne : Leçon d'ouverture*. Lausanne : A. Larpin.

Unesco (2009). *L'enseignement de la philosophie en Afrique-Pays francophones*. Paris : Unesco.

Vouillot, F. (2012). Éducation et orientation scolaire : l'empreinte du genre. *Profession Banlieue*, coll. « L'École et la ville », mars, 10, 1-12. Repéré de [https://www.professionbanlieue.org/IMG/pdf/ecole\\_ville10\\_vouillot.pdf](https://www.professionbanlieue.org/IMG/pdf/ecole_ville10_vouillot.pdf)

## Chapitre 2

### **Lecture socio-historique de la différence de scolarisation des filles et des garçons en Afrique francophone subsaharienne. Points de vue de lycéennes gabonaises**

Brigitte Pulchérie Mavoungou  
*Université Laval – Québec*

#### **Résumé**

Dans les sociétés contemporaines, la question de l'égalité entre les hommes et les femmes se pose avec acuité au niveau de l'univers du travail et particulièrement dans le domaine des sciences et de la technologie. L'UNESCO (2012), à travers « l'éducation pour tous » (de Jomtien 1990 à Dakar 2000), promeut l'égalité des sexes en éducation pour une meilleure autonomisation des femmes. D'après les experts de l'UNESCO, la mobilité des femmes dans les strates de la société dépendra de leur formation. Si dans le monde dit occidental la problématique du genre a connu des avancées significatives, dans plusieurs pays d'Afrique, cette question demeure épineuse. Au niveau scolaire, cette préoccupation - liée à l'égalité des sexes - touche entre autres les classes de sciences. Pour les gouvernements de plusieurs pays d'Afrique francophone subsaharienne, la question de la présence des filles et des femmes dans le domaine des sciences et de la technologie constitue un défi à relever. J'ai compris, avec ce qui précède, que la situation de la présence des filles dans les filières scientifiques gagnerait à être investiguée. Pour offrir des éléments de compréhension à cette préoccupation de recherche, j'ai choisi d'une part de questionner le contexte socio-historique de la scolarisation des filles et des garçons en Afrique francophone subsaharienne. D'autre part, j'ai mené des entretiens individuels avec des lycéennes gabonaises. En combinant la perspective de l'interactionnisme symbolique à la méthodologie du récit de vie, les participantes à l'étude ont construit des récits de parcours scolaires en lien avec des contextes socio-historiques.

#### **Mots-clés**

Interactionnisme symbolique; science et technologie; scolarisation des filles et des garçons; contexte socio-historique; récit de parcours scolaire

## Introduction

C'est dans les années 1980 en France que la variable « sexe » a été prise en compte dans des études en sciences sociales (Mosconi, 2004). Cette intégration dans les études en éducation a favorisé la prise en considération de tous les aspects de l'inégalité de genre à l'école. En Afrique francophone subsaharienne, la présence des filles et des femmes dans les domaines des sciences et de la technologie demeure une problématique épineuse (UNESCO, 2012) et constitue un défi à relever. Aussi, questionner la différence de scolarisation entre les filles et les garçons devient plus que nécessaire.

Dans cet article, la différence de scolarisation entre les garçons et les filles est envisagée sous un angle socio-historique. En d'autres termes, les éléments de compréhension de cette problématique s'inscrivent dans un cadre contextuel et temporel. Pour ce faire, j'explore d'une part cette différence de scolarisation de l'époque précoloniale (il s'agit de cette Afrique traditionnelle d'avant la colonisation) jusqu'à la période postcoloniale en l'occurrence durant les indépendances dans les années 1960. D'autre part, je mets un accent particulier sur des aspects des récits de lycéennes que j'ai nommés « projets familiaux ». Dans ces unités de significations, je m'intéresse aux rapports à la famille, à l'influence de ces rapports sur l'orientation scolaire des lycéennes et aux représentations qu'elles (les lycéennes) se font des rapports garçon/fille.

### 1. La question de la différence de scolarisation fille/garçon en Afrique francophone subsaharienne

#### 1.1 La différence d'éducation des filles et des garçons durant la période précoloniale

L'éducation est envisagée comme une influence<sup>12</sup> que la société exerce sur l'individu, notamment des adultes sur les jeunes. Si pour l'ethnologue Erny (1972) cette influence « consiste en la formation des jeunes », pour le physicien Moumouni (1967) et l'historien Ki-Zerbo (1990), l'éducation concerne l'intégration des jeunes au sein d'une communauté. L'adhésion à la communauté est conditionnée par des « rites de passage ». Ce serait autour de 15 ans que le jeune garçon entamerait ce rite de passage (Moumouni, 1967; Shongedza, 2007; Tshibilondi Ngoyi, 2005). Séparé de sa famille, le jeune garçon réintègrera plus tard en tant qu'adulte. Durant la période d'isolement, il est soumis à des épreuves morales et physiques (Jeffrey, Le Breton & Lévy, 2005; Moumouni, 1967) dont le but vise le développement des attitudes, des qualités morales et la construction des connaissances utiles pour « la vie active <sup>13</sup>».

La formation du jeune garçon s'articule autour de certaines activités. Le « jeu » et « l'écoute » sont des éléments importants pour son développement psychologique (Moumouni, 1967). L'écoute éveille l'imagination des jeunes grâce aux contes et aux devinettes. Le raisonnement et le développement de la personnalité du jeune garçon s'affermissent en côtoyant les adultes lors des cérémonies publiques comme le mariage, le décès et le règlement des litiges (Erny, 1972). En lien avec l'apprentissage d'un métier, Moumouni (1967) précise que le jeune garçon apprend en observant et en imitant les adultes.

---

<sup>12</sup> Selon Erny (1972), le terme « influence » renferme le langage, le mode de vie, les codes de valeurs et de conduite et les savoir-faire spécifiques à la communauté. Autrement dit, il représente le patrimoine culturel.

<sup>13</sup> Il faut entendre par « vie active », dans le contexte de cette Afrique subsaharienne traditionnelle, cette étape à partir de laquelle l'individu se prend en charge, c'est-à-dire qu'il devient autonome.

Si pour les garçons, la « maturité » débute à l'âge de 15 ans avec le rite de passage, celle des filles commencerait avec l'apparition des menstruations (Moumouni, 1967). L'initiation de la jeune fille se fait dans la discrétion et consiste en l'apprentissage du « métier de femme », à savoir ce que la société attend d'elle comme femme et comme mère de famille (Zoundi, 2006). Les secrets de l'initiation de la fille tourneraient autour de ce que Baudelot et Establet (2007) appellent de « bonnes épouses », de « bonnes mères » et de « bonnes maîtresses » de maison. Pour leur part, Tshibilondi Ngoyi (2005), Abessolo Asseko (2011) et N'Dri T. (2013) rapportent que la société traditionnelle africaine retient la procréation comme fonction première dévolue à la fille à laquelle la société adjoint l'entretien de la famille, notamment les tâches domestiques<sup>14</sup> (la lessive, la vaisselle et la cuisson des repas). C'est donc autour de ces deux activités (la maternité et les tâches dites domestiques) que s'articulerait principalement l'éducation de la jeune fille.

Ainsi, l'éducation traditionnelle en Afrique francophone précoloniale aide les jeunes garçons à intégrer la communauté en tant qu'acteurs actifs, tandis que les jeunes filles sont confinées dans des tâches domestiques, où elles apparaissent comme des actrices passives de la société.

### **1.2 L'école coloniale et la différence de sexe**

Par l'entremise de la colonisation, l'école intègre l'Afrique francophone. Cette école dite coloniale avait pour objectifs, selon Marchand (1971), d'éduquer les populations autochtones et de former des auxiliaires de l'administration coloniale. Pour de nombreux auteurs (Marchand, 1971 ; Moumouni, 1967 ; Nziengui Doukaga, 1986), l'école coloniale recevait en priorité les « fils de chefs ». Selon Moumouni (1967), « les fils de chefs » seraient les fils des chefs locaux, des fonctionnaires de l'administration coloniale et des commerçants. L'intérêt que l'administration coloniale porte aux fils de chefs vise à les « politiser, les civiliser et en faire des précieux auxiliaires » (Marchand, 1971, p. 356). L'école devait permettre la formation et la constitution d'une élite composée des fils de chefs qui se distinguerait et conserverait leurs supériorités sur les fils de la population<sup>15</sup>; tout comme elle (l'élite) collaborerait avec l'administration coloniale (Nziengui Doukaga, 1986). C'est pour cela que ces « fils de chefs » recevaient une formation spéciale axée sur des notions d'administration et de morale (Marchand, 1971) ; de droit et de comptabilité (Nziengui Doukaga, 1986). Quelques fils de la population ont bénéficié de ce programme d'enseignement destiné aux fils des chefs sur instruction de certains chefs locaux méfiants des visées de l'école coloniale. Toutefois, souligne Ndongmo (2006), l'administration coloniale a réservé aux fils de la population un enseignement primaire avec la possibilité pour les élèves qui se démarqueraient, de poursuivre et d'obtenir le certificat d'études primaires. C'est avec ce certificat qui marque la fin des études primaires qu'ils seraient retenus comme des moniteurs de l'enseignement primaire.

Dans la description de cette école coloniale, les différents auteurs ne mentionnent ni la situation scolaire des « filles de chefs » ni celle des « filles de la population ». D'après Matari et Quentin de Mongaryas (2012), l'école missionnaire formait les garçons aux activités de menuiserie, de charpenterie, de maçonnerie et de forge, tandis que les filles recevaient une formation dans les

---

<sup>14</sup> Un exemple de ce rôle accordé aux femmes est celui qu'offre Lange (1998) qui, en citant le cas des femmes du Mali, précise qu'à la naissance d'une fille, la mise en terre de son placenta serait accompagnée de la parole précisant que la place de la fille est « dans la cuisine ».

<sup>15</sup> Pour Marchand (1971), l'utilisation des termes « fils de chefs » et « fils de la population » permet de distinguer les deux catégories de jeunes garçons en jeu au sein d'une communauté.

activités liées aux tâches domestiques (Erny, 1972). La finalité de l'éducation de la jeune fille durant l'époque coloniale n'était pas de la diplômée, mais de la disposer, comme le rapportent Brunche (1934), Tuwor et Sossou (2008), à son rôle traditionnel de femme, à savoir, la cuisine, le repassage, la lessive, le séchage de cacao, l'entretien ménager et des plantations, etc. Pour ce faire précisent Matari et Quentin de Mongaryas (2012), le temps des enseignements scolaires accordé aux filles était moins long que celui des activités domestiques<sup>16</sup>. On peut comprendre que le peu de temps accordé aux enseignements ait eu pour effet la fragilisation de la scolarisation des filles en Afrique francophone subsaharienne.

Pour la société traditionnelle africaine, l'école coloniale apparaît comme un élément déstabilisateur de l'ordre établi, pour la bonne raison que les filles aidaient leurs mères dans les tâches domestiques et apprenaient à s'occuper du foyer. Avec l'avènement de l'école, les filles ne disposent plus d'assez de temps pour lesdites tâches en raison des exigences de l'école (apprendre les leçons, faire des devoirs, etc.). Lange (1998) rapporte ainsi que certains parents au Burkina Faso mettaient un terme à la scolarisation de leurs filles dès qu'ils jugeaient utile de la ramener vers ce qu'Abessolo Asseko (2011) appelle son « espace vital ». Le temps de scolarité des filles est ainsi réduit par rapport à celui des garçons puisque les filles quittent l'école plus tôt, soit pour aider la mère dans ses tâches domestiques, soit pour se marier.

Bonini (2011) relate qu'en pays Maasai, les familles déscolarisent leurs filles par crainte de perte de l'identité culturelle. Les filles n'excédaient pas le cycle primaire pour éviter qu'elles oublient « les règles de conduite », deviennent désobéissantes et insoumises vis-à-vis de leurs maris (Zoundi, 2006). Dans la société traditionnelle africaine tanzanienne, les mariages sont conclus à l'avance par les deux familles. De plus, pour éviter de retourner une dot<sup>17</sup> les parents font le choix de déscolariser leurs filles pour les marier. La société traditionnelle africaine considère le financement des études d'une fille comme une perte de temps puisque celle-ci est destinée au mariage. Pour Akpaka et Gnimadi (2005), les apprentissages que les filles réalisent à l'école coloniale n'étaient réinvestis ni dans les tâches domestiques ni dans la gestion du foyer puisqu'ils ne cadraient pas avec les attentes familiales au Bénin. Aussi, les familles investiraient dans une activité (l'école) non rentable. C'est en lien avec cette idée que Lange (1998) évoque le principe de la discrimination volontaire des parents ivoiriens qui préféreraient s'acquitter de la scolarité des garçons et non de celle des filles<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Ogowet (1999) mentionne que les filles suivaient deux heures d'études, deux heures de couture et six heures de travail manuel tandis que les garçons avaient quatre heures de travail manuel et six heures d'études. Il apparaît que le temps d'étude est plus important chez les garçons que chez les filles. Toutefois, il faut souligner que le travail manuel est lié à l'activité champêtre (débroussaillage et culture), tandis que la couture et la cuisine sont intégrées dans l'enseignement ménager.

<sup>17</sup> Dans le contexte de l'Afrique francophone subsaharienne, la dot est un ensemble constitué de présents et d'une certaine somme d'argent que les parents du futur marié versent à la famille de la fille pour sceller l'union de deux familles. La dot a une valeur symbolique et prend le sens de la compensation pour la famille de la jeune fille qui « perd » un de ses membres. Le retour de la dot signifie inexorablement, pour la communauté, une mauvaise éducation familiale et donc la remise en cause de l'intégrité morale de la famille de la jeune fille.

<sup>18</sup> La raison évoquée serait la nécessité pour un garçon d'avoir, plus tard, un emploi aux fins d'assumer son rôle de chef de famille, tandis que la jeune fille, à travers le mariage, sera prise en charge dans son foyer.

Finalement, l'école coloniale n'a pas permis de faire évoluer la situation scolaire de la jeune fille. Quoique sélective, la formation scolaire coloniale met un accent particulier sur les activités domestiques liées au bien-être familial.

### **1.3 Le genre et les orientations de l'école postcoloniale**

Pour les pays d'Afrique francophone, l'accession à l'indépendance est porteuse d'espoirs aussi bien pour l'éducation que pour l'économie de ces jeunes nations (Charton, 2015 ; Deblé, 1994). D'après l'UNESCO (2010 et 2012), l'éducation est un droit fondamental qui permet aux individus de prendre conscience de leurs droits et de leurs devoirs en tant que membres de la société. Cette connaissance des droits et des devoirs dispose à un meilleur engagement dans les activités et, conséquemment, à la cohésion de la société. Ainsi, l'éducation inférerait des compétences pour une stabilité politique et socio-économique des sociétés. Aussi, les nouveaux États africains se sont tournés vers les institutions internationales pour le financement de leurs projets de développement. En effet, les nations africaines ont fait corrélérer l'éducation à l'économie pour amorcer le développement. Or, le plan de développement de l'éducation proposé par les institutions internationales (UNESCO, BIRD<sup>19</sup>, etc.) est axé sur la généralisation des enseignements et l'adaptation des programmes ; l'égalité des chances et l'accès des filles à l'école ; la formation des personnels et la réduction des disparités régionales (Deblé, 1994).

Pour les institutions internationales subventionnaires de l'école africaine, l'objectif à long terme de la scolarisation des filles est de parvenir au développement économique des pays du Sud<sup>20</sup>, car la pauvreté de l'Afrique subsaharienne, selon leur lecture, réside principalement dans la très forte croissance démographique liée à la faible scolarisation des femmes<sup>21</sup>. Soutenant un point de vue similaire, Tuwor et Sossou (2008) précisent que l'éducation serait la clé du développement dans la sous-région de l'Afrique de l'ouest. Elle favoriserait la réduction de la pauvreté, promouvrait la croissance économique et l'amélioration de la qualité de vie des populations et particulièrement celle des femmes et des filles. Cette réflexion rime avec la vision de l'UNESCO (2012) pour qui l'éducation des filles favoriserait la baisse de la fécondité et aurait une incidence socio-économique sur les États africains. Par conséquent, c'est de l'utilité socio-économique que naît la justification de la nécessité de former les femmes<sup>22</sup>. Eu égard à ce qui précède, la scolarisation est envisagée comme un instrument d'auto-réalisation pour la jeune fille. En effet, à travers la scolarisation, une fille devient financièrement autonome par le truchement d'un emploi et améliore, par la même occasion, sa qualité nutritionnelle et de vie en général. De plus, la scolarisation devient un instrument de mesure de l'égalité des chances entre les filles et les garçons.

---

<sup>19</sup> Ce sigle signifie Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement.

<sup>20</sup> Le terme « Sud » renvoie aux pays en voie de développement ou aux pays dits pauvres.

<sup>21</sup> Si cette vision de l'UNESCO est généralisable à tous les pays de la région, elle contraste en revanche avec la réalité gabonaise. En effet, le Gabon est considéré par les institutions internationales comme un pays sous peuplé dont la population en 2012 était évaluée à 1 500 000 habitants.

<sup>22</sup> À cet effet, Lange (1998) rapporte que les projets ruraux échouaient en Afrique francophone subsaharienne par faute d'une main d'œuvre qualifiée. La recherche de la performance dans les projets agricoles a ainsi favorisé la formation des femmes du milieu rural dont elles constituent l'essentiel de la main d'œuvre.

#### **1.4 L'état de la question de la différence de scolarisation des filles et des garçons**

Il faut souligner qu'il existe une littérature africaine foisonnante (Akpaka & Gnimadi, 2005 ; Bonini, 2011 ; Diallo, 2014) sur le contexte de la scolarisation des filles en Afrique francophone. À l'opposé, très peu d'auteurs africains et auteures africaines abordent la question de la différence de scolarisation des filles et des garçons. Je mettrai en relief quelques études abordant ces problématiques, mais qui relèvent des contextes autres que celui de l'Afrique francophone.

Selon Baudelot et Establet (2007), « filles et garçons apprennent toujours, dès leur tendre enfance, à occuper des places différentes et hiérarchisées par les lois d'airain de la domination masculine » (p. 128). Gausse (2016) utilise le terme d'« identité sexuelle » pour nommer cette différence entre les garçons et les filles. Pour cette auteure, des rôles spécifiques sont attribués à chacun des sexes selon les attentes sociales et culturelles. Dans une vision similaire, Vouillot (2008) nommera « *gender identity* » les connaissances que l'individu a de son appartenance à un sexe et dont les modèles sociaux sont normatifs et acquis. Ainsi, à la question du comment doit être un garçon ou une fille, se greffent des activités liées à l'un ou à l'autre. C'est pour cela que Pestre (2006), spécifiquement à l'endroit de la femme, mentionne que la question du genre met en exergue les stéréotypes qui attribuent à la femme une position inférieure du fait de sa différence. Par conséquent, dans le contexte de la recherche scientifique, cet auteur questionne la science en tant qu'institution humaine sur l'éventualité de l'influence des rapports hommes/femmes dans la construction des énoncés scientifiques. Toutefois, conclut-il que la science contribue activement par ses savoirs et son autorité à fonder et à naturaliser les différences de sexes.

Sur le plan scolaire, les conclusions de nombreuses recherches conduisent à l'idée selon laquelle l'institution scolaire ne serait pas neutre dans la socialisation des élèves. Pour Baudoux et Noircent (1995), l'école dévalorise systématiquement les filles en légitimant, comme je l'ai mentionné plus haut, les normes et les attentes sociales quant aux rôles réservés aux femmes dans un modèle patriarcal. Dans le même ordre d'idées, Duru-Bellat (1995) précise que l'école participe à la construction de la différence des sexes. Pour cette auteure, les élèves se forgent une identité en prenant part à des interactions pédagogiques et « extra pédagogiques » dans le contexte desquelles des représentations au sujet des rôles des hommes et des femmes sont véhiculées.

Ainsi, l'expérience scolaire amènerait les filles à développer des comportements maternels tels que la relation d'aide. Quant aux garçons, ils se distanceraient des filles et les regarderaient de haut. Pour leur part, Baudelot et Establet (2007) soutiennent que le discours officiel sur la neutralité du système éducatif dissimule en réalité une logique patriarcale. En effet, tant dans la famille qu'à l'école, les filles et les garçons apprennent à occuper des places différentes déterminées par la domination masculine. Pour Duru-Bellat, Kieffer et Marry (2001) l'égalité des sexes en éducation clamée par les pays dits développés et ceux dits en développement est fragile puisqu'elle ne s'inscrit généralement pas dans une visée politique explicite. C'est un point de vue similaire que défendent Crabbe, Delfosse, Gaiardo, Verlaeck et Wilwerth (1985) à l'issue de l'analyse de manuels scolaires. Ces auteurs font remarquer que les quelques exemples mettant en scène les femmes, les présentent presque exclusivement dans un contexte familial ou domestique. C'est bien parce que les manuels scolaires font fi de la présence des femmes notamment dans les sphères professionnelles que Perrot (2000) relève le risque que les filles, pour se démarquer, s'assimilent aux garçons.

En ce qui concerne la gestion de la classe, les études réalisées par Baudoux et Noircent (1995) et Duru-Bellat (1995) mentionnent que le temps accordé par les enseignants aux filles est moindre que celui accordé aux garçons. En effet, selon ces études, les garçons seraient généralement plus agités que les filles et prendraient davantage la parole. Ces auteurs précisent aussi que face à l'agitation masculine, les filles restreindraient leur mobilité dans la classe. Ce repli des filles se traduirait à la fois par un désintérêt envers les matières scientifiques et une moins bonne performance.

Pour sa part Duru-Bellat (1995) précise en plus que les attentes des enseignants sont différenciées entre les filles et les garçons et elles sont aussi perceptibles au niveau des matières qui, semble-t-il, conviennent à chacun des sexes. Ainsi, au niveau primaire, les enseignants passent beaucoup de temps avec les filles pour le cours de lecture et avec les garçons pour le cours de mathématiques. Les conclusions d'une recherche menée par Marro (1995) auprès d'enseignants de 1<sup>ère</sup>S relèvent que plus de garçons que de filles font le choix de s'orienter dans des filières scientifiques. Les garçons, soutient l'auteur, établissent des liens entre ces filières et leurs projets professionnels futurs. Marro (1995) mentionne aussi que les enseignants de mathématiques et de sciences physiques considèrent que les filles sont moins aptes à apprendre les sciences et, pour cette raison, ils (les enseignants) ont tendance à plutôt orienter les filles vers des filières littéraires.

Avec la sociologue Depoilly (2014), les expériences différenciées des garçons et des filles sont situées au carrefour des dynamiques de socialisation familiale, juvénile et scolaire. L'auteure s'appuie également sur les positions contradictoires de nombreux auteurs sur la réalité scolaire des garçons et des filles : les filles sont victimes de la hiérarchie entre les sexes et les garçons sont des victimes d'une école devenue féminine. Aussi conclut-elle que les rapports garçons/filles ne peuvent plus être envisagés sous le seul angle des garçons qui seraient en position de domination et des filles en position de soumission.

Les garçons et les filles, dans le même environnement scolaire, co-construisent des expériences scolaires les uns par rapport aux autres en fonction des situations auxquelles ils et elles font face. Par conséquent, les expériences scolaires des filles et des garçons s'éclairent mutuellement. Aussi, faut-il mettre l'accent sur ce qu'il y a de scolaire et de non scolaire pour comprendre la manière dont les filles et les garçons trouvent leur place et donnent du sens aux savoirs scolaires (Preuschoff, 2002).

## ***2. Le cadre théorique et méthodologique de la recherche***

Cette section présente les cadres théorique et méthodologique qui sont abordés dans cette étude afin de mieux comprendre l'orientation donnée à la différence de scolarisation entre les filles et les garçons.

### ***2.1 Le cadre théorique***

L'approche théorique que je privilégie pour comprendre la différence de scolarisation des garçons et des filles mobilise la perspective de l'interactionnisme symbolique en cohérence avec la méthodologie des récits de vie. En effet, la perspective de l'interactionnisme symbolique vise à dégager les significations vécues par les acteurs et actrices tout en mettant en évidence les logiques qui sous-tendent leurs actions. En d'autres termes, elle (la perspective de l'interactionnisme symbolique) éclaire les contextes interactionnels de la construction de sens. Quant aux récits de vie et particulièrement les récits de parcours scolaires des lycéennes aident, dans le contexte de cette étude, à documenter la différence de scolarisation entre les filles et les garçons. À partir de leurs points de vue sur leurs

parcours scolaires, les participantes à l'étude racontent leurs histoires de vie, construisent leurs expériences scolaires en donnant du sens à des événements et à des situations personnelles.

Toutes deux (la perspective de l'interactionnisme et la méthodologie du récit de vie) permettent de poser un regard compréhensif sur la différence de scolarisation des filles et des garçons. Pour Mbazogue-Owono et Bernard (2016), la perspective de l'interactionnisme symbolique, dans son regard compréhensif, met en relief le sens en termes de valeurs et de significations que les acteurs et les actrices attribuent à leurs actions. Ils ou elles agiraient en fonction de ce sens qui serait tributaire des interactions. Dans la même veine, Bernard (2013) précise que les actions des acteurs et des actrices prennent en compte les contextes interactionnels qui en marquent la genèse et les redéfinitions, à savoir les dimensions socioculturelles, historiques et personnelles. Par conséquent, le sens ne se construit pas en dehors des interactions. Il serait un processus continu (Becker, 2004) dépendamment des situations personnelle et socio-culturelle (Paillé & Mucchielli, 2008).

## **2.2 Le cadre méthodologique**

Dans deux lycées de Libreville (Immaculée Conception et Paul Indjendjet Gondjout), j'ai conduit deux entretiens individuels avec sept filles dont l'âge varie entre 15 ans et 19 ans. Elles sont en séries scientifique, littéraire et économique. Parmi les participantes, quatre filles sont en série scientifique, deux étaient en série scientifique et ont été orientées en série littéraire et une élève de série économique. Les prénoms qui apparaissent ont été attribués afin de préserver l'anonymat des participantes. C'est à travers un entretien semi-dirigé que nous (les participantes et la chercheure) avons co-construit des récits de parcours scolaires. Selon Paillé et Mucchielli (2008), dans une analyse thématique, le chercheur ou la chercheure établit des liens entre les thèmes tout en dégagant leurs points de divergence en vue de dresser un arbre thématique.

Je me suis inspirée des travaux de Blanchet et Gotman (1992), de Maingueneau (2014) et de Poirier et al. (1996) pour les différentes étapes de la production des données, à savoir de la transcription des corpus oraux à l'analyse des données. Après la thématisation, j'ai procédé à un croisement des unités de signification, à leur hiérarchisation et à la constitution d'un arbre thématique.

Dans la section qui suit, je présente les aspects consensuels des discours sur la prééminence des éléments socio-historiques de la différence de scolarisation entre les filles et les garçons.

## **3. Quelques résultats**

Dans le contexte de cet article et comme je l'ai indiqué plus haut en introduction, je m'appesantirai essentiellement sur les unités de significations en lien avec les projets familiaux et les rapports sociaux de genre susceptibles de favoriser la compréhension de la différence de scolarisation des garçons et des filles.

### **3.1 La primauté des projets familiaux sur le choix de l'élève**

« Je veux aller dans une série littéraire, ma mère a forcé les choses, j'ai dit ok ! »

(Propos de Marie Madeleine, L.L. 286-287)

Selon les points de vue des lycéennes interviewées, il apparaît que la différence de scolarisation des filles et des garçons pourrait se comprendre à partir des projets familiaux. Ces propos de lycéennes ont un air de famille avec les propos de lycéens et de lycéennes rapportés par Demba (2012) qui à la

question de savoir ce que signifie pour ces élèves aller à l'école ou ce qui les pousse à y aller. Pour certains élèves, aller à l'école, c'est réaliser les desseins des parents, notamment leurs projets. Pour d'autres élèves, c'est « une punition ou une routine dont seuls les parents connaissent l'utilité » (Demba, 2012 pp. 194-195)

Les exemples d'Esther, de Marie Madeleine et de Rebecca sont assez édifiants. En dehors d'Esther et de Rebecca qui sont en série scientifique, Marie Madeleine appartient au groupe de lycéennes qui au départ étaient en série scientifique et qui par la suite ont bifurqué soit en série littéraire, soit en filière économique. Dans le cas de Marie Madeleine, l'administration scolaire l'a réorientée vers la série littéraire. Il ressort des points de vue des lycéennes que les parents ne prêtent pas toujours attention aux difficultés auxquelles seraient confrontées les élèves. Ils approuveraient une orientation en filière scientifique nonobstant l'insuffisance des ressources des filles à faire face à ladite série.

*Marie Madeleine : au départ, j'étais allée en Seconde S parce que j'aimais beaucoup les maths, mais après, c'était un peu compliqué. J'ai repris avec 9,99. Ça me faisait un peu mal. En 1<sup>ère</sup> S, mais mes capacités n'étaient pas donc elle m'a pris un professeur qui m'aidait beaucoup. Je comprenais et j'assimilais mais quand j'arrivais au devoir, ce n'était pas ça et je rejetais la faute sur ma mère et déjà quand on me réoriente en A1, c'était déjà comme réaliser mes souhaits.*

La réalisation des souhaits des élèves, comme le stipule Marie Madeleine, apparaît alors comme une difficulté majeure dans un environnement social axé sur la culture du silence et surtout de l'effacement de la fille face à une décision parentale (Diallo, 2014).

*Marie Madeleine : « Je reprends la 2<sup>nde</sup> et quand je termine la 2<sup>nde</sup>, je veux aller dans une série littéraire, ma mère a forcé les choses, que tu pars en 1<sup>ère</sup> S, j'ai dit ok ».*

La décision parentale est différemment vécue par les élèves. Bonini (2011) rapporte qu'en pays Massaï, les parents déscolarisent les filles pour éviter qu'elles ne deviennent insoumises et qu'ils (les parents) aient à rembourser une dot.

Finalement, au-delà du positionnement des participantes quant au choix volontaire ou non de s'inscrire dans une série scientifique, il apparaît, par ailleurs en filigrane, une présence très marquée des parents d'une part et la prépondérance des projets familiaux d'autre part. À cet effet, Esther et Rebecca argumentent leurs points de vue sur leur présence en série scientifique<sup>23</sup> ainsi qu'il suit.

*Esther : je voulais faire la S et papa aussi (...) il veut que ses filles fassent la S. D'ailleurs ma grande sœur aussi a fait la S. On est quatre, papa veut que nous toutes fassions la S parce que ça plus d'avantages.*

*Rebecca : c'était mon choix et mes parents aussi. C'est ce qu'ils voulaient. En fait depuis petite déjà, je voulais faire la médecine, maintenant en grandissant, mes parents me disaient que pour faire la médecine, après la 3<sup>e</sup>, tu devras aller en S et en Terminale, tu devras choisir entre la D et la C. C'est comme cela qu'ils m'ont encadré, ils ne m'ont pas imposé de choix.*

---

<sup>23</sup> Dans le jargon gabonais, on lira « la présence en S ou en LE » pour dire « la présence en série scientifique ou en série littéraire ».

Pour rendre effectif les projets familiaux, les parents des classes moyennes et aisées ont recours à l'encadrement scolaire des enfants, comme le stipule Rebecca dans son propos susmentionné. En effet, dans le contexte gabonais en général et particulièrement selon certaines participantes, l'encadrement scolaire d'un élève serait encore appelé « cours particulier » ou « cours de soutien ». Le cours particulier, sollicité par les parents de l'élève, référerait à un temps d'accompagnement personnalisé. Il serait assuré par un enseignant ou une enseignante, un étudiant ou une étudiante, dépendamment du niveau de l'élève. Au cours de cet encadrement scolaire, le répétiteur ou la répétitrice (la personne accompagnatrice) jumelle des séquences de cours aux séances d'activités. Ce suivi rémunéré s'effectue en marge des heures de travail soit dans l'enceinte de l'établissement ou en dehors de celui-ci. Le cours particulier concerne aussi bien les élèves en très grande difficulté que ceux qui le sont relativement. De plus, cet encadrement vise à aider l'élève à améliorer sa compréhension des contenus de cours et par la même occasion ses performances. Ainsi, Marie Madeleine et Rebecca ont toutes deux bénéficié d'un encadrement scolaire. Contrairement à Rebecca, Marie Madeleine a connu un échec comme le précise l'extrait ci-dessous.

Marie Madeleine : « *déjà j'ai fait un parcours scientifique, 2<sup>nde</sup> S et j'ai repris la 2<sup>nde</sup> S et ensuite j'ai fait une 1<sup>ère</sup> S mais mes capacités n'étaient pas, donc je me suis retrouvée en A* ». Par conséquent, les résultats du cours de soutien varient selon la situation scolaire de l'élève.

### **3.2 Les rapports de genre**

*«Les filles sont des filles et les garçons sont des garçons»* (Propos de Rebecca, L. 187)

Ce propos de Rebecca met implicitement en relief la parcellisation du rôle des filles et des garçons au sein de la société. En lien avec cette idée des rôles spécifiques aux garçons et aux filles, Ogun-dipe-Leslie (1994) et de Tuwor et Sossou (2008) stipulent que l'inégalité de genre prendrait ses racines dans un système de gestion patriarcale construit autour des mythes et des traditions diffusés au sein de la société.

Marguerite : « *ça toujours été dans nos us et coutumes que l'homme soit le chef de la famille et c'est difficile d'imaginer un monde où ce soit dans la famille l'homme qui subisse les décisions de la femme* ».

La difficulté pour Marguerite de se projeter dans un univers où l'homme serait sous l'autorité de la femme laisse entrevoir le fort enracinement dans la conscience collective d'une culture axée sur la domination patriarcale. Dans cette vision, les femmes seraient confinées dans un espace domestique à l'intérieur duquel elles joueraient essentiellement le rôle d'épouse, de maîtresse de maison et de responsable du bien-être familial.

Marguerite : *On peut comprendre que l'homme aide la femme à laver les assiettes, à faire le ménage pour ne pas la laisser faire les tâches seule, etc. mais c'est difficile de voir l'homme qui fait tout qui prépare et que la femme soit là assise parce que c'est la femme qui est sensée s'occuper des tâches ménagères et amener la gaité dans la famille.*

Dans cette veine, Diallo (2014) précise que la société traditionnelle africaine francophone considère la jeune fille comme la « soumise » du garçon. Il faut signaler aussi que dans cet environnement sexué, les garçons et les filles adopteraient des comportements spécifiques à chacun des sexes. C'est en lien avec cette idée que je peux comprendre les propos de Rebecca lorsqu'elle soutient que :

L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude

*les filles sont des filles et les garçons sont des garçons! À la maison, par exemple je suis la plus grande fille. J'ai des grands frères, mais ils sont là même si la vaisselle n'est pas faite, ils sont assis devant la télé et c'est moi qui vais la laver. Si je ne lave pas ils sont là assis! Ça ne leur dit rien.*

*Ils ne vont jamais se lever ou bien ils voient que ma mère a déjà fait la vaisselle, il reste peut-être deux tasses qui sont venues après qu'elle ait fait la vaisselle. Ça va dormir là si je ne lave pas, j'en suis sûr.*

Or, selon les orientations de l'UNESCO (2012), « la démocratisation de l'école » à travers l'éducation pour tous (EPT) et la mixité scolaire viseraient une socialisation non différenciée des sexes. Elle (l'école) se heurterait aux représentations traditionnelles et populaires. Aussi, les identités sexuées se renforceraient et pousseraient chacun ou chacune à s'affirmer et à adopter une posture spécifique au sexe auquel il ou elle appartient. Ainsi, les points de vue de certaines participantes dénotent de cette différenciation sexuée sous-tendue par les attentes sociales.

*Rebecca : je me dis que c'est la même chose à l'école. Lorsqu'il n'y a pas de cours, les filles nous sommes toujours là avec nos cahiers pour nous occuper, mais les garçons, ils font leurs groupes et ils parlent entre eux.*

*Élisabeth : pendant les débats, les garçons disent toujours que les filles sont faites de notre côte. Elles sont là juste pour faire de la figuration, on est les meilleurs. Elles ne servent à rien. C'est eu égard à cela que les filles ont décidé de prendre le relais à ce niveau et de leur montrer.*

De plus, les outils pédagogiques comme les manuels tendent à conforter cette position marquée par la loi d'airain de la domination masculine. Ce qui expliquerait cette assertion de Marguerite selon laquelle l'évolution du temps ne changerait pas véritablement les rôles dévolus à chacun des sexes. D'autant plus que son papa s'inscrit dans cette vision du monde.

*Marguerite : Exemple récemment on nous a donné un exposé sur « la mouche et la glue » sur le fait de la tradition où on a fait ressortir la place de l'homme dans la famille et j'en parlais avec mon père qui était en train de me dire que quelle que soit l'évolution des sexes, l'homme restera toujours, on peut dire le sexe dominant dans la famille (...). En fait, c'est dans nos coutumes.*

## **Conclusion**

En définitive, l'Afrique francophone, durant la période précoloniale, est constituée de contrées aux modes de vie s'articulant autour d'une socialisation sexuée : les garçons sont éduqués par des hommes, tandis que les filles sont prises en charge par des femmes. C'est dans ce contexte qu'intervient l'école dite coloniale qui ne s'est pas démarquée du contexte traditionnel dans la formation des jeunes. Pour les garçons, l'école formait une main d'œuvre subalterne à la solde du colonisateur, tandis que l'éducation des jeunes filles visait à former de bonnes épouses et maîtresses de maison. Les indépendances des pays africains ont permis un accès plus large des garçons et des filles à l'école, mais la scolarisation des filles demeure encore fragile.

En lien avec la revue de la littérature, il faut souligner que la majeure partie des auteurs et auteures qui documentent la question de la différence de scolarisation entre les filles et les garçons, dans cette étude, appartiennent à des environnements socio-culturels autres que ceux de l'Afrique francophone subsaharienne.

L'approche théorique retenue combine la perspective de l'interactionnisme symbolique et la méthodologie du récit de vie pour favoriser la compréhension de cette différence de scolarisation entre les filles et les garçons selon les points de vue des participantes à l'étude.

Aussi à travers des récits semi-dirigés, des lycéennes ont construit leurs parcours scolaires à partir de leurs expériences personnelles et socio-historiques.

*In fine*, la différence de scolarisation entre les filles et les garçons peut être envisagée, selon le point de vue des lycéennes, à travers des projets familiaux en termes d'attentes familiales et des interactions filles/garçons au sein de l'espace classe.

### Références bibliographiques

Abessolo Asseko, C. (2011). *Le genre. Expérience camerounaise*. Paris : L'Harmattan.

Akpaka, O. & Gnimadi, A. (2005). *Scolarisation des filles : la réussite de Sinendé au Bénin*, Institut international de planification de l'éducation. Paris : UNESCO.

Baudelot, C. & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf les filles? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.

Baudoux, C. & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégie des filles. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 5-15.

Becker, H. (2004). Épistémologie de la recherche qualitative. Dans A. Blanc & A. Pessin (Eds.). *L'art du terrain. Melanges offerts à Howard S. Becker* (p. 59-89) Paris : L'Harmattan.

Bernard, M.-C. (2013). Intégration de questions socialement vives (QS) en cours de biologie par des enseignants et enseignantes du collégial et du lycée. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(4), 386-399.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Bonini, N. (2011). Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai. *Autrepart*, 59(3), 57-74.

Brunche, J. R. (1934). French educational policy in Togo and Dahomey. *Journal of Negro Education*, 3(1), 69-97.

Charton, H. (2015). Penser la fabrique de l'école comme un objet politique. *Politique africaine*, 3, 7-21.

Crabbe, B., Delfosse, M.-L., Gaiardo, L., Verlaeck, G. & Wilwerth, E. (1985). *Les femmes dans les livres scolaires*. Bruxelles : Belgique.

Deblé, I. (1994). Différenciations ou uniformisations? *Afrique contemporaine*, 172, 9-32.

Demba, J.J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire. Récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : ODEM.

Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport au genre*. Paris : Presses universitaires de Rennes.

Diallo, L. L. (2014). Victimisations différenciées selon le genre dans l'enseignement primaire au Mali. *Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 10, 49-78.

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approche sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.

- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Marry, M. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*. Paris : L'Harmattan.
- Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire : essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris : Payot.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation*, 112, 1-32.
- Jeffrey, D., Le Breton, D. & Lévy, J. (2005). *Jeunesse à risque, rite et passage*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : UNICEF-UNESCO.
- Lange, M. - F. (1998). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*. Paris : Karthala.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Marchand, C. (1971). Idéologie coloniale et enseignement en Afrique noire francophone. *Canadian Journal of African Studies*, 5(3), 349-358.
- Marro, C. (1995). Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passage en 1<sup>re</sup>S : quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants? Étude différentielle suivant le sexe des élèves. *Revue française de pédagogie*, 110, 27-35.
- Matari, H. & Quentin de Mongaryas, R.- F. (2012). *École primaire et secondaire au Gabon. États des lieux*. Paris : L'Harmattan.
- Mbazogue-Owono, L. & Bernard, M. C. (2016). Démarches méthodologiques pour approcher les points de vue d'enseignants et enseignantes sur des QSV en lien avec le vivant. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(3), 296-311.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174.
- Moumouni, A. (1967). *L'éducation et l'enseignement dans l'Afrique noire précoloniale*. Paris : Maspero.
- N'Dri T., A.-L. (2013). *Femmes et enseignement supérieur en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Ndongmo, M. (2006). *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Nziengui Doukaga, C. (1986). *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1970)*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Reims).
- Ogowet, L. (1999). *Femmes de demain au Gabon. Les études supérieures et l'évolution de la condition féminine* (Thèse de doctorat inédite, Université de Picardie Jules Vernes d'Amiens).
- Ogundipe-Leslie, M. (1994). *Recreating ourselves : African women and critical transformations*. Trenton : Africa World Press.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrot, M. (2000). L'Histoire saisie par le genre. *Université de tous les savoirs*, 2, 123-137.

- Pestre, D. (2006). *Introduction aux sciences studies. Femmes, genre et science : objectivité et parti pris*. Paris : La Découverte.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Preuschoff, G. (2002). *Élever une fille*. Espagne : Marabout.
- Shongedza, I. (2007). *Éducation des femmes en Afrique australe*. Paris : L'Harmattan.
- Tshibilondi Ngoyi, A. (2005). *Enjeux de l'éducation de la femme en Afrique. Cas des Congolaises du Kassaï*. Paris : L'Harmattan.
- Tuwor, T. & Sossou, M.-A. (2008). Gender discrimination and education in West Africa : strategies for maintaining girls in school. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 369-379.
- UNESCO. (2010). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT)*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Vouillot, F. (2008). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et société*, 18(2), 87-108.
- Zoundi, L. (2006). Analyse des écarts entre filles et garçons dans l'accès et dans la réussite à l'école au Burkina Faso. *Les cahiers du Groupe de recherche multidisciplinaire féministe*. Québec : Université Laval.

## Chapitre 3

### Filles et sciences au Gabon

Marthe Maroundou

*Université Omar Bongo Libreville*

#### Résumé

Au Gabon, les statistiques officielles mettent en évidence une inégale répartition des élèves dans différentes filières de l'enseignement secondaire. On constate qu'un grand nombre d'entre eux font davantage le choix des filières littéraires que scientifiques. Tel est le cas, par exemple, des jeunes filles dont l'orientation massive vers les filières littéraires paraît aujourd'hui comme un fait incontestable. Ce qui, dès lors, pose le problème de la domination masculine dans les filières scientifiques. Si l'on observe dans les séries scientifiques, notamment en mathématiques et sciences physiques, une évolution tendancielle des effectifs féminins ces quatre dernières années, il n'en demeure pas moins que ces domaines, réputés sélectifs, regroupent toujours une très faible ou une sous-représentation des filles par rapport aux garçons. Une telle inégalité peut-elle s'expliquer par les seuls facteurs individuels et sociaux ? L'inégale répartition des filières scientifiques à travers le pays n'est-elle pas en mesure de nous éclairer davantage que le phénomène d'orientation scolaire ? Autrement dit, il s'agit de comprendre pourquoi certaines filles optent pour les séries scientifiques alors que d'autres renoncent à y aller. Cette recherche s'appuie sur une enquête par questionnaire réalisée durant l'année universitaire 2015-2016, auprès de 55 étudiantes des premier et second cycles de trois structures à caractère scientifique de l'enseignement supérieur : USTM, USS, ENS. Il en résulte que le choix des filières scientifiques s'est fait aussi bien à l'aide des enseignants, des parents, que des camarades de classe. Bien plus, pour plusieurs d'entre elles, le « surtravail » et leurs compétences en sciences ont été, selon l'analyse des résultats, des facteurs déterminants pour se maintenir dans ces filières.

#### Mots-clés

Gabon ; orientation scientifique ; étudiantes ; enseignement supérieur ; offre de formation

## Introduction

Il est généralement admis dans le milieu scolaire gabonais que les garçons sont plus doués que les filles dans les matières scientifiques. Et, dans cet ordre d'idée, les statistiques des candidats inscrits (filles et garçons) au baccalauréat général de la session 2015 au Gabon (DGEC, 2015) relèvent 2 288 candidats des séries scientifiques (C, D), contre 17 401 candidats des séries littéraires (A1, A2, B). Parmi ces candidats inscrits, les statistiques relèvent 10 639 filles candidates au baccalauréat économique et littéraire pour 6 762 garçons ; et 752 filles candidates des séries scientifiques pour 1 536 garçons. Il ressort donc de ces statistiques officielles (DGEC, 2015), d'une part que les élèves en général optent pour les séries littéraires ou économiques au détriment des filières scientifiques et, d'autre part, que les filles s'orientent majoritairement dans les filières littéraires et les garçons dans les filières scientifiques. Autrement dit, la voie conduisant vers les études en sciences est moins empruntée que celle conduisant vers les sciences sociales et humaines, et les filles sont nettement sous-représentées dans les séries scientifiques (C, D).

En dépit de l'existence des filières scientifiques dans plusieurs lycées du Gabon, de deux grandes universités des sciences (USTM et USS) et d'autres structures dispensant des enseignements scientifiques<sup>24</sup>, les effectifs d'étudiants en sciences demeurent encore faibles. Tout comme il manque encore des enseignants et des enseignantes pour couvrir les matières scientifiques.

L'absence d'engouement des filles pour les sciences trouve explication dans plusieurs sphères dont celle de la socialisation. Pour certains auteurs comme Vouillot (1999), tout au long de sa socialisation, l'enfant puis l'adolescent va apprendre à identifier et à adapter les conduites de sa « culture de sexe ». Les sciences restent-elles donc un domaine dévolu aux hommes ? Autrement dit, la question que l'on peut également se poser est celle de savoir si la science a un sexe.

Ainsi, la difficulté du positionnement des femmes en sciences, selon Lasvergnas (1994) :

[...] s'éclaire différemment dès lors qu'on reconnaît la place si particulière qu'occupe la science occidentale et qui confère à cette activité la position de l'énonciation maitresse : parole-acte qui verrait encore à régir en dernière instance l'ordre des représentations des savoirs dits supérieurs [...] Les disciples du maître à penser sont des *fili*, fils *spirituels* [...]

En franchissant la frontière du droit à occuper une parole qui énonce, les femmes contemporaines, qu'elles ne se leurrent pas trop transgressent encore une barrière ancienne dans l'ordre symbolique. Leur *affranchissement* est loin d'être neutre [...]. (p.73)

La question d'inégalité de sexe en matière de choix de filière se pose aussi dès lors que l'inégalité entre les filles et les garçons est toujours visible surtout en sciences. En effet, si les filles réussissent mieux en moyenne à l'école, elles n'accèdent pas à tous les domaines du savoir et rentabilisent moins bien leur bagage scolaire (Duru-Bellat, 2008).

Mais au-delà de leur moindre réussite en sciences, notre préoccupation est celle de savoir qui sont ces filles qui parviennent à sortir des déterminismes sociaux et à opter pour les filières scientifiques ? La sous-représentation des filles et la domination masculine dans les filières scientifiques au Gabon ne

---

<sup>24</sup> Les filières scientifiques de l'École Normale Supérieure : Sciences de la Vie et de la Terre, Sciences Physiques, Mathématiques.

peuvent-elles s'expliquer que par les seuls facteurs individuels d'une part et sociaux, d'autre part ? L'inégale répartition des filières scientifiques et des ressources humaines à travers les établissements secondaires du pays, n'est-elle pas aussi en mesure de nous éclairer davantage, au-delà du phénomène d'orientation scolaire ? Il s'agit dans cet article d'expliquer pourquoi cette infime minorité de filles (3.81 %) <sup>25</sup> opte pour les séries scientifiques alors que plusieurs de leurs condisciples féminins renoncent à y aller. Pourquoi ont-elles choisi les sciences ? Pourquoi vont-elles vers ces filières que beaucoup d'élèves (filles comme garçons) redoutent ? Et comment les filles peuvent-elles aussi « tenir en sciences <sup>26</sup> » au même titre que les garçons ?

La première partie du chapitre porte sur le constat et la problématique. Les approches théoriques et méthodologiques sont ensuite présentées dans la deuxième partie, tandis que la dernière partie revient sur les raisons du choix de la filière scientifique.

## 1. Constat et problématique

### 1.1 Constat : aller au-delà des écarts statistiques

Dans l'ensemble des établissements secondaires du Gabon, le déficit d'élèves dans les séries scientifiques préoccupe à plus d'un titre les autorités locales <sup>27</sup>. De surcroît, les filles sont toujours numériquement inférieures aux garçons dans les filières scientifiques aussi bien au lycée que dans les universités et structures de l'enseignement supérieur (DGEC, 2015).

En nous appuyant sur les statistiques des candidats inscrits au baccalauréat général de la session 2015 (DGEC, 2015), cette préoccupation donne à voir un écart à la fois en termes de série et de sexe : 2 288 candidats des séries scientifiques (C, D) contre 17 401 candidats des séries littéraires (A1, A2, B) ; dont 10 278 femmes pour seulement 752 d'entre elles en séries scientifiques.

Mais en dépit de ce nombre réduit que représentent les effectifs des filles, nous constatons néanmoins, au cours de ces quatre dernières années, une évolution significative des effectifs féminins dans la série « C » (mathématiques et sciences physiques) sélective (voir tableau 1).

---

<sup>25</sup> Sur le total des candidats inscrits au baccalauréat général en 2015.

<sup>26</sup> Expression que nous empruntons aux lycéens, qui signifie : réussir. Par exemple : « tenir en mathématique » revient à dire réussir dans cette discipline réputée difficile et, pour certains, en particulier les filles, incompréhensible. Dans l'imaginaire collectif, les filles sont *a priori* considérées comme *réfractaires* aux mathématiques et, de façon générale, aux matières scientifiques.

<sup>27</sup> Ce point a été discuté lors d'un séminaire nommé *Task force : Éducation et Formation*. Sous la coordination de la Présidence de la République Gabonaise, cette rencontre, qui a regroupé différents acteurs du secteur éducatif gabonais, a porté, durant le mois d'août 2018, sur les différentes réformes à appliquer au système éducatif gabonais.

**Tableau 1. Effectifs des filles dans les séries scientifiques au Baccalauréat de 2011 à 2015**

Année	Séries	Filles	Garçons	Total
2011	C	<b>50</b>	232	282
	D	658	1505	2163
2012	C	<b>62</b>	271	333
	D	598	1387	1985
2013	C	<b>82</b>	278	360
	D	497	1196	1693
2015	C	<b>90</b>	342	432
	D	662	1194	1856

Source : DGEC (Direction Générale des Examens et Concours, 2015)

Ces chiffres nous interpellent, en nous invitant à aller au-delà des statistiques et en cherchant à comprendre les raisons évoquées par les élèves filles sur ce qui les a conduits à opter pour les séries scientifiques, là où plusieurs de leurs camarades renoncent à y aller.

### **1.2 Approche théorique : vers une perspective constructiviste**

Au Gabon, le problème de la sous-représentation des élèves en sciences, les deux sexes confondus, a été déjà évoqué. Ce constat avait été fait dans une étude sur l'orientation en fin de classe de troisième de l'enseignement public au Gabon (Nguema Endamme, 2003).

En effet, Nguema Endamme cherchait à comprendre l'orientation massive des étudiants vers les secondes littéraires-économiques alors que le contexte actuel, dominé par le couple mondialisation-globalisation des échanges, suppose une maîtrise des technologies qui passe par de réelles motivations scientifiques. Il formule l'hypothèse selon laquelle les contraintes sociales expliquent l'orientation massive des élèves dans les séries littéraires-économiques. En d'autres termes, les choix scolaires que les élèves élaborent au sortir de la classe de troisième se heurtent au poids des contraintes sociales : institutionnelles et familiales. La nécessité de se tirer des difficultés que représente la seconde scientifique est exprimée par les élèves comme une question de survie dans les deux univers (école et famille). Les élèves font le choix de ces filières (littéraires et économiques) par peur de l'échec scolaire, car la série scientifique est réputée être « difficile » (selon les dires des élèves). C'est ainsi qu'à chaque palier d'orientation (classes de troisième, seconde, baccalauréat), les choix d'orientation font apparaître des différences entre les filles et les garçons. Plusieurs explications peuvent être évoquées.

Pour le cas de la France par exemple, les garçons choisissent l'orientation en première scientifique plus que les filles. Et au niveau de l'université, elles s'orientent beaucoup moins que les garçons dans les filières sélectives (Caille, Le Maire & Vrolant, 2003).

Beudelot et Establet (1992) constatent que malgré les progrès des filles, il n'en demeure pas moins que l'on assiste toujours à une orientation fortement sexiste. Aussi remarquent-ils que « les représentations et stéréotypes sont aujourd'hui bien vivants. Le concept de « stéréotype de sexe »

indique seulement que chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe » (Baudelot & Establet, 1992, p. 71).

Pour Duru-Bellat et van Zanten (1992), deux facteurs semblent être importants :

[...] à savoir que les filles intègrent très tôt dans leurs projets l'idée d'un arbitrage indispensable entre travail et famille (faisant peser sur elles seules le poids des gardes et d'éducation des enfants), ce qui les conduit à faire des choix de compromis, et le fait qu'elles acceptent les difficultés d'intégration de créneaux majoritairement masculins. (p. 191)

La même auteure Duru-Bellat (2004) constate qu'en dépit du fait qu'elles réussissent mieux que les garçons, aussi bien à l'école primaire qu'au lycée, les filles sont minoritaires dans les filières d'excellence. Elles optent pour les orientations, voire les domaines où il y a la possibilité de concilier vie familiale et vie professionnelle.

Mais qu'en est-il pour celles qui réussissent dans les filières scientifiques et qui sont présentes dans ces filières à dominante masculine ?

Pour certains sociologues, en l'occurrence, Ferrand, Imbert et Marry (1996), il ressort que :

[...] la faible présence des filles dans la filière mathématique et physique, ne s'explique pourtant pas seulement par l'exclusion, qu'elle soit la conséquence d'une orientation scolaire défavorable ou d'une auto-renonciation, mais aussi par une attitude positive des filles. [...]

Moins contraintes de réussir scolairement, elles sont moins systématiquement invitées par leurs parents et professeurs à s'inscrire dans les filières strictement scientifiques. Leur excellence dans de nombreuses disciplines leur ouvre un champ d'orientation plus vaste que celui offert aux garçons dont les performances sont plus exclusivement centrées sur les mathématiques et la physique. (p. 15)

Selon l'analyse des entretiens auprès de normaliens réalisés par ces auteurs, le choix des filles confirmerait leur hypothèse d'être « moins dépendant de l'excellence scolaire et de la valorisation sociale des disciplines que de leur intérêt pour une discipline donnée » (p. 16).

Cette liberté à vouloir choisir les filières qui les intéressent peut être lue comme une forme d'« insoumission indiscrète » (Duru-Bellat, 2008), qui peut venir du fait qu'elles sortent des stéréotypes. Et c'est ce que nous montrent aussi Diop et Ba (2008) dans leur étude sur le choix des filières scientifiques à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis au Sénégal.

En effet, l'université Gaston Berger, l'UFRSAT<sup>28</sup>, enregistre une ruée des filles vers les filières scientifiques, ce qui remet en cause les conceptions traditionnelles qui considèrent les filles comme destinées à suivre des enseignements littéraires. Les auteurs estiment que l'on assiste au bouleversement de ce que l'on peut qualifier de division sociale basée sur le sexe des filières d'enseignement. Aussi affirment-ils que la fréquentation des filières scientifiques par les filles a longtemps été timide, mais que la remise en cause de certaines conceptions sexistes et les enjeux du marché du travail ont modifié la donne. L'intérêt que les filles montrent pour les filières scientifiques

---

<sup>28</sup> Unité de Formation et de Recherche de Sciences appliquées et Technologies.

s'explique en dernière instance ici par le fait qu'il s'agit d'une voie royale pour accéder à toutes les filières de l'enseignement supérieur. Et qu'en outre, les études scientifiques ouvrent les portes aux meilleures écoles et filières, voire aux meilleures carrières professionnelles. Une analyse de l'évolution de la place des jeunes filles dans la société amène les auteurs à constater que celles-ci ont plus de liberté à opter pour les filières de leur choix. Bien plus que les stéréotypes, le « sentiment de compétence » est un aspect qui joue énormément dans la réussite des filles en sciences, soutiennent-ils.

C'est également sous cette même ligne que, selon Duru-Bellat (1994), « le sentiment de sa propre compétence serait corrélé avec la réussite, par l'intermédiaire de la confiance ou de la ténacité avec laquelle on mène la réalisation du travail » (p. 126). C'est ainsi que les résultats scolaires en fin de classe de troisième et, surtout, la réussite dans les matières scientifiques, restent déterminants, notamment les verdicts scolaires qui sont un des principaux facteurs conduisant les élèves à choisir telle ou telle option.

Le choix des filières scientifiques serait donc aussi la résultante des parcours des filles qui réussissent et qui ont une préférence pour les matières scientifiques plutôt que littéraires. Et, comme le souligne Le Bastard-Landrier (2005), la perception que les élèves ont de leur niveau scolaire ainsi que le rapport qu'ils entretiennent à l'égard des disciplines (français et mathématiques) influencent de manière significative, au sens statistique du terme, leurs résultats scolaires ainsi que la formulation de leurs vœux d'orientation.

En définitive, plusieurs sociologues qui s'intéressent aux orientations sexuées s'inscrivent dans les perspectives théoriques bourdieusiennes ou boudonniennes. Dans le cadre de notre recherche, une troisième perspective nous semble intéressante pour comprendre le choix de nos enquêtées.

En effet, dans le souci de se démarquer des théories de Pierre Bourdieu et de Raymond Boudon, Jean Michel Berthelot invite à une ouverture et non à une clôture sur le fait scolaire comme ça a été longtemps le cas. Car, souligne-t-il :

C'est par l'analyse du jeu concret, toujours à déterminer et à identifier, des exigences structurelles et des stratégies des divers acteurs sociaux, que peut naître une connaissance sociétale du procès de scolarisation dans les sociétés contemporaines. (Berthelot, 1982, p. 586)

Pour ce sociologue, l'objet propre d'une sociologie de la scolarisation lui

[...] semble être non pas l'école (en tant que système ayant une structure déterminée), mais la scolarisation, en tant que procès social spécifique, c'est-à-dire complexe d'action sociale mettant en jeu non seulement une diversité de structures sociales, mais également une pluralité d'acteurs, dans une dynamique temporelle déterminée. (p. 601)

Berthelot (1984) propose alors un modèle de l'orientation qui tient compte de deux dimensions : d'abord, l'ensemble des procédures institutionnalisées : « l'orientation formelle » ; ensuite, l'ensemble des mécanismes sociaux qu'il nommera « procès sociétal ». Ces deux dimensions interviennent dans la détermination de l'orientation réelle.

L'orientation formelle se détermine à partir de trois conditions, selon Berthelot (1984):

1) à un moment donné du cursus scolaire s'impose un choix entre filières parallèles à contenu de formation et effet global d'insertion socio-professionnelle différents ;

2) ce choix est, de façon dominante, irréversible ;

3) ce choix donne lieu à une décision prise, quelles que soient ses conditions d'élaboration, par une instance institutionnellement reconnue, et selon des procédures administrativement définies. (p. 102)

Au-delà des procédures institutionnalisées, il y a l'usage social qu'en font les acteurs, c'est le procès sociétal, selon Berthelot :

[...] penser le procès d'orientation comme procès sociétal, c'est s'efforcer de repérer les diverses logiques qui s'y jouent et s'y trouvent, c'est adopter la perspective qui définit l'orientation non par rapport à une institution à un moment donné, mais par rapport à un procès social multiplement déterminé (Berthelot, 1984, p. 102).

Par ces deux logiques, logique structurelle et logique actantielle, l'orientation est un processus où les enjeux sociaux sont omniprésents. L'école est un lieu où se confrontent les procédures institutionnelles et les intérêts des acteurs. C'est ainsi que le procès d'orientation est régi par un « processus sociétal » qui constitue, selon Berthelot (1993) « la cristallisation à un moment donné des logiques historiques et sociales complexes non réductibles à un jeu d'assemblage entre des diplômes, des compétences et des fonctions » (p. 23).

Chez Berthelot, on ne peut réduire l'acteur à un simple sujet passif. Pour comprendre ses choix, il faut l'insérer dans une réalité sociale, tenir compte de ses aspirations, de son histoire personnelle. Par conséquent, il n'y a pas de déterminisme social, mais des espaces déterminés d'indétermination à l'intérieur desquels chaque acteur lutte et se définit.

Dans cette perspective, nous émettons deux hypothèses.

La première stipule que les rares filles qui s'orientent dans les filières scientifiques, contrairement à leurs condisciples de même sexe, font preuve de compétences dans les matières scientifiques. Cette confiance en leur capacité se traduit par le choix d'inscription en sciences fondamentales.

Quant à la deuxième, elle énonce que le choix des filières scientifiques par les filles s'explique en grande partie par la rupture dans les représentations sociales qui considèrent les sciences comme dévolues aux garçons.

## 2. Méthodologie

Cette contribution s'appuie sur une enquête par questionnaire<sup>29</sup> réalisée au cours de l'année académique 2015-2016, auprès de 55 étudiantes des premier et second cycles de trois structures<sup>30</sup> d'enseignement supérieur : École Normale supérieure (ENS) ; Université des Sciences de la Santé (USS); Université des Sciences et Techniques de Masuku (USTM), (voir tableau 2).

Le questionnaire s'articulait autour de 51 questions : 30 questions fermées et 21 questions ouvertes. Il avait pour objectif de recueillir des informations sur les thématiques suivantes :

---

<sup>29</sup> Les questions étaient fermées et ouvertes (à exemple de celles-ci : pourquoi avez-vous choisi de faire les études scientifiques ? comment appréciez-vous votre niveau en sciences physiques, en mathématiques, en SVT en classe de troisième ?).

<sup>30</sup> Au sein desquelles sont dispensées des formations à caractère scientifique.

-l'origine sociale (situation professionnelle des parents, niveau d'études des parents, parents ayant fait des études scientifiques ou non, le genre d'études, etc.)

-la scolarité antérieure au début des études universitaires (ville d'obtention du baccalauréat, établissement fréquenté au lycée, année d'obtention du baccalauréat, série du baccalauréat, mention obtenue, séries scientifiques offertes au lycée, moment du choix des études scientifiques, etc.)

-le rendement scolaire en sciences et en technologie (appréciation du niveau en mathématiques, en sciences physiques et en sciences de la vie et la terre en classe de quatrième, de troisième, de seconde et de terminale. Matière de prédilection en classe de quatrième, troisième, seconde et terminale).

- le choix délibéré de la filière (personnes-ressources pour le choix d'une série scientifique. Encouragé ou non à faire des études scientifiques ; faire des études scientifiques était-ce un défi, les raisons du choix des études scientifiques).

Notre échantillon était uniquement composé de filles. L'enquête a pris en compte cinq niveaux d'études (voir tableau 3), de la licence jusqu'en master, afin de tenir compte qu'à ces niveaux d'études, les choix sont déjà confirmés et nous n'avions plus affaire aux seules intentions d'orientation de la part de ces étudiantes.

La passation des questionnaires s'est faite dans les salles de classe et les amphithéâtres pendant les pauses. Nous n'étions pas loin des enquêtées dans les amphis, ce qui nous permettait de leur donner quelques précisions si la demande était requise.

Le logiciel *Sphinx*<sup>31</sup> a été choisi afin de saisir et de traiter les données d'enquête.

**Tableau 2. Établissement d'appartenance**

Établissement d'appartenance	Nb. Cit.	Fréquence (%)
ENS	10	18,2
USS	15	27,3
USTM	30	54,5
Total	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

Cette répartition de nos enquêtées par établissement (tableau 2 ci-dessus) donne à voir une majorité (54,5 %) issue de la principale université des Sciences et Techniques de Masuku (USTM). Tandis que l'École Normale Supérieure, à dominante lettres et sciences humaines, ne représente que 18,2 % de l'effectif.

---

<sup>31</sup> Sphinx : logiciel de traitement d'enquête qui permet de gérer les enquêtes et les données qu'elles soient quantitatives ou qualitatives. Le logiciel Sphinx est organisé en trois parties : élaboration du questionnaire, collecte des réponses et, enfin, traitement et analyse des données.

**Tableau 3. Niveau d'études des participantes**

Niveau d'études	Effectif	Fréquence (%)
Licence 1	16	29,1
Licence 2	5	9,1
Licence 3	7	12,7
Total Licence	28	50,9
Master 1	17	30,9
Master 2	10	18,2
Total Master	27	49,1
Total Licence et Master	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

Les étudiantes de l'échantillon se répartissent de manière quasiment identique selon les deux principaux niveaux de licence (50,9 %) et de master (49,1 %), comme le montre le tableau 3 ci-dessus.

Le tableau 4 suivant informe sur le niveau d'études et l'âge des étudiantes participant à l'enquête.

**Tableau 4. Niveau d'études et âge des enquêtées**

Niveau d'études	Âge moyen
Licence 1	20,19
Licence 2	20,80
Licence 3	22,71
Master1	25,88
Master 2	27,60
Moyenne	23,67

Source : Données d'enquête, 2016

Au regard des données du tableau 4, nous constatons que la moyenne d'âge des enquêtées de première année est de 20 ans, au même titre que celles de deuxième année. Si nous considérons que les étudiants « à l'heure » (c'est-à-dire qui ont fait un parcours sans redoublement) obtiennent leur baccalauréat à 18 ans, il apparaît que nos étudiantes ont un « retard » vis-à-vis des parcours « sans faute », ce qui peut s'expliquer par les redoublements et l'interruption de la scolarité. En master 2, le constat est le même, car la moyenne d'âge est de 27 ans, alors que pour ce niveau d'études, il est attendu que les étudiants « à l'heure » aient entre 22 et 23 ans.

Le tableau 5 présente d'autres caractéristiques des étudiantes ayant participé à l'enquête.

**Tableau 5. Quelques caractéristiques de la population d'enquête**

		D <sup>32</sup> (%)	C (%)	Total (%)
Femmes	Inscrites aux filières	87,3	12,70	100
	<b>Total</b>	<b>87,3</b>	<b>12,70</b>	<b>100</b>
Mention au Bac	Très bien	0	0	0
	Bien	0	0	0
	Assez-bien	5,5	3,6	<b>9,1</b>
	Passable	81,8	9,1	<b>90,9</b>
	<b>Total</b>	<b>87,3</b>	<b>12,7</b>	<b>100</b>
Niveau d'instruction du père	Sans instruction	5,4	0	<b>5,4</b>
	Primaire	9,1	1,8	<b>10,9</b>
	Secondaire 1er cycle	5,5	3,6	<b>9,1</b>
	Secondaire 2e cycle	23,6	1,8	<b>25,5</b>
	Supérieur	40	3,6	<b>43,6</b>
	Professionnel	3,7	1,8	<b>5,5</b>
	<b>Total</b>	<b>87,3</b>	<b>12,7</b>	<b>100</b>
Niveau d'instruction de la mère	Sans instruction	3,6	0	<b>3,6</b>
	Primaire	10,2	3,6	<b>14,5</b>
	Secondaire 1er cycle	36,4	1,8	<b>38,2</b>
	Secondaire 2e cycle	14,5	5,5	<b>20,0</b>
	Supérieur	10,8	1,9	<b>12,7</b>
	Professionnel	10,9	0	<b>10,9</b>
	<b>Total</b>	<b>87,3</b>	<b>12,7</b>	<b>100</b>

Source : Données d'enquête, 2016

<sup>32</sup> Dans le système d'enseignement secondaire au Gabon, les filières scientifiques sont réparties en trois séries : C (Mathématiques et Sciences Physiques), D (Mathématiques et Sciences Naturelles) et E (Mathématiques et technologie).

Les étudiantes ayant une mention « passable » au bac représentent 90,9 % des filles de notre échantillon. Elles peuvent être qualifiées d'élèves « moyennes ». Aucune étudiante de cet échantillon ne peut être considérée de « bonne élève » puisqu'aucune n'a obtenu de mention « bien », voire « très bien ».

Les mères de nos enquêtées ont un niveau compris entre le premier cycle et le second cycle du secondaire et très peu ont une expérience universitaire (12,7 %), contrairement aux pères qui ont une expérience universitaire plus importante (43,6 %).

Après avoir présenté brièvement les principales caractéristiques de la population d'enquête, examinons maintenant les résultats que nous soumettrons ensuite à discussion.

### 3. Présentation des résultats

L'analyse des résultats, à l'aide du logiciel Sphinx, s'est faite à partir des tris à plat et des tris croisés. Dans le vocabulaire Sphinx, le nombre de réponses des enquêtés se lisent sur le tableau : observations. Les observations sont également les enquêtés.

Les différents tableaux montrent comment les observations (nombre de réponses des enquêtées) se répartissent sur les différentes modalités de telle ou telle variable. Ainsi les tableaux font-ils apparaître le nombre d'individus dans chaque modalité et le pourcentage.

#### **3.1 Appréciation de la filière scientifique : un choix déterminé entre le vœu des parents et l'influence des enseignants**

L'environnement pédagogique peut avoir une influence positive ou négative dans le choix des études scientifiques. Dans ce contexte, le contenu des curricula et la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes peuvent jouer dans l'appréciation des choix d'orientation académique. Dans les tableaux qui suivent, il s'agit de rendre compte des réponses aux questions inscrites dans une des thématiques qui portait sur le choix délibéré de la filière. Les questions étaient les suivantes : Avez-vous apprécié les études scientifiques grâce à vos enseignants ? au contenu du cours ? autres raisons ? (6a). Quelles sont les personnes qui vous ont encouragé à choisir une série scientifique ? (cf. tableau 6b).

**Tableau 6a. Appréciation de la filière scientifique**

Appréciation	Nb. cit	Fréquence (%)
Vos enseignants	36	65.5
Au contenu du cours	29	52.7
Autres (précisez)	4	7.3
<b>Total obs.</b>	55	

Source : Données d'enquête, 2016

**Tableau 6b. Personnes-ressources<sup>33</sup>**

Personnes ressources	Nb.cit	Fréquence (%)
Enseignants du lycée	29	52.7
Parents (père et mère)	31	54.6
Camarades de classe	13	23.6
Autre (précisez)	7	12.7
Personne	6	10.9
<b>Total obs.</b>	55	

Source : Données d'enquête, 2016

Dans le choix des études, on peut parler à la fois de ce que les étudiantes apprécient et des personnes-ressources qui encouragent les élèves. En effet, 65,5 % disent que les enseignants du lycée ont joué un rôle déterminant, mais il en est de même du contenu des cours dans les disciplines scientifiques (52,7 %). Et quand on leur demande précisément quelles sont les personnes qui les ont encouragées à faire des études scientifiques, la hiérarchie s'établit entre parents, enseignants et groupe de pairs (voir tableau 6.b). Les parents apparaissent en tête des personnes ressources (56,4 %), suivis des enseignants et enseignantes (52,7 %) et ensuite les camarades de classe (23,6 %). Il est à noter que le pourcentage obtenu ici par les enseignants et enseignantes correspond exactement au nombre obtenu dans l'appréciation du contenu des cours (52,7 %), dans le tableau précédent, ce qui semble indiquer une relation entre ces deux éléments soit, l'encouragement des enseignants et enseignantes du lycée et l'appréciation de leur contenu des cours.

### **3.2 Faire des études scientifiques : une reproduction mitigée ?**

Il était important de savoir si les enquêtées reproduisaient les « habitus » familiaux en choisissant de faire des études scientifiques. À la lecture des résultats, on ne compte que 32,7 % des parents (père et mère) ayant fait des études scientifiques (voir tableau 7a). En affinant les résultats, on constate que parmi les 32,7 % des parents ayant fait des études scientifiques (Tableau 7a) (83,3 %) correspond aux pères et 16,7 % aux mères (voir tableau 7b).

---

<sup>33</sup> Ces tableaux ne font pas l'objet d'une totalisation des fréquences du fait des réponses multiples : deux au maximum pour le 6a et trois au maximum pour le 6b.

**Tableau 7a. Parents ayant fait des études scientifiques**

Parents ayant fait des études scientifiques	Nb. cit.	Fréquence (%)
Oui	18	32,7
Non	37	67,3
Total	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

**Tableau 7b. Père et mère ayant fait des études scientifiques**

Valeurs	Nb. cit.	Fréquence (%)
Père	15	83,3
Mère	3	16,7
Total	18	100

Source : Données d'enquête, 2016

**Tableau 7c. Parents scientifiques et établissement d'appartenance**

Établissement d'appartenance	Parents ayant fait des études scientifiques		Total (%)	
	ENS (%)	USTM (%)	USS (%)	Total (%)
Oui	1,8	14,5	16,4	32,7
Non	16,4	40,0	10,9	67,3
Total	18,2	54,5	27,3	100

Source : Données d'enquête, 2016

Pour affiner davantage nos données, nous avons voulu savoir quelle était la filière qui avait le plus de parents ayant fait des études scientifiques.

De manière globale, un tiers (32,7 %) des parents ont effectué des études scientifiques. Et, en discriminant selon les établissements, il ressort de cela que ce sont les étudiantes inscrites en faculté de médecine (USS) qui, pour la moitié d'entre elles (16,4 % sur un total de 27,3 %), ont des parents qui ont fait des études scientifiques (voir tableau 7c). Pour la faculté de médecine, par exemple, on peut parler de « reproduction ». En effet, parmi les étudiantes de médecine qui disent avoir des parents ayant fait des études scientifiques, on trouve deux médecins et quatre « sages-femmes ». Ce qui n'est pas le cas des étudiantes de l'ENS et de l'USTM.

Si la plupart de nos enquêtées ne reproduisent pas des modèles familiaux en choisissant les études scientifiques, nous nous sommes penchés sur la question du moment auquel remonte le projet d'entreprendre ces études, ainsi que sur les raisons qui y conduisent.

### **3.3 Le choix des études scientifiques : un projet différemment construit**

Le moment du choix évoqué par les étudiantes nous semble important pour comprendre, notamment, si le projet d'entamer des études scientifiques était précoce dans le cheminement scolaire des filles (voir tableau 8).

**Tableau 8. Moment du choix des études scientifiques**

<b>Moment du choix des études scientifiques</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréquence (%)</b>
En classe de primaire	13	23,6
En entrant au collège	6	10,9
En classe de cinquième	3	5,5
En classe de quatrième	10	18,2
En classe de troisième	21	38,2
En classe de seconde	2	3,6
<b>Total obs.</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

**Source :** Données d'enquête, 2016

D'après les données de l'enquête, le projet de faire des études scientifiques remonte dès l'école primaire pour 23,6 % de nos enquêtées. Car pour les étudiantes, « la découverte des chiffres, dès l'école primaire, a suscité une certaine fascination » (Enquêtée num. 4)

Mais ce sont les résultats en fin de classe de troisième dans les matières scientifiques qui ont entériné les vœux du plus grand nombre d'étudiantes à s'inscrire dans une série scientifique. C'est ce qui peut expliquer le fait que 38,2 % disent avoir choisi la filière en classe de troisième, quand bien même elles ne sont que 3,6 % à confirmer leur choix en seconde.

### **4. Les trois raisons évoquées de l'engagement dans les études scientifiques**

Plusieurs facteurs interviennent pour expliquer le choix des filières scientifiques par des filles participantes à cette enquête. Et parmi ces facteurs, nous en retiendrons particulièrement trois du fait de la fréquence des réponses : 1/ l'intérêt pour le contenu des études ; 2/ le goût pour la recherche et 3/ les résultats scolaires. S'agissant du contenu des études, la passion des chiffres, puis des mathématiques et de la science était un levier pour poursuivre dans ces études. Quant au second facteur, les enquêtées nous indiquent aussi un intérêt pour la recherche, car les matières « scientifiques » sont synonymes de découverte, de compréhension des phénomènes, de résolution des problèmes de la société tels que la lutte contre les « épidémies » et les « endémies », selon les réponses des étudiantes. Ce sont également des filières dans lesquelles il y a une pluralité de disciplines et de connaissances. Enfin, les bons résultats scolaires obtenus ont également été un facteur déterminant dans le choix des études scientifiques.

Nous avons alors posé la question de savoir quel niveau (degré de réussite) elles avaient dans les matières scientifiques (SVT, mathématiques et sciences physiques).

#### 4.1 Résultats scolaires dans les filières scientifiques et estime de soi

L'appréciation du niveau dans les matières scientifiques s'est faite à partir des expressions : « Très bon », « Bon » et « Moyen ». Ces expressions sont empruntées au vocabulaire de l'évaluation des lycéens au Gabon. Le terme « Très bon » renvoie aux notes comprises entre 16 et 19 sur 20. « Bon » celles qui avoisinent 13 et 15 sur 20. Et « Moyen », ce sont celles qui vont de 10 à 12 sur 20.

**Tableau 9. Niveau dans les matières scientifiques en classe de troisième**

Niveau troisième	Nb. cit.	Fréquence (%)
Moyen	10	18,2
Bon	28	50,9
Très bon	17	30,9
<b>Total obs.</b>	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

Si en classe de troisième la moitié des enquêtées s'estiment « bonnes » dans les matières scientifiques (50,9 %) (voir tableau 9), c'est surtout en mathématiques (23,6 %) et en biologie (14,5 %) qu'elles réussissent le mieux (voir tableau 10). Et lorsque l'on couple mathématiques et sciences physiques, elles ne sont plus que 1,8 %, alors qu'elles réussissent mieux dans le couple biologie (SVT) et sciences physiques (30,9 %). On constate qu'elles ne sont que 9,1 % à ne pas rencontrer des difficultés en sciences physiques parce qu'elles y excellent (Tableau 10).

**Tableau 10. Matière de prédilection en classe de troisième**

Matière de prédilection en classe de troisième	Fréquence (%)
Mathématiques	23,6
Sciences physiques	9,1
Biologie (SVT)	14,5
Mathématiques et sciences physiques	1,8
Biologie (SVT) et sciences physiques	30,9
Mathématiques et biologie (SVT)	20,0
<b>Total</b>	100

Source : Données d'enquête, 2016

#### 4.2 Et qu'en est-il en classe de seconde scientifique ?

On constate ici que l'écart entre les élèves jugées « bonnes » (47,3 %) et « moyennes » (45,5 %) n'est que de 1,8 %. Les enquêtées qui s'estiment « très bonnes » ne sont plus que 7,3% (tableau 11), contrairement à la classe de troisième où elles représentaient encore 30,9 % (tableau 9).

**Tableau 11. Appréciation du niveau classe de seconde scientifique**

Niveau seconde	Nb. cit.	Fréquence (%)
Moyen	25	45,5
Bon	26	47,3
Très bon	4	7,3
<b>Total</b>	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

**Tableau 12. Matière de prédilection en classe de seconde scientifique**

Matière de prédilection en classe de seconde	Fréquence (%)
Mathématiques	16,4
Sciences physiques	20,9
Biologie (SVT)	50,9
Mathématiques et sciences physiques	3,6
Biologie (SVT) et sciences physiques	1,8
Mathématiques et biologie (SVT)	7,3
<b>Total</b>	100

Source : Données d'enquête, 2016

On constate ici que l'écart entre les élèves jugées « bonnes » (47,3 %) et « moyennes » (45,5 %) n'est que de 1,8 %. Les enquêtées qui s'estiment « très bonnes » ne sont plus que 7,3 % (tableau 11), contrairement à la classe de troisième où elles représentaient encore 30,9 % (tableau 9).

On peut également observer que la classe de seconde scientifique est particulière, car les élèves peuvent demander une réorientation en « L »<sup>34</sup> ou en « B (ES) »<sup>35</sup> lorsque les notes sont insuffisantes dans les matières scientifiques.

Ici, les matières dans lesquelles les étudiantes réussissent le mieux se précisent : c'est en biologie qu'elles tirent leur épingle du jeu.

Et enfin, qu'en est-il de l'appréciation des élèves en classe de terminale scientifique ?

En classe de terminale, on a davantage d'enquêtées qui s'estiment désormais « moyennes » dans les matières scientifiques (61,8 %), et celles qui s'estiment « très bonnes » ne sont plus que 5,5 % (tableau 13), comparativement à la classe de seconde (7,3 %) (tableau 11). Et c'est en biologie qu'elles réussissent le plus (50,9 %) (tableau 14).

<sup>34</sup> L : filière littéraire.

<sup>35</sup> B : filière économique et sociale.

**Tableau 13. Appréciation du niveau terminale scientifique**

Niveau terminale	Nb. cit.	Fréquence (%)
Moyen	34	61,8
Bon	18	32,7
Très bon	3	5,5
<b>Total</b>	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

**Tableau 14. Matière de prédilection en classe de terminale scientifique**

Matière de prédilection en classe de terminale	Fréquence (%)
Mathématiques	14,5
Sciences physiques	18,2
Biologie (SVT)	49,09
Mathématiques et sciences physiques	1,8
Biologie (SVT) et sciences physiques	7,3
Mathématiques et biologie (SVT)	9,1
<b>Total</b>	100

Source : Données d'enquête, 2016

À la lecture de ces résultats, on peut déduire que plus les étudiantes avancent dans les classes supérieures, moins elles s'estiment « très bonnes » dans les filières scientifiques et la majorité réussit mieux en biologie.

#### **4.3 Matière de prédilection en Terminale et choix de filière à l'université**

En nous référant aux résultats du tableau 5, les enquêtées ont majoritairement un bac « D » (87,3 %), et très peu d'entre elles ont un bac « C » (12,7 %). Plusieurs explications peuvent être avancées. Et parmi celles-ci, il y a l'offre de formation qui joue un rôle dans le choix des filles. Car lorsque la question leur a été posée de savoir si dans leur établissement les deux filières scientifiques étaient proposées, nous avons noté que si les séries « D » sont à 100 % présentes dans les lycées qui offrent des filières scientifiques, on ne compte que 65 % d'établissements qui proposent les filières C, scientifiques. Mais de manière générale, la filière « C » est très peu investie par les filles au regard des données statistiques (DGEC, 2015). Ce sont également les établissements publics qui offrent le plus de filières en série scientifique (tableau 15).

**Tableau 15. Statut de l'établissement et offre de formation**

Statut de l'établissement et offre de formation	Public (%)	Privé (%)	Total (%)
C	54,5	10,9	65
D	78,2	21,8	100
E	0	0	0
F	0	0	0
Autres (précisez)	0	0	0
Total	-	-	-

Source : Données d'enquête, 2016

Il faut souligner que cette dominante des bacs « D » se répercute sur les choix des filières. En effet, lorsque l'on examine les filières dans lesquelles les filles sont inscrites, on constate qu'il n'y a que 7,2 % des filles de notre échantillon qui sont inscrites à l'École Polytechnique alors que 93,8 % sont inscrites dans les filières qui ont un rapport avec les sciences de la vie (biologie, biochimie, agronomie, sciences de la santé).

On remarque que si elles font le choix des filières scientifiques, elles ne sont pas très présentes dans les filières sélectives comme celles de l'École Polytechnique de Masuku (7,2 %). En effet, en 2014-2015, à l'Université des Sciences et Techniques de Masuku, on comptait 2 337 étudiants et les filles ne représentaient que 17,46 % des effectifs totaux, soit 408 filles. Cependant, l'analyse fine des statistiques nous indique qu'à l'École polytechnique on a 53 filles (10,23 %) pour un effectif de 518 étudiants. La faculté des Sciences, quant à elle, comptait 1 574 étudiants, pour 263 étudiantes soit 16,71 % des effectifs totaux. À l'INSAB, sur les 247 étudiants, on dénombrait 92 filles, soit 37,25 %.

#### **4.4 Difficultés rencontrées pour poursuivre dans la filière des études scientifiques : un défi pour les filles ?**

Le questionnaire incluait également la question de savoir si les études scientifiques représentaient un défi pour les filles participantes à l'enquête.

**Tableau 16. Études scientifiques : un défi ?**

Études scientifiques, un défi ?	Nb. cit.	Fréquence (%)
Oui	40	72,7
Non	15	27,3
Total	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

La question de savoir si elles avaient été découragées à faire les études scientifiques a été posée également aux étudiantes.

**Tableau 17a. Découragement à faire des études scientifiques**

Découragement	Nb. cit.	Fréquence (%)
Oui	22	40,0
Non	33	60,0
<b>Total</b>	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

À la lecture du Tableau 16, plus de la moitié (72,7 %) des enquêtées confirment que faire les études scientifiques relève du « défi ». Le défi peut se décrire comme une épreuve surmontable, et ce d'autant plus qu'elles ont été découragées à faire ces études pour 40 % d'entre elles (tableau 17a), par aussi bien les membres de la famille, les camarades de classe que les enseignants et enseignantes du lycée. C'est ainsi que les camarades de classe, filles ou garçons, sont quelquefois des référents en matière de choix des filières. En posant la question relative au découragement par les pairs, les enquêtées ont confirmé qu'elles ont été découragées de faire ces études par leurs camarades de classe (78 %) (Tableau 17b).

**Tableau 17b. Découragement par le groupe de pairs**

Découragement	Nb. cit.	Fréquence (%)
Oui	43	78,2
Non	12	21,8
<b>Total</b>	55	100

Source : Données d'enquête, 2016

## 5. Discussion

L'objectif de cette recherche est de comprendre pourquoi les filles choisissent les filières scientifiques réputées difficiles et inaccessibles par plusieurs de leurs camarades, car très peu de recherches gabonaises ont abordé la question. En inscrivant cette recherche dans la perspective de Berthelot, il s'est agi de prendre en compte les aspirations de l'élève « fille » qui choisit son orientation dans une filière scientifique, non seulement en tenant compte de ses résultats, mais également de son statut de « fille », choisissant un champ à domination masculine : « les filières scientifiques ».

Pour comprendre comment s'est effectué le choix de cette orientation, divers acteurs qui composent le milieu scolaire et l'environnement familial ont été mis à contribution. En effet, pour nos enquêtées, le choix des filières scientifiques s'est fait à partir de l'avis des enseignants et enseignantes, des parents et des camarades de classe. En dehors des personnes-ressources, les verdicts scolaires aux différents paliers d'orientation permettent de confirmer un choix de filière ou non. Pour les enquêtées, les bons résultats obtenus dans les matières scientifiques en classe de troisième et surtout en classe de seconde ont été déterminants pour poursuivre dans une filière scientifique. Cette classe de seconde scientifique (palier d'orientation) est souvent déterminante aussi pour confirmer leur choix, car des étudiants peuvent décider de se réorienter ou être orientés dans une série littéraire (L) ou économique

(B) si les résultats en sciences sont insuffisants. Les étudiantes de notre échantillon expliquent aussi leur intérêt pour les sciences par le rapport aux mathématiques certes, mais surtout par le manque d'intérêt qu'elles avaient pour les matières littéraires. Car elles se sentaient plus à « l'aise face aux sciences et surtout aux matières scientifiques », et que c'est souvent sans difficulté qu'elles réussissaient dans ces matières.

Plus les lycéens se sentent confiants et apprécient les mathématiques, plus ils auront tendance à demander une orientation dans une série scientifique (Le Bastard-Landrier, 2005). Si le choix des filières scientifiques est confirmé, la répartition de nos enquêtées dans les filières montre qu'elles s'orientent massivement vers les sciences de la vie et de la Terre, l'agronomie et les sciences de la santé. Elles sont sous représentées dans les écoles d'ingénieurs (École Polytechnique). Ceci est d'autant plus révélateur que les étudiantes ont en majorité un baccalauréat « D » (87,3 %) que « C » (12,7 %) ce qui les dirigeait vers les études de biologie ou de médecine.

De manière générale, comme le soutiennent Ferrand, Imbert et Marry (1996) :

La sous-représentation des femmes dans les domaines scientifiques et techniques varie beaucoup selon les disciplines. Elle est particulièrement sensible et constante en mathématiques et en physiques et plus encore dans les spécialités industrielles de l'enseignement technique secondaire et supérieur (mécanique, électricité...). Elle est moindre et tend à s'atténuer en chimie et en informatique tandis qu'elle disparaît en biologie et en agronomie. (p. 9)

Si le choix de faire des études scientifiques peut obéir ou correspondre à une forme de reproduction – c'est-à-dire à un choix parental antérieur –, celui d'avoir fait les mêmes études, il n'empêche que toutes les étudiantes n'entrent pas dans cette catégorie, à l'exception de celles de Médecine. Pour les enquêtées des autres filières, on peut parler de projet « personnel » soutenu par la famille.

Nous avons également observé dans les réponses des enquêtées que faire les études scientifiques relève du défi, qui peut se décrire comme une épreuve surmontable. On peut à cet effet affirmer avec Nguema Endamne (2016) qu'au Gabon :

La série scientifique est une option comme les autres, du moins en ce qui concerne la poursuite des études après la classe de troisième. Cependant, un mythe entoure l'accès aux séries scientifiques. Celui-ci est entretenu et souvent par des lois non écrites qui ont tendance à faire de la surenchère au niveau des exigences des moyennes. La série scientifique est réputée également pour un surtravail, qui prive les élèves de certains loisirs et plaisirs. En un mot, c'est une série qui élimine les paresseux. Un discours tortionnaire du corps institutionnel rappelle ce message à toutes fins utiles. (p.17)

Face à la représentation que les étudiantes se font de ces filières où les stéréotypes sexistes se manifestent, le défi s'explique pour certaines d'entre elles par le fait qu'elles sont les premières de leur famille à faire les études scientifiques, donc les premières générations de scientifiques. Et que les filières scientifiques sont souvent réservées aux hommes.

Le défi vient également du fait qu'elles sont réputées très difficiles et que très peu réussissent dans ces études-là. D'autant plus que dans l'imaginaire collectif gabonais : la littérature c'est pour les filles et les sciences pour les hommes.

C'est également face aux camarades garçons, mais aussi aux hommes de la famille (père et frères) que les filles pensent relever le défi, car pour eux les filles ne peuvent pas tenir en sciences.

Il n'est pas exagéré de dire que « les ambitions scolaires des parents sont inégalement liées à la réussite selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon : à niveau d'études donné, les filles sont moins poussées vers les filières scientifiques lorsqu'elles sont bonnes élèves » (Gouyon & Guérin, 2006, p. 59). Alors, elles veulent prouver le contraire. C'est surtout le désir de servir d'exemple aux autres filles qui hésitent à entreprendre ce type d'études scientifiques qui est exprimé par les filles qui empruntent ces filières.

## Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les étudiantes qui s'orientent – et réussissent à se maintenir – dans les filières scientifiques sont celles qui réussissent dans les matières scientifiques au lycée et qui ont choisi plus tard de poursuivre dans ces filières. Elles ont fait face aux stéréotypes sexistes de la part de certains camarades, des enseignants et enseignantes, mais également de la famille. L'environnement académique via l'équipe pédagogique a réussi à les encourager à poursuivre dans cette voie. Pour plusieurs d'entre elles, le « surtravail » et leur compétence en sciences ont été des facteurs déterminants pour se maintenir dans ces filières.

## Références bibliographiques

- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles!*. Paris : Le Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 23(4), 585-604. Repéré de [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1982\\_num\\_23\\_4\\_3605](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1982_num_23_4_3605).
- Berthelot, J.-M. (1984). Orientation formelle et procès sociétal d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13(2), 91-113.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, Orientation, Société*. Paris : PUF.
- Caille, J.-P., Le Maire, S. & Vrolant, M.-C. (2003). Filles et garçons face à l'orientation. Extrait de la Note d'information du Ministère de l'éducation nationale, 12 avril 2002, *Imaginaire & Inconscient* 2003/2 (10), 101-105. Repéré de <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2003-2-page-101.htm>.
- Diop, F. & Ba, A. (2008). Les filles et les filières scientifiques à l'université Gaston Berger de Saint Louis. *Cahiers du cefree25*. Repéré de <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/10064/Filles%20et%20filieres%20scientifiques.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Direction Générale des Examens et Concours (DGEC) (2015). *Extrait des Statistiques du baccalauréat D et C (2011, 2012, 2013, 2015)*. Libreville (Gabon) : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école. Approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_109\\_1\\_1250](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250).

- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et société*, 19(1), 131-149. Repéré de <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm>.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Ferrand, M., Imbert, F. & Marry, C. (1996). Femmes et sciences : une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes. *Formation Emploi*, 55, 3-18. Repéré de [https://www.persee.fr/doc/estat\\_0336-1454\\_2006\\_num\\_398\\_1\\_7117](https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2006_num_398_1_7117)
- Gouyon, M. & Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans l'implication des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Économie et statistiques*, 398-399, 59-84. Repéré de [https://www.persee.fr/doc/estat\\_0336-1454\\_2006\\_num\\_398\\_1\\_7117](https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2006_num_398_1_7117).
- Lasvergnas, I. (1994). La sexuation de la science : une question imaginaire ? *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 57-77. Repéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/crs/1994-n23-crs1517109/1002248ar/>
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats et les vœux d'orientation. *L'Orientation scolaire professionnelle*, 34(2). Repéré de <https://journals.openedition.org/osp/368>.
- Nguema Endamne, G. (2003). *Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire public général au Gabon* (Thèse de doctorat en sociologie, Université des sciences et technologies de Lille).
- Nguema Endamne, G. (2016). Approche sociologique de l'orientation scolaire et professionnelle, à partir des pratiques d'orientation réalisées sur le terrain Gabonais. *Revue Gabonaise de recherche en éducation « Akeng »*, 4, 9-33.
- Vouillot, F. (1999). Orientation : le reflet des rôles de sexe. Dans F. Vouillot (Eds.). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Ministère de l'Éducation Nationale, Paris : C.N.D.P. Collection Autrement dit.

## Chapitre 4

### **Représentations du féminin et déscolarisation des filles : contribution à une histoire économique et sociale de la dot chez les Eton du Cameroun**

Jean Philippe Ntede Edongo  
*Université de Douala*

#### **Résumé**

Ce chapitre s'attache à étudier la pertinence d'une approche historique et holistique des imaginaires sociaux liés à la dot. Ce fait social est ici étudié dans son lien avec les stéréotypes culturels. De nombreuses études sociologiques et anthropologiques ont été proposées sur ce fait culturel. Nous pensons toutefois qu'une approche historique privilégiant un axe économique et social et une recherche qualitative, de type exploratoire est nécessaire. Elle permet, d'une part, de mieux analyser les étapes privilégiées d'un système matrimonial endogène et les interactions de la dot entre les *nda bot* [les grandes familles] et, d'autre part, de savoir quelles sont les répercussions de la dot sur la déscolarisation des filles. Après enquêtes et discussions, nous aboutissons à la conclusion que la pratique de la dot suscite bien des convoitises qui amènent les parents à oublier les bénéfices de l'école. Ce qui n'était pas une vente, ni une compensation, devient un fait social total, révélateur des imaginaires sociaux et des représentations de l'ensemble du système de circulation des biens et des femmes dans la structure sociale.

#### **Mots-clés**

Pratiques matrimoniales ; déscolarisation ; stéréotypes culturels ; imaginaires sociaux ; déperditions scolaires.

## Introduction

Les inégalités et les déperditions scolaires selon le sexe au Cameroun sont étudiées depuis longtemps par les sociologues et les anthropologues, mais l'approche du genre n'a été intégrée que très récemment à ces recherches. Cette approche permet à la fois d'analyser les inégalités observées, mais aussi d'articuler les pratiques aux représentations sociales. Le fait socioculturel qui nous intéresse dans cette recherche est le lien entre la déscolarisation des jeunes filles et les pratiques matrimoniales endogènes. En fait, l'Afrique regorge de diverses traditions et croyances qui ont toujours constitué son identité culturelle pendant la période précoloniale ou postcoloniale. Certaines de ces cultures ont survécu jusqu'à la période contemporaine. Au Cameroun, l'apport historique de l'étude du genre nous permettra ici de relever l'existence de l'un des rituels dans les pratiques matrimoniales et le système de transmission des biens : la dot. Notre étude est une analyse historique du système matrimonial des « Eton du Cameroun » et de ses conséquences sur la scolarité des jeunes filles. La dot désigne une étape du mariage coutumier. Si dans certaines communautés de par le monde, c'est l'épouse qui apporte des biens dans sa famille d'adoption, chez d'autres, c'est l'homme qui apporte des cadeaux pour sa belle-famille. C'est la raison pour laquelle certains primesautiers ont tôt fait de parler de l'achat ou de la vente de la fiancée.

Ce travail d'histoire sociale et économique présente la manière dont ont évolué les pratiques matrimoniales chez les Eton du Cameroun, allant de la période précoloniale, passant par la période postcoloniale jusqu'à la période contemporaine. La recherche permet certes de présenter de manière critique les problèmes soulevés par cette pratique mais aussi, de ressortir ses enjeux socioculturels et économiques. Pour élucider cette étude, nous l'avons répartie en trois grandes parties. La première est une brève étude historique du peuple Eton, la seconde traite de l'histoire des pratiques matrimoniales en général, la troisième enfin se focalise sur les enjeux socioculturels et économiques de ce rituel et les incidences scolaires chez les filles Eton du Cameroun. De ce fait, il serait important de présenter notre méthode de recherche.

### 1. Approche méthodologique

La méthodologie d'analyse interdisciplinaire permet de mieux comprendre le phénomène de la dot dans le contexte culturel camerounais à partir des témoignages des membres de la communauté Eton et par observation directe de leur quotidien. Ces observations et entretiens individuels ont été effectués dans vingt familles à Obala et Lendong par Ebebda<sup>36</sup>.

Les acteurs rencontrés étaient âgés de 15 à 20 ans pour les jeunes filles et de 50 à 80 ans pour les parents et autres patriarches. Grâce à un guide d'entretien, l'ensemble des participants se sont exprimés en décrivant leurs perceptions et représentations de la dot. Des études de cas nous ont alors apparu nécessaires pour pouvoir reconstituer des histoires de vie. Bref, une méthode de sondage d'opinion relatif à l'objet de recherche s'est révélée indispensable. L'objectif a été de lire de l'intérieur et en profondeur les déclarations sur les comportements décrits ou présentés.

---

<sup>36</sup> La commune d'Ebebda est occupée par deux ethnies principales : les Manguissa et les Eton qui appartiennent à l'ethnie plus large des Bétis qui regroupent de nombreuses autres ethnies.

Les données ont été organisées par thématique visant à faciliter leur lecture. Notons aussi que les informateurs ont été rebaptisés pour des questions éthiques relatives à la sensibilité du sujet. L'enquête s'est déroulée du 12 Février au 6 Novembre 2016. La recherche se focalise sur le contexte de la dot au Cameroun, le problème de scolarisation des jeunes filles dans les familles Eton au Cameroun, les représentations de la dot dans les pratiques matrimoniales, le rôle des familles autrement dit les rapports de force intrafamiliaux, et enfin les comportements répréhensibles en rapport avec la dot. La problématique de ce chapitre s'articule autour des identités de genre, du statut des femmes et les représentations des rapports sociaux de sexe, de l'explication des abus dont sont victimes les jeunes dans les pratiques matrimoniales contemporaines.

Ces facteurs défavorables aux jeunes sont étudiés à partir d'une historiographie et d'une ethnographie des espaces Eton. Le texte se propose d'étudier la circulation des femmes à partir d'une approche genre. Cette approche permet à la fois d'analyser les inégalités observées, mais aussi d'articuler les pratiques matrimoniales et les représentations sociales. À partir des témoignages des parents et surtout des jeunes et par observation directe de leur quotidien, la méthodologie d'analyse adoptée permet de mieux comprendre le phénomène de la dot dans le contexte culturel camerounais. La dot serait-elle la cause de la sous scolarisation des jeunes filles Eton ? Cette recherche nous fera comprendre le processus de déscolarisation des jeunes filles et les problèmes rencontrés lors de la cérémonie de la dot lorsque ces dernières sont éduquées.

## 2. Brève présentation du peuple Eton

Le peuple Eton, résidant dans le département de la Lekié (Centre Cameroun), constitue l'un des groupes majoritaires de ce territoire. Il fait partie du grand groupe ethnique des Beti-Pahouin. Le territoire occupé par les Eton est environ 2520 Km<sup>2</sup>. Il est délimité entre 3°47' et 4°30' de latitude Nord et 11°5' et 11°43' de longitude Est (Dugast, 1950 ; Ombolo, 1986).

**Tableau 1. Sites du peuple Eton**

Cantons/Groupements	Villages (Chefferies de 3e degré)
<b>Nkolkosse (06 Villages)</b>	Bilik-bindi; Nkog-edzeng ; Pôlo 1; Pôlo 2 ; Nkolossang; Leka
<b>Abam(06 Villages)</b>	Endoum; Zokogo; Ngoksa;Ebong; Koan; Ekome
<b>Abam-ngoe(05 Villages)</b>	Melen ; Abang-nang; Nega; Lendong; Olong
<b>Beny abega (10 Villages)</b>	Tsang; Ebebda 1; Ebebda 2; Nlongzog;Etam-kouma; Eyene; Nkang-efog; Nkomi; Nkomi 2; Lenyong
<b>Sa'a (06 Villages)</b>	Djounyat ; Ebomzout ;Bikogo;Mbenega;Ndounda; Nkolelouga

**Source :** Archives privées du Professeur Edongo, Yaoundé, 2018

C'est un territoire limité au Nord par le Mbam-et-Kim, au Nord-Ouest par le département du Mbam-et-Inoubou, à l'Ouest par le département du Nyong et Kélé, au Sud par le département de la Mefou et Akono, à l'Est par le département de la Haute-Sanaga, au Sud-Est par le département de la Mefou et

Afamba. Le département de la Lekié compte neuf arrondissements notamment Batsenga, Ebebda, Elig-Mfomo, Evodoula, Lobo, Monatele, Obala, Okola et Sa'a.

Les Eton sont constitués de plusieurs grandes familles, notamment les Esselé, les MbogKani, les Mendoum, les Megnag'ra, les Benyimbaha, les Essogo et bien d'autres. Le peuple Eton fait partie du grand groupe « Ekang » communément désigné Beti-Pahouin. Les Eton sont divisés en deux grands sous-groupes : les « Eton a Nkee » ou Eton-Est, situés à Endinding dans l'arrondissement d'Obala et les Eton « be Tsanga Manga » ou Eton-Ouest dans le village Ngoulmakong. Le nombre exact de la population Eton est inconnu. D'après une étude de Delpech (1985), on dénombrerait environ 250 000 habitants dans le département de la Lekié. Le chiffre avancé par ce dernier, qui exclut probablement la communauté Eton de Yaoundé (à Yaoundé, les Eton formaient 12 % de la population en 1985), semble être beaucoup plus proche de la réalité (Delpech, 1985). Étant donné le taux de croissance de la population camerounaise qui est de l'ordre de 2,6 % (Institut National de la Statistique du Cameroun, 2013), et d'après le chiffre avancé par Delpech, « le nombre d'Eton a sans conteste dépassé les 500 000 âmes en 2012 »<sup>37</sup>. Notons par ailleurs que d'après l'annuaire statistique du Cameroun, la population Eton se chiffrait à environ 400 000 âmes, réparties sur près de 3 000 km<sup>2</sup> en 2004 (Ibid.). En y appliquant le taux de croissance de la population camerounaise, on trouve un résultat similaire à la projection précédente obtenue à partir des données de Bernard Delpech. Il est à préciser que si les Eton sont principalement localisés dans le département de la Lékié, bon nombre sont répartis dans les départements voisins (Mfoundi, Mefou et Afamba, Mefou et Akono, Sanaga-maritime et Nyong et Kellé) du fait de la division administrative. Ainsi, tous les Eton ne sont pas de la Lékié uniquement ; ce qui en fait l'un des plus importants groupes ethniques du Cameroun (Delpech, 1985). De ce fait, chaque groupe constitutif Beti se partage culturellement les mêmes éléments. Cette séparation n'a pas changé leurs coutumes car elles sont restées les mêmes pour tous les Eton occupant ces territoires.

Les populations Eton pratiquaient le culte des ancêtres malgré la percée fulgurante des religions chrétiennes. Ces pratiques s'exprimaient par des rites et des rituels que l'on retrouve chez la plupart des peuples Fang-Beti. Nous pouvons notamment citer le rite « Tchogo », ayant pour but de conjurer les mauvais esprits à la suite du décès accidentel d'un proche. L'« Essani », qui est un rite pratiqué lors du décès d'un chef de famille. Ces différents rites étaient tous régis par la croyance en un seul Dieu éternel et tout puissant appelé « Zama Zami lopogo ». L'avènement du christianisme, qui accompagna la colonisation, contribua efficacement à la disparition de certains de ces rites. Toutefois, quelques-uns ont pu survivre à la pression du colonisateur et sont encore pratiqués de nos jours. Le rituel de la dot sur le plan matrimonial en fait partie.

### 3. Histoire de la dot chez les Eton

Un rite est une cérémonie culturelle ou traditionnelle en usage dans une communauté. Nous distinguons plusieurs types de rites, notamment les rites religieux, initiatiques, de passages, périodiques, d'intercessions, matrimoniaux. Ce dernier est celui qui nous concerne. La dot est un rituel matrimonial endogène qui représente en biens matériels ou financiers le désir d'un jeune homme d'épouser une jeune fille. Certains chercheurs à l'instar de E. Poda (1994, p. 65) la qualifient de compensation matrimoniale ou de vente de la fiancée. Cette culture est l'une des plus marquantes du peuple Eton au Cameroun. Toutefois, la manière dont se présentait la dot au Cameroun précolonial

---

<sup>37</sup> Voir informations sur wikipédia : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Eton\\_\(peuple\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Eton_(peuple))

est différente de celle contemporaine. En effet, les cadeaux présentés par le futur époux étaient constitués en majeure partie d'objets en fer : *Bikié*<sup>38</sup> ; comme cadeaux l'on avait notamment des sagaies, des couteaux, des pipes et haches (projet de l'UNESCO, Cf. " Les routes du fer en Afrique", [www.portal.unesco.org](http://www.portal.unesco.org)). Au début du 19<sup>e</sup> siècle, avec le développement de la traite négrière et l'apparition de nouvelles marchandises, la considération de la dot a connu quelques modifications. Avec l'arrivée des colons, l'entrée de la monnaie a rapidement changé les mœurs locales. Très rapidement, la dot a pris un sens purement commercial. On faisait face à un intérêt particulier de la famille de la jeune fille envers le futur époux. La liste présentée par la famille de la jeune fille prenait des proportions faramineuses. De ce fait, ce rituel a carrément perdu son caractère symbolique. En effet, « *La part du numéraire s'est sans cesse accrue, jusqu'à représenter 75 % environ de la dot totale ; les marchandises apportées en plus ayant surtout un caractère symbolique ou le sens de cadeau ajoutées à la dot* » (Mba, 1938, p. 184).

### **3.1 Aperçu historico-juridique**

Le continent africain avait ses coutumes et ses traditions ancestrales propres à ses sociétés. La colonisation fut à l'origine de la disparition de certaines de ces coutumes. L'on observait progressivement la diminution de certaines pratiques à l'instar de la polygamie, de certains rites de veuvage, de la dot ou de l'excision. De ce fait, des lois furent promulguées. Nous relevons la loi du 24 avril 1833 concernant le régime législatif des colonies dans tous les territoires français d'Afrique qui précisait dans son article 1<sup>er</sup> que : « *Toute personne née libre ou ayant acquis sa liberté jouit dans les colonies françaises 1) des droits civils, 2) des droits politiques sous les mêmes conditions prescrites par la loi* ». Éditée par la métropole, cette loi devait être appliquée et respectée. En effet, elle fut établie pour freiner le caractère social déprimant que la dot attribuait à la jeune femme. Toutefois, les traditions ancestrales ont la peau dure, au Cameroun, les populations avaient du mal à appliquer cette loi. Il n'était pas question pour la femme de donner son avis ou une quelconque opinion sur sa dot. Elle devait subir les décisions du chef de famille. Ainsi, la France fut obligée, face à cette obstination de certaines coutumes bien que dégradantes pour la gente féminine, de signer le décret du 28 mai 1857 qui reconnaissait l'application des coutumes dans les colonies françaises d'Afrique (Kouassigan, 1974). De ce fait, la plupart de ces coutumes ont été maintenues notamment dans le domaine du mariage, de l'état civil, de la succession ou encore des donations.

### **3.2 La dot sur le plan juridique**

Le caractère socio-culturel de la dot pendant cette période portait directement atteinte à la dignité même de la jeune femme, ce qui poussa l'administration française à revoir sa position par rapport aux législations applicables aux populations autochtones. Pour mettre fin au sens pervers et quelque fois inhumain de ce rite, l'administration française signa plusieurs autres décrets notamment celui du 15 juin 1939 appelé décret Mandel, celui du 14 septembre 1951 ou décret Jacquinot. Le Décret Mandel assurait le consentement des deux conjoints et surtout celui de la femme pendant la cérémonie de la dot. Le Décret Jacquinot était le 1<sup>er</sup> texte à réglementer la dot et poser le principe de l'option du mariage en Afrique.

---

<sup>38</sup> Notons qu'à cette période, le fer revêt une importance primordiale en Afrique précoloniale.

#### 4. Ethnographie des pratiques matrimoniales chez les Eton

Au sein du grand groupe Fang Beti en général et chez les Eton en particulier, le mariage coutumier est l'étape primordiale du mariage. Aucune démarche officielle ne peut débiter si cette étape n'est pas accomplie. La cérémonie au cours de laquelle est évalué et consigné l'apport dotal du marié a lieu après la première étape du mariage coutumier, en présence des parents des différentes familles.

##### 4.1 Les grandes étapes du mariage coutumier

La première étape du mariage coutumier est appelée « *éyen-atan* » ou la découverte du village de la fiancée. C'est le premier contact des deux familles. Cette étape est suivie de l'« *ékagmelu* » la promesse de mariage et son agenda, du « *nsili alug* » (la demande de la main) qui se termine par la remise de la liste des présents « *ékodébekalada* », l'« *évega* » ou la cérémonie de la dot proprement dite, l'« *éledengon* » ou le voyage d'accompagnement de la fiancée.

##### 4.1.1 « *Eyen-atan* » ou la découverte du village de la fiancée

Le mariage traditionnel comporte plusieurs étapes avant d'aboutir à la dot. Avant toute chose, le futur gendre doit officiellement rencontrer la famille de la femme. Pour cela, il doit venir rencontrer le père de sa future épouse et ses frères les plus proches pour leur annoncer sa candidature officielle. Le chef de famille est donc investi de la lourde mission de rassembler les siens. C'est cette cérémonie de présentation qu'on désigne chez les Ewondo sous le vocable *ékudmbè* (frapper à la porte) et chez les Eton, *éyen-atan* ou la découverte du village de la belle famille. Ce jour-là, le gendre doit venir avec quelques membres de sa famille, ou bien des amis très proches. Son initiative est certes sans contrainte de la part de sa belle-famille mais le futur époux doit apporter quelques présents. La liste des premiers cadeaux à apporter est établie soit par lui, soit par sa famille.

Chez les Eton du Cameroun, on observe la plupart du temps comme présents : un sac de riz, des filets de poisson, quelques casiers de bières et de jus, des boîtes d'allumettes, un sac de sel, et l'élément primordial, une bouteille de whisky. En fait, il s'agit de la pré-dot qui consiste à verser d'avance quelques biens en nature auprès des parents de la fille. C'est le signe que le garçon désire épouser la fille et frappe à la porte pour intégrer la famille de sa future épouse. Généralement, le jeune homme se présentera auprès de la famille de la fille avec une bouteille de Rhum St James que la fille remettra à son père, afin d'officialiser les fiançailles. En retour, sa belle-famille prépare une réception bien arrosée. À cette occasion, seuls les membres de deux familles internes sont présents. Après cette cérémonie, on invitera le fiancé à venir chercher la « liste » de la dot lors de l'« *ékagmelu* ».

##### 4.1.2 L'« *ékagmelu* » la promesse de mariage et son agenda

Il s'agit de la dernière étape cruciale avant la dot proprement dite. Les deux familles s'accordent sur un agenda qui convient à tous. Après une brève présentation de la famille du jeune marié par son chef de famille<sup>39</sup>. Le chef de famille de la jeune femme passe la parole au futur époux pour qu'il puisse donner la raison de sa visite à la famille entière. À la fin de la brève élocution du futur genre, la parole revient au chef de famille de la mariée qui lui remet alors la liste des présents à apporter le jour de la dot proprement dite. Cette liste n'est pas publiquement publiée mais chez les Eton, l'on sait la plupart

---

<sup>39</sup> Le chef de famille peut déléguer l'un de ses frères pour cette présentation ou encore comme porte-parole durant toute la cérémonie.

du temps à quoi s'attendre<sup>40</sup>. En effet, la liste remise à la famille du futur gendre n'a pas une date de validité précise, ce sera à lui et à sa famille de décider du moment propice. En effet, cette date dépendra des moyens et de la disponibilité des membres de la famille du marié. La cérémonie se termine d'habitude dans une ambiance festive où la famille de la future épouse offre un repas à sa belle-famille.

#### 4.1.3 Le « nsili alug » (la demande de la main)

C'est l'étape de la demande officielle en mariage. C'est une cérémonie qui tend à être phagocytée par celle de la dot proprement dite. Elle consiste en fait à désigner la fille que l'on veut épouser. En effet, toute la contrée participe à cette cérémonie<sup>41</sup>. Généralement la liste remise par la famille de la jeune fille est divisée en deux parties : le nécessaire pour la cérémonie de demande de la main, et le nécessaire pour la cérémonie de la dot. En effet, on peut se fiancer, mais ne pas épouser la fille. On peut même demander la main, mais ne pas l'épouser. Ainsi, après l'ouverture de la palabre par un oncle paternel de la fille, parole est donnée au porte-parole de la famille du fiancé. Bref, le clou de cette cérémonie est la remise d'une bouteille de Rhum apportée par la famille du prétendant par la fille à son chef de famille, pour marquer son accord à la demande de main. Pour Etogo Onana, 58 ans, cultivateur à Lendong :

« La bouteille de Rhum n'est qu'un symbole. Ce qui est recherché ici, c'est l'engagement solennel de la jeune fille. Contrairement à ce que vous pensez là-bas en ville, les filles sont libres d'aller en mariage ou pas. La femme n'est pas brimée ici, elle prend ses responsabilités devant tous ses parents, pour que demain ou après-demain, qu'on ne dise pas que quelqu'un l'a poussée... »

#### 4.1.4 La remise de la dot [évegà]

La liste des cadeaux demandés doit être méticuleusement respectée. La recommandation que les chefs de famille font aux gendres est parfois la suivante :

« Allez, prenez votre temps. Ne revenez pas ici nous dire que vous avez seulement tel nombre de porcs au lieu de ce que nous avons demandé, ou bien que vous avez tel nombre de sacs de riz, au lieu de ce qui est inscrit dans la liste. Vous avez la liste, préparez-vous bien. Nous allons aussi nous préparer à vous recevoir. Et ne revenez que lorsque vous serez prêts. Notre fille n'est pas une marchandise pour laquelle on discute le prix. »

Il s'agit toutefois d'un échange symbolique, même si parfois il y a quelques tensions visibles suite au départ de la jeune fille. Les objets omis par le fiancé doivent être remplacés par de l'argent. Après cela, la fille est libérée tard dans la nuit, c'est l'« *ékab ngoan* » ou la cession de la fille qui sera accompagnée par ses sœurs dans son nouveau foyer.

---

<sup>40</sup> « Chez les Eton il est de coutume d'avoir des listes s'élevant à plus de 4 millions de Francs CFA. », entretien avec Jean Nnoma, 45 ans, Enseignant, Yaoundé, 2016.

<sup>41</sup> Car chez les Eton et les Beti en général, il existe un système de clans et de grandes familles. Par conséquent, tout ce qui se passe dans le village est un problème d'ordre public. Par exemple, la culture Beti voudrait que lorsqu'un jeune garçon tue une vipère en brousse, elle lui appartient encore. Mais dès qu'il arrive au village, sa prétendue vipère devient *ipso facto* la propriété des adultes.

#### 4.1.5 L'élede ngoan ou le voyage d'accompagnement

Les sœurs de la fiancée l'accompagnent et dansent toute la nuit avec leur nouveau beau-frère. Le matin, elles sont libérées. Elles reçoivent une enveloppe<sup>42</sup> et une bête (de préférence un porc). Bref, voilà comment se présente succinctement le mariage coutumier. Ce mariage assure pratiquement l'appartenance de la jeune femme à sa nouvelle famille. Toutefois, nous avons dû effectuer une analyse anthropologique pour mieux cerner les conséquences directes de ce type de mariage sur la jeune femme.

#### **4.2 Analyse sociale du mariage coutumier**

Le mariage coutumier n'est ni la vente d'une fille, ni l'attrait à une certaine compensation. Il s'agit de valoriser la femme, de sceller une union entre deux familles et de promouvoir les vertus familiales. Le mariage coutumier est la conjonction de l'émancipation de la fille Eton et son intégration dans sa nouvelle famille. Une des fonctions essentielles du mariage coutumier est la solidarité morale entre les deux familles qui scellent une amitié à partir d'un échange de dons. On peut ainsi parler de dons et contre-dons.



**Photo 1. Cérémonie de dot à Lendong par Ebedda**

(Photo prise par l'auteur, Lendong, 2016)

#### 4.2.1 Le rôle de la dot chez les Eton

La dot est un moyen de faire valoir, pour le jeune homme, sa capacité à entretenir la fille et sa famille. La dot est un échange de dons et contre-dons. Les biens que le jeune homme apporte sont un marqueur de son appartenance tribale et leur valeur un indicateur de la richesse de sa propre famille. Dans les familles précaires, les hommes ont plus de difficulté à assumer ces dépenses somptuaires. Cette somptuosité détermine la valeur de la future mariée sur le marché matrimonial. Au besoin, les familles s'endettent pour satisfaire à cette exigence coutumière. En contrepartie, la famille du marié

---

<sup>42</sup> Cette enveloppe contient une somme d'argent leur permettant de pouvoir rentrer dans leur village.

recevra plus tard des cadeaux pour l'installation du couple lors de la grande cérémonie d'accompagnement de la mariée dans son foyer. Cette cérémonie est appelée « *eledede* » [l'accompagnement]. Les jeunes mariés reçoivent de la famille de la mariée une sorte de compensation mobilière ou immobilière. La dot chez les Eton est le point de départ du mariage. Elle scelle une alliance entre les deux familles et non pas seulement entre les époux. Chez les Eton, il est impossible de parler de la « *femme de...* », si on n'a pas eu à passer ce rituel. En effet, la femme ne peut être « *donnée* » gratuitement. Il y va de son honneur ainsi que celui de sa famille. Pour Ngonou Marie, 48 ans, cultivatrice à Dzounyat :

« Une fille qui n'a pas été dotée ne peut prendre la parole dans sa famille ou sa belle-famille. Les siens lui demanderont toujours : « qui a mangé, qui a bu ? » De même, dans sa belle-famille, on lui dira qu'elle n'est pas une femme parce qu'on ne dote que les vraies ! »

La dot est donc un instrument de rassemblement, d'unification et d'intégration sociale. La dot est aussi un geste de gratitude et de reconnaissance de la part de la famille du marié envers la famille de la mariée pour avoir élevé et pris soin de cette dernière. Chez les Eton, le mariage coutumier est considéré comme le véritable mariage et la femme peut aller rejoindre son fiancé et est reconnue comme femme mariée<sup>43</sup>. Cette cérémonie fait naître un climat de confiance, une compréhension mutuelle et un sentiment communautaire entre les deux familles. Ce qui multiplie des réseaux d'alliances permettant facilement cette intégration. En effet, Lévi-Strauss (1971), dans *Les structures élémentaires de la parenté*, pense que :

La création d'un réseau d'alliance dans une sphère d'échange généralisé de femmes est synonyme de paix et de reconnaissance. L'union socialement reconnue à travers la dot crée des liens d'alliance réciproque entre chacun des conjoints et les parents de l'autre. Elle engendre des liens juridiques, sociaux, économiques et rituels entre les deux groupes impliqués (p. 71).

Ainsi, plus une famille fait doter ses filles, plus son influence s'agrandit et sa personnalité imposée à l'ensemble de la belle famille. L'importance de la dot et du mariage en Afrique est que ces rituels sont synonymes d'union de deux familles. L'amour entre l'homme et la femme est élargi et inclut la grande famille [*ndè bot*]. La famille élargie étant un élément important dans la culture africaine et spécialement dans l'institution du mariage. Les dispositions pour la rencontre entre les deux familles impliquent des négociations sans fin. Souvent, les négociations ne sont pas conduites par les parents du futur marié mais par les proches, généralement les oncles du marié. La raison étant que la famille élargie est un élément important dans la culture africaine et spécialement dans l'institution du mariage au regard de la solidarité, de l'entraide et du pouvoir qui y sont rattachés. Mais, comme pour toutes les coutumes africaines, la dot est exposée aux abus du monde dit moderne.

#### 4.2.2 Enjeux socioculturels et économiques de la dot

Le mariage en Afrique n'est pas l'affaire de deux personnes, mais l'alliance de deux communautés. Sa légitimité morale est déterminée non par l'acte de mariage officiel signé par un officier d'état civil, mais par le versement de la dot par la famille du garçon à celle de la fille. Cette dot est souvent évaluée selon le niveau d'études de la jeune femme. Cela crée une conséquence directe sur le plan

---

<sup>43</sup> Sur le plan traditionnel.

socioculturel notamment sur l'image donnée à la jeune fille. Elle est dorénavant considérée comme une marchandise car sa dot devra valoir le pesant de son éducation.

### *Enjeux socioculturels*

L'impact socioculturel ici est énorme, de nos jours, nous le qualifierons même de désastreux. Dans ces familles, la jeune fille qui était prédestinée au mariage n'était pas une priorité en matière de scolarisation. Dans une étude réalisée par EIP Cameroun<sup>44</sup>, G. Siakeu (2000) pense que :

L'enseignement de base, annoncé gratuit, est frappé par un taux de scolarité qui n'est pas à la portée du premier parent et qui oblige celui-ci à choisir parmi sa progéniture 3 ou 4 (tout au plus) parmi ses 10 enfants qui pourront bénéficier des bienfaits de l'école. Évidemment, il va privilégier les garçons au détriment des filles.<sup>45</sup>

Pour les parents, le mari allait tout apporter à sa femme ; elle devait juste savoir tenir une maison et être soumise à son futur époux. Ce qui explique mieux le choix de scolarisation des garçons.

Avec le temps, le problème de genre s'est clairement posé, la condition sociale de la jeune fille a changé :

L'éducation est donc un instrument de comparaison entre les hommes et les femmes quant aux possibilités qu'ils ont de pouvoir accéder au savoir. Ce n'est donc plus au niveau global de la nation mais au niveau des genres et de l'inégalité qui peut exister entre les hommes et les femmes. (Caroline, 2011, p. 16)

En effet, avec le temps, la scolarisée « coûte plus chère que la simple fille qui a grandi au village et qui n'a pas de diplômes. Aujourd'hui, les familles africaines ont dénaturé cette cérémonie. Plus la femme a de diplômes, plus elle coûte chère »<sup>46</sup>.

### *Enjeux économiques*

La dot est un cadeau et un symbole que la famille du garçon offre pour un nouveau membre qu'elle reçoit et qui s'intègre à la famille de son fils. Cette dot varie selon les parents de la future épouse. Il n'existe pas un montant fixe. La dot, élément principal du mariage, est constituée d'un montant en espèces et des biens en nature (des bêtes)<sup>47</sup> pour les parents. La dot a connu une évolution dans la société actuelle, les conditions économiques modernes ont profondément modifié sa conception traditionnelle.

À l'origine, la dot était constituée d'objets symboliques mettant en exergue les valeurs culturelles de la société. Avec la colonisation, la composante monétaire a été introduite comme partie intégrante de la dot. L'introduction du paiement monétaire (l'enveloppe du beau-père et de la belle-mère) marque le changement le plus important en matière dotale. Cette évolution dans la constitution matérielle de la dot ne permet plus la personnalisation que revêtaient les preuves instrumentales d'autrefois.

---

<sup>44</sup> EIP : École Instrument de Paix (Cameroun).

<sup>45</sup> Siakeu, G. (2000). *Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun*, EIP Cameroun. Récupéré de <http://www.portail-eip.org/SNC/eipafrique/cameroun/deperdition.html>

<sup>46</sup> Entretien avec Mpila Ossongo, chauffeur de car, Ebebda (Centre-Cameroun), 15 mars 2016.

<sup>47</sup> La plupart du temps, chez les Eton, on insiste sur les porcs et les chèvres.

#### 4.2.3. Les perceptions et les représentations de la dot chez les Eton

Dans le cas des pratiques matrimoniales en milieu Eton, on se posera la question de savoir quelle est le point de vue des membres de cette communauté sur la dot et ses implications.

La conception de la dot en milieu socioculturel Eton est plutôt positive. Pour cette communauté, la dot est d'abord la preuve de l'appartenance d'une fille dans une grande famille qui peut la protéger des aléas d'un foyer. C'est une preuve et un gage de stabilité du mariage. C'est une question d'honneur car elle certifie l'existence même du mariage. En l'acceptant, les parents de la future épouse consentent au mariage et valide l'alliance avec la famille du prétendant. Enfin, pour les enquêtés, la dot est un honneur pour le futur époux, sa future épouse et sa famille. Elle témoigne de l'aisance matérielle des deux parties qui s'engagent dans des dons et contre-dons et de leur générosité. Toutefois, ce point de vue est différent de celui de certains jeunes rencontrés. De nombreux jeunes ont certes tendance à vouloir adopter les usages de leur éthos social. Mais, la mondialisation a fait ses effets, la baisse du pouvoir d'achat et le manque de scrupules de certains parents qui en font un fonds de commerce de filles découragent une fraction importante de jeunes en âge de se marier. On observe alors des dénis de culture. Le coût excessif de la dot entraîne la rémanence du concubinage dans la communauté d'étude. Il faut donc être riche pour se marier. Jean Assoua, 36 ans, célibataire du village Ebedda,

« Moi je ne me marie pas encore parce que j'ai une liste qui me coutera chère. Je me décourage chaque fois que je la parcours. En l'évaluant, je crois que nous sommes dans les cinq millions de Francs. C'est comme si on me vendait cette fille ou alors, on me chasse d'une certaine façon. Non ! C'est grave ! On me demande même des tôles pour parachever la cuisine de ma belle-mère. Il semble que c'est parce que ma fiancée travaille. Ici on les appelle « des produits finis » contrairement à celles qui n'ont ni diplômes, ni travail. »

Le coût de la dot est devenu exorbitant et a provoqué une dénaturation du symbole culturel traditionnel en lui-même. Dans certaines familles Eton, on parle de « *produits finis* » pour montrer que la fille a eu des diplômes, un travail rémunéré, une bonne éducation. Cela implique une hausse des frais de la « liste » soumise au jeune homme. La jeune fille est pratiquement instrumentalisée. Ce qui donne raison à ceux qui dénoncent la « vente » de la fiancée.

#### 4.2.4. La dot comme pratique sociale sexuée

En général, la dot peut être considérée comme une pratique sociale et culturelle favorisant les stéréotypes de genre. Dans les cultures camerounaises, chaque communauté attribue à chaque sexe, une caractéristique, un attribut, un statut et un rôle à jouer en son sein. Étant donné qu'il existe une discrimination sexuelle dans l'éducation des filles et des garçons, la société a des attentes spécifiques pour chaque sexe, suivant l'enculturation proposée. La communauté Eton exerce ainsi une pression énorme autour de la jeune fille qui ne peut échapper aux imaginaires sociaux. Elle ne doit pas décevoir. Elle est anesthésiée face à une culture impitoyable qui la maintient au bas de l'échelle sociale. Elle est un objet d'échange qui peut sortir sa famille de la précarité. La dot permet donc à la famille de la fille de survivre. Ne dit-on pas ici : « *mininga ane venda eba* » [la femme n'est que (femme) dans un foyer]. À quoi servent donc les études des jeunes filles ?

#### 4.2.5. Pratiques matrimoniales et déscolarisation

La culture Eton semble marginaliser l'apport des femmes dans la société. Elle aide même à les inférioriser et à les assujettir par le fait de produire des connaissances sexistes qui légitiment la domination de l'homme. La déscolarisation des jeunes filles Eton est une préoccupation des autorités locales. Elles quittent très tôt les bancs de l'école. Les violences qu'elles subissent face à des hommes plus âgés peuvent entraîner de lourdes conséquences traumatiques physiques et psychiques sur leur santé et sur le déroulement de leur grossesse, de leur accouchement et sur la santé de leur enfant. Les jeunes filles restent émotionnellement anesthésiées. Rares sont celles qui dénoncent les mariages précoces. Elles ont peur des menaces et des manipulations qu'elles subissent dans leur espace culturel, de la honte et de la culpabilité qui les colonisent. Elles se taisent, se résignent et évitent les symptômes psycho traumatiques qui rendent toute évocation des séparations subies très tôt, douloureuses et angoissantes. Elles restent prisonnières d'une histoire et d'une culture. Pour C. Ngono, 22 ans, vivant en concubinage :

« Moi je n'ai rien à dire... Mais je voulais fréquenter [continuer mes études]. Mon père lui ne s'occupait que des garçons. Il nous disait que les filles sont faites pour le mariage. D'ailleurs, quand j'ai eu mon premier enfant à 14 ans au cours moyen première année, personne n'a bronché. Mon père a exigé à mon enseignant qui m'avait grossi, de me prendre chez lui et de verser la dot. Maintenant, j'ai trois enfants et une coépouse. Je n'ai même pas l'acte [acte de mariage]. Moi je n'ai pas refusé l'école ! J'allais faire comment ? Ma famille a reçu la dot. J'étais déjà la femme d'autrui ! Qui allait rembourser ? Je n'aime même pas parler des choses-là ! »

Le mariage précoce des jeunes filles avec dot reste encore « une zone de non-droit » où, sous couvert « d'amour » et des traditions culturelles, un droit naturel des parents à posséder un « objet d'échange » qui rapportera à coup sûr. La famille devient alors un espace patriarcal totalitaire où s'exercent des privilèges en contradiction totale avec l'inaliénabilité de la personne humaine et de ses droits fondamentaux (Salmona, 2016). Assurer la sécurité des jeunes filles par l'éducation est un impératif pour nos sociétés.

### **Conclusion**

Cette étude a essayé d'examiner les pratiques matrimoniales et la question de la masculinité au filtre de l'histoire de l'éducation au Cameroun. Elle s'est focalisée sur la construction culturelle des distinctions entre hommes et femmes dans la communauté Eton du Cameroun, pour expliquer la rémanence de la déscolarisation en lien avec la dot. Les attitudes et représentations sur l'idée de primauté de l'homme sont inculquées aux garçons et aux filles dans la prime enfance. La fille est éduquée pour le mariage. Elle est considérée comme le sexe faible tandis que l'homme serait supérieur à la femme. La culture Eton préserve cet ordre dans la stratification sociale. C'est ce qui transparait dans l'ouvrage de P. Bourdieu (1998) intitulé *La domination masculine*. Nous sommes là face à une étude sociologique des rapports sociaux de sexe. L'auteur explique les causes de la permanence de la domination des hommes sur les femmes dans toutes les sociétés humaines en s'appuyant sur son concept d'habitus donnant aux humains des rôles prédéterminés. Les dominants imposent leurs valeurs aux dominés qui, en les intériorisant, deviennent les artisans de leur propre domination.

Notre contribution avait donc pour ambition de montrer que les violences conjugales étaient liées au genre et par conséquent à la construction des rapports sociaux de sexe et aux facteurs culturels. La

dot est une institution très ambiguë. C'est une des plus vieilles pratiques encore existantes et l'une des plus persévérantes. Elle demande un versement des cadeaux de la famille du marié pour que ce dernier puisse définitivement entrer en possession de sa femme. Dans la société camerounaise en général, cette pratique est intensivement utilisée, elle fait élever des voix critiques chez les Eton en particulier. C'est une tradition où les familles du marié et de la mariée engagées seraient scandalisées par cette coutume qui n'a rien à voir en principe avec une cérémonie conjugale mais plutôt avec une transaction commerciale. D'une part, sa constitution semble témoigner de la capacité du fiancé à subvenir aux besoins de son épouse, et d'une réelle volonté des deux familles d'assurer le bonheur matrimonial du jeune couple. En procédant au don et au contre-don, non seulement les familles assurent une garantie économique en cas de faillite du couple, mais ils le protègent spirituellement. D'autre part, l'institution de la dot témoigne de la volonté masculine de maintenir la stratification sociale en se positionnant au haut de l'échelle sociale. L'homme impose sa domination à la femme et assure son rôle de chef de la famille nucléaire. D'où, des stéréotypes culturels qui sont autant de barrières pour l'autonomisation de la jeune fille. Cette dernière est très souvent « envoyée » en mariage à la fleur de son adolescence contre son gré. Ce qui constitue une « violence trans-générationnelle » et une grave atteinte à ses droits, à sa sécurité et à son intégrité psychique et physique, et conséquemment une source de la déscolarisation scolaire de la jeune fille.

### Références bibliographiques

- Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Caroline, F. (2011). *L'éducation des femmes et le développement en Afrique subsaharienne. Economies et finances*. Dumas-00653382, site du CNRS France.
- Delpéch, B. (1985). Jeunesse et société Eton du Cameroun du Sud. *Cahiers de l'ORSTOM (Office de la Recherche Scientifique et Technique d'Outre-Mer), série sciences humaines, 21*, 261-266.
- Dugast, I. (1950). Inventaire ethnique du Sud-Cameroun. *Revue d'histoire des colonies*, tome 37, 131-132, troisième et quatrième trimestre.
- Gallica (1939). *Journal officiel de la République française du 16 juin 1939*. Récupéré de <https://www.gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6551352v.image>
- Institut National de la Statistique du Cameroun (2013). *Annuaire statistique du Cameroun. Recueil des séries d'informations statistiques sur les activités économiques, sociales, politiques et culturelles du pays jusqu'en 2013* [archive]. Yaoundé : édition 2013.
- Kouassigan, G. A. (1974). *Quelle est ma loi ? Tradition et modernisme dans le droit privé de la famille en Afrique noire francophone*. *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 61, 225, 4e trimestre, 613-614.
- Lévi-Strauss, C. (1971). *Les structures élémentaires de la parenté*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Mba, L. (1938). *Essai de droit coutumier Pahouin*, Bulletin de la Société des Recherches Congolaises.
- Ombolo, J. P. (1986). *Les Eton du Cameroun : Essai sur leur histoire, leur structure sociale, leurs généalogies et autres traits de leur culture tribale : étude accompagnée d'une recherche sur la proto-histoire générale du groupe Pahouin (ensemble Fang-Beti-Bulu)*. Yaoundé : Livre imprimé.

Poda Nayiré, E. (1994). Mariage et « prix de la fiancée » chez les Dagara (Burkina Faso). *Journal des africanistes*, tome 64, fascicule 1, 65-75.

Salmona, M. (2016). *Violences conjugales et famille*. Paris : Dunod.

Siakeu, G. (2000). *Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun, EIP Cameroun*. Récupéré de <http://www.portail-eip.org/SNC/eipafrique/cameroun/deperdition.html>

## **Partie II : Violence en milieu scolaire**

## Chapitre 5

### Violences en milieu scolaire gabonais : état des lieux, enjeux et défis pour une école en mutation

Hermine Matari

*Université Omar Bongo Libreville*

Dany Daniel Bekale

*Université Omar Bongo Libreville*

#### Résumé

Dans le champ des sciences sociales, la violence à l'école apparaît aujourd'hui, au plan international, comme un objet de recherche à part entière. Pourtant, au Gabon, elle reste encore de peu d'intérêt dans les recherches sociologiques locales. Ce, malgré la récurrence d'actes d'incivilité, de racket, de coups et blessures, d'injures, etc. La présente contribution entend proposer une analyse sociologique visant à dégager une typologie des formes de violences, mettre en exergue les facteurs favorisant son expansion et examiner les violences sexuelles à l'école. Elle se propose donc, dans une approche critique, de souligner les défis que soulève cette problématique au plan de l'élaboration de politiques publiques visant à lutter contre ce phénomène. Dans cette perspective, la recherche s'appuie sur une enquête qualitative réalisée en milieu scolaire urbain gabonais basée sur une analyse documentaire et sur une analyse de contenu thématique d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de cinq victimes de violence sexuelle. Le concept de victimation est mis en perspective analytique comme mobilisateur d'une forme d'expérience scolaire.

#### Mots-clés

Violences scolaires; défis politiques; victimation; expérience scolaire; Gabon

## Introduction

### **Violences en milieu scolaire au Gabon ou la nécessité de la construction d'un objet de recherche en sociologie**

La question des violences en milieu scolaire apparaît aujourd'hui comme une problématique essentielle à la compréhension des mutations en cours au sein de l'institution scolaire. Elle est même devenue un défi mondial à en croire Debarbieux qui y consacre ses principales recherches (Debarbieux, 2001, 2006, 2008). Pourtant, en dépit de cette tendance internationale, la violence en milieu scolaire peine à se constituer en véritable objet de recherche pour les sciences sociales en Afrique et au Gabon en particulier, où les propagandes médiatico-politiques semblent l'emporter sur des problématisations scientifiques. La présente contribution tente de concourir à la construction d'une approche critique des faits de violence à l'école au regard de la médiatisation soutenue enregistrée ces dix dernières années.

Pour ainsi dire, l'univers scolaire gabonais est marqué depuis les années 1990 par un renouvellement différencié des formes de violences de toutes sortes. En effet, traditionnellement définie comme objet d'une violence légitime du maître à l'élève, la relation pédagogique, notamment à partir du châtiment corporel, est aujourd'hui une question controversée et formellement interdite par les politiques publiques en direction de l'école (Matari, 2014).

Les contextes scolaires actuels sont donc des lieux de passage d'une violence légitime, celle exercée par le maître pour le redressement des élèves dans le cadre du contrat pédagogique qui les lie, à des formes de violence exercée par des élèves sur d'autres ou à des violences sexuelles pouvant prendre la forme des Moyennes Sexuellement Transmissibles (MST) (Diallo, 2014). Cette redéfinition du climat scolaire passe aujourd'hui par des actes d'incivilités, des microviolences, etc. Car, comme le souligne Lanoue : « les violences à l'école se déploient dans un quotidien scolaire fait de routines et de temps longs, répétitifs » (Lanoue, 2014, p. 8).

C'est pourquoi une des exigences de vigilance épistémologique invite à faire remarquer le caractère peu inédit des phénomènes de violences à l'école. En ce sens, le recul historique permet de constater que la violence a toujours existé à l'école, mais surtout de mettre en exergue les complexités définitionnelles de la notion de violence qui, tombée dans le sens commun renvoie à des réalités parfois différentes. D'où la question de savoir si l'école crée elle-même des violences ou est-elle simplement un des lieux de prolongement des violences sociales générales dont elle serait la victime ? Autrement dit, qu'est-ce qui différencie les violences en milieu scolaire des violences domestiques, familiales, urbaines et sociales ?

La clarté des débats nécessite de définir la notion de violence en tant que fait social, c'est-à-dire en tant que construction sociale et culturelle. Puisque les indicateurs que les acteurs rassemblent sous le vocable générique de « violence » résultent d'une construction déterminée socialement en fonction d'un système de normes et de valeurs (Debarbieux & Montoya, 1998). Dans cette perspective, une des définitions les plus plausibles serait de considérer que : « la violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez les personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école » (Hurreleman, cité par Matari, 2014, p. 112). La violence dans son acception la

plus large inclurait à la fois « des faits majeurs et isolés et des microviolences, le plus souvent répétitives » (Debarbieux, 2006, p. 121).

Or, d'un point de vue médiatique, ces microviolences sont très souvent ignorées au profit de faits majeurs. La presse gabonaise, notamment en ligne, n'échappe pas à cette volonté visant à ne retenir que le sensationnel comme en témoignent les extraits qui suivent :

Le 20 décembre 2016, le jeune Dorland Obame Ondo, élève en classe de 5<sup>e</sup> au CES Léon Mba 2 perd la vie des suites d'une agression à l'arme blanche d'un de ses camarades. ([www.pyramidemediagabon.com](http://www.pyramidemediagabon.com))

Vendredi 03 mars 2017, un groupe d'élèves du CES Léon Mba 2 a pris d'assaut le CES Léon Mba 1 armés de cailloux et de bâtons. Ils ont fait irruption en salle J3 une classe de 3<sup>e</sup>. ([www.fr.infogabon.com](http://www.fr.infogabon.com))

Avril 2017 : un adolescent de 15ans élève en classe de 6<sup>e</sup> au CES Bâ-Oumar interpellé par la Police judiciaire pour avoir asséné plusieurs coups de couteau à son ami de 16 ans élève en classe de 3<sup>e</sup> au collège Fustel de Coulanges aux Charbonnages. ([www.union.sonapresse.com](http://www.union.sonapresse.com))

Ces quelques exemples sélectionnés illustrent suffisamment la manière dont les médias abordent la question des violences à l'école. Il s'agit essentiellement de faits graves entraînant même parfois la mort. Est-ce pour autant que ces violences (sans toutefois les banaliser) d'une extrême gravité sont endémiques dans les établissements scolaires gabonais ou relèvent-ils de faits-divers ? N'y-a-t-il pas d'autres formes de violences plus fréquentes que vivent au quotidien les acteurs de l'école et qui seraient objet de recherche sociologique ? C'est à ces violences répétitives, routinières, parfois insidieuses que se consacre la présente analyse.

Dans cette perspective, le champ des sciences sociales indique un certain nombre de travaux utiles à la compréhension du phénomène. Ainsi, dans une démarche pragmatique et critique, les recherches de Debarbieux invitent tout d'abord à éviter le piège de la manipulation, notamment celui de l'exagération médiatique, tout comme elles évitent inversement de tomber dans le déni du phénomène. En effet, « la violence à l'école se vend, et elle se vend bien. Elle se vend médiatiquement et elle se vend à travers des programmes, des appels d'offres, des sponsorats, des fondations, des recettes miracles, des militances bien intentionnées ou des charlatans » (Debarbieux, 2006, p. 24). C'est dire que le désir de connaître ce qui se passe dans la problématique de la violence peut constituer un prétexte scientifique pour l'enrichissement ou pour la manipulation politique. L'objet violence peut donc servir d'argument de marketing politique et économique.

Nonobstant ce danger réel de récupération politique ou médiatique, les travaux significatifs de Debarbieux soulignent avec force la pertinence de développer un savoir scientifique sur cette question pour au moins deux raisons. Premièrement, construire un discours scientifique sur la violence en milieu scolaire permettrait de mesurer pour ne pas surestimer ou mésestimer le phénomène. Deuxièmement, cette élaboration serait un moyen privilégié permettant de ne pas oublier les victimes (Debarbieux, 2006).

De façon générale, les recherches sur les violences à l'école se sont développées à partir de la nécessité de quantifier le phénomène en critiquant notamment les chiffres administratifs. En fait, les enquêtes sur la victimation ont servi à identifier l'importance du « chiffre noir », c'est-à-dire l'écart entre les

données officielles et la réalité des agressions subies (Carra & Sicot, 2006). Aujourd'hui, trois axes structurent le développement des recherches sur les violences en milieu scolaire. Un premier axe qui vise à établir la violence à l'école comme résultante de la violence juvénile ; elle-même causée par une détérioration des processus de socialisation primaire (Carra & Faggianelli, 2003). Un deuxième axe qui s'attache à considérer que la violence en milieu scolaire serait liée à des effets de contexte, notamment l'effet établissement. Ces recherches postulent que la violence résulte des processus de dérégulation enregistrés au sein des établissements, comme le souligne Debarbieux : « la violence doit se penser dans un contexte et dans une histoire – parfois dans l'histoire large – souvent dans une histoire locale, celle d'un établissement scolaire » (Debarbieux, 2008, p. 93). Le troisième axe envisage la question de la violence au niveau des professionnels du monde de l'éducation en questionnant les violences interpersonnelles à des degrés divers.

En Afrique, c'est surtout sous le prisme de l'analyse de la relation pédagogique que la problématique de la violence à l'école a été traitée. Dans cette perspective, les travaux de Marie-France Lange permettent d'établir que la relation pédagogique demeure encore autoritaire et violente malgré la multiplication d'initiatives pédagogiques visant à la remise en cause de la gestion de l'autorité en classe (Lange, 2014). En privilégiant une approche socio-historique, l'auteure parvient à la conclusion selon laquelle :

Les rapports pédagogiques discriminants et violents observés à l'intérieur de l'école africaine sont souvent représentatifs des rapports sociaux en vigueur. La transformation de la relation pédagogique violente vers des rapports plus pacifiés est en marche, même si l'on observe de nombreuses réticences, tant de la part de certains parents, inquiets de l'autonomisation de leurs enfants, que des enseignants qui rencontrent parfois des difficultés pour établir des rapports d'un type nouveau. (p. 43)

En prolongeant d'une certaine manière cette réflexion, Matari montre que le châtement corporel, par exemple, est toujours d'actualité dans les écoles primaires gabonaises (Matari, 2014). Elle fait donc l'hypothèse que : « cette théorie du redressement prônée par les enseignants pour justifier les pratiques violentes envers les élèves, est un alibi qui permet de légitimer et perpétuer les rapports de domination et d'autorité des adultes sur les jeunes » (pp. 109-110). C'est dire que la relation pédagogique en Afrique, et au Gabon en particulier, demeure encore très violente notamment au niveau de l'enseignement primaire où la violence du « maître » est encore admise par beaucoup de parents convaincus que tout processus d'apprentissage réussi, passe par l'usage de « la chicotte ».

La présente contribution reconnaît de fait le caractère violent de l'école gabonaise tout en déplaçant cependant le curseur vers d'autres manifestations du phénomène. En ce sens, il convient de retenir que la violence à l'école n'est pas inédite. Elle mobilise depuis près de trente ans maintenant l'attention des chercheurs au plan international. Les apports de leurs travaux sont multiples et sans prétendre à l'exhaustivité nous privilégions dans le cadre du projet de connaissance qui est le nôtre, trois enseignements majeurs.

Premièrement, il apparaît indispensable d'opérer une véritable rupture épistémologique avec les propagandes médiatiques et politiques sur la question. De même qu'il convient de porter un regard critique sur les chiffres institutionnels qui présentent souvent un décalage avec la réalité. Deuxièmement, il semble plus pertinent d'examiner les violences en milieu scolaire en faisant porter les analyses sur les victimes sous l'angle de la sociologie de l'expérience scolaire. Cette approche a le

mérite d'interroger les marges d'actions stratégiques des différents acteurs. Troisièmement, sous le prisme de la sociologie des organisations, il apparaît utile d'aborder la question des violences à l'école en développant l'approche de l'effet-établissement. En effet, la gestion interne de l'établissement semble être déterminante dans les processus d'aggravation ou d'atténuation de la violence en milieu scolaire.

Pour toutes ces raisons, le présent travail entend, dans une perspective constructiviste, s'appuyer sur les outils analytiques de la sociologie de l'expérience scolaire, en considérant le sujet violence comme moyen d'analyse de certaines dimensions de l'expérience scolaire notamment celles liées à la victimation, et de la sociologie des organisations en mobilisant le concept d'effet-établissement pour comprendre le développement différencié des phénomènes de violence à l'école. La question centrale qui sert de fil d'Ariane à ce travail s'articule comme suit : la violence en milieu scolaire gabonais serait-elle la résultante d'un handicap socioculturel et/ou d'un effet-établissement ? Dit autrement, qu'est-ce qui expliquerait la violence observable dans l'école gabonaise ?

### **1. Éléments méthodologiques pour une analyse sociologique de la violence à l'école**

Contrairement à la tendance générale, ce travail s'inscrit dans une démarche qualitative. Pour ce faire, il s'appuie sur une analyse documentaire de deux rapports commandités par le ministère de l'éducation nationale et réalisés par les chefs d'établissement (MEN, 2017), ainsi que sur une analyse de contenu de cinq entretiens semi-directifs réalisés par les auteurs auprès des victimes de violence sexuelle. En raison du tabou qui règne sur la question de la sexualité au Gabon, le choix des enquêtés s'est opéré à l'aide du service social et des conseillers d'orientation psychologues qui sont des professionnels vers qui se rapprochent les élèves-victimes. Ce sont donc ces acteurs du système éducatif qui ont identifié les enquêtés et nous ont introduit auprès des victimes en prenant le soin de préparer les entretiens en amont notamment en garantissant aux enquêtés le caractère confidentiel de nos échanges. Sans cet important travail préalable nous n'aurions pas pu approcher les enquêtés qui craignent en général des représailles, des jugements moraux et sont souvent honteux d'avoir subi de tels actes.

Les entretiens conduits à l'aide d'un guide d'entretien se compose des items suivants : identification des enquêtés, perception du phénomène de la violence, le climat scolaire et la victimation. Les données ainsi recueillies ont été soumises à une analyse de contenu de type thématique. L'analyse thématique, comme le souligne Bardin (2009), est transversale, c'est-à-dire qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetés sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données segmentables et comparables. Cette démarche vise à identifier les dimensions et les indicateurs de la violence en milieu scolaire tels que ressentis par les victimes. Les caractéristiques des enquêtés sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1. Présentation des principales caractéristiques des enquêtés (corpus)**

Elèves	Sexe	Âge	Niveau d'études	Type d'établissement	Quartier d'habitation
1	M	13 ans	6 <sup>e</sup>	Public	Populaire
2	M	15 ans	4 <sup>e</sup>	Public	Populaire
3	F	16 ans	5 <sup>e</sup>	Public	Populaire
4	F	17 ans	4 <sup>e</sup>	Privé	Populaire
5	F	20 ans	Tle	Public	Populaire
<b>Totaux</b>	<b>F = 3</b> <b>G = 2</b>		<b>6<sup>e</sup> = 1</b> <b>5<sup>e</sup> = 1</b> <b>4<sup>e</sup> = 2</b> <b>3<sup>e</sup> = 0</b> <b>2<sup>nd</sup> = 0</b> <b>1<sup>ère</sup> = 0</b> <b>Tle = 1</b>	<b>Public = 4</b> <b>Privé = 1</b>	<b>Populaire = 5</b> <b>Résidentiel = 0</b>

Source : Données d'enquête, 2017

L'analyse des principales caractéristiques des interviewés montre que le phénomène des violences sexuelles en milieu scolaire touche les filles comme les garçons. Le collège et le lycée sont traversés par cette problématique. De plus, dans le corpus ce sont les élèves des milieux populaires et ceux qui fréquentent les établissements publics les principales victimes rencontrées. Ces caractéristiques n'autorisent pas à conclure que les élèves de milieux aisés et d'établissements privés sont épargnés dudit phénomène. Une recherche quantitative est plus indiquée pour conduire à telles conclusions. Ces données n'ont de valeur que pour permettre l'identification des élèves soumis à cette enquête en dégageant leurs caractéristiques majeures.

Comme le suggère Bardin (2009), la présente contribution entend donc prendre pour technique d'analyse des données une analyse de contenu thématique ou catégorielle visant à saisir les inférences de connaissances que produisent les différents acteurs en jeu.

Dans cette perspective, trois axes structurent ce travail. Dans un premier temps, la recherche vise à dresser la typologie des formes de violence les plus récurrentes au sein de l'école gabonaise à partir de l'analyse des données factuelles des études commanditées par le ministère de l'éducation nationale (MEN, 2017). Dans un deuxième temps, elle se propose d'identifier les facteurs endogènes et exogènes qui favorisent le développement des violences en milieu scolaire, facteurs identifiés sur la base de l'enquête de terrain. Enfin, dans un troisième temps, le texte ambitionne de porter un regard critique sur les faits de violences sexuelles en milieu scolaire.

## 2. Typologie des violences scolaires les plus récurrentes

« Des élèves en pleine hystérie au lycée Joseph Ambouroué Avaro »

(Union numéro 11887 du 16/02/2015)

« Land cruiser brûlé en vampire : le directeur d'école porte plainte contre le tuteur de son élève »

(Union numéro 11241 du 28/05/2013)

« L'enseignant violeur des mineures déferé »

(Union numéro 10888 du 22/03/2012)

En partant de ces quelques extraits de presse qui attestent de la pluralité de types de violences en milieu scolaire gabonais (violence de l'imaginaire, violence sexuelle, violence morale, etc.), la présente section entend mettre en exergue les violences les plus récurrentes.

La violence à l'école est devenue, comme le soutient Debarbieux (2006), « un défi éducatif et social à l'échelle de la planète, un défi à la fois scientifique, politique et pragmatique » (p. 13). Dans cette perspective, définir une typologie des violences en milieu scolaire apparaît indispensable pour amorcer la compréhension d'un phénomène protéiforme. De nos jours, il n'est plus rare de recenser les cas de violences dans les écoles gabonaises. Pour cette raison, le ministère de tutelle a fait organiser, au sein des établissements les plus enclins au développement de ce phénomène, des enquêtes internes permettant de disposer de données sur ces faits qui entachent le climat scolaire et écorne l'image d'un système éducatif déjà tant décrié par les mouvements de grèves à répétition et les faibles taux de réussite enregistrés pendant les examens nationaux.

Sur la base de l'analyse documentaire de ces rapports, nous avons pu décliner une typologie des violences les plus récurrentes dans les lycées et collèges de Libreville et de Port-Gentil. On peut les regrouper en quatre catégories : les violences physiques ; verbales et psychologiques ; sexuelles et de l'imaginaire.

### 2.1. Violences physiques ou violences visibles

Les rapports ministériels (MEN, 2017) indiquent que les violences physiques sont les plus repérables car elles peuvent laisser des traces visibles. Elles correspondent à toute action qui met en danger l'intégrité physique ou la santé corporelle de la victime. Dans les établissements scolaires gabonais, elles se caractérisent par le racket, le braquage, le vol, les bagarres, les coups et blessures, le bizutage, la torture, les pratiques de scarification en vue d'intégrer un groupe, le viol, la consommation d'alcool et de stupéfiants, les agressions à l'arme blanche, le meurtre, la rixe (MEN, 2017). Selon l'enquête du ministère, ces violences sont les plus répandues. Elles concernent plus de 400 élèves sur les 555 enquêtés et sont souvent orchestrées par des élèves sur d'autres. Il s'agit d'une violence entre pairs. Elles s'inscrivent dans des pratiques routinières et parfois utilisées comme rites d'intégration comme c'est le cas du bizutage. Ces violences physiques notamment celles à l'arme blanche ou les rixes ont, ces dernières années, entraîné la mort de certains élèves (MEN, *op.cit.*).

## **2.2. Violences verbales et psychologiques**

Les violences verbales et psychologiques se caractérisent par des propos humiliants et injurieux, voire par des menaces et des intimidations. Dans les lycées et collèges de Libreville, elles sont plus le fait des élèves les plus âgés sur les plus jeunes. Elles suscitent un sentiment de peur, voire une « psychose » auprès des élèves les plus fragiles émotionnellement. Les rapports du ministère soulignent que les violences verbales et psychologiques sont les plus difficiles à sanctionner car la preuve irréfutable est difficilement apportée par les victimes (MEN, 2017). Faute d'éléments concrets, les agresseurs continuent très souvent à violenter leurs victimes qui se trouvent dépourvues et qui se sentent délaissés par l'administration du lycée. Elles ne se sentent plus en sécurité et parfois s'absentent régulièrement (MEN, *op.cit.*).

D'un point de vue psychologique, les élèves victimes de ces violences perdent confiance en eux et leurs performances scolaires se trouvent affectées. Les rapports du ministère indiquent que plus de 300 élèves sur les 555 qui ont pris part aux enquêtes affirment avoir déjà été victimes d'insultes ou d'injures de la part de leurs condisciples (MEN, *op.cit.*).

## **2.3. Violences sexuelles ou violences cachées**

Les violences sexuelles sont à la fois des violences physiques et psychologiques peu exprimées car elles restent taboues. Dans les différents rapports du ministère très peu affirment avoir été victimes de violences sexuelles. Seulement une trentaine dit par exemple avoir été victime de viol ou de harcèlement sexuel (MEN, 2017). Les rapports précisent que les violences sexuelles sont très insidieuses mais elles existent tout autant que les autres formes de violences. Notre travail aborde de façon particulière cette forme de violence dans les développements suivants.

## **2.4. Violence de l'imaginaire ou sorcellerie**

Un quatrième type de violence bien présent en milieu scolaire gabonais et surtout répandu en zone rurale est la violence mystique ou violence de l'imaginaire. La violence mystique peut se définir comme « un moyen par lequel des individus pensent atteindre leurs adversaires ou des ennemis sans laisser de traces ou de preuves valables en justice » (Dougoudia, 2009, p. 121).

En revanche, l'imaginaire tel que défini par Deleuze (1990) renvoie à l'idée d'indiscernabilité, en ce sens que « l'imaginaire ce n'est pas l'irréel, mais l'indiscernabilité entre le réel et l'irréel » (p. 93). Partant de cette définition, Tonda emprunte à Deleuze la notion « d'indiscernabilité » pour définir la violence de l'imaginaire comme « cette forme particulière de violence essentiellement physique ou matérielle, produite dans un contexte d'indiscernabilité du réel et de l'irréel », et ajoute-t-il, « ainsi que des figures du Diable, du Sorcier et du Saint-Esprit, en l'occurrence » (2008, p. 330). Cette forme de violence se manifeste par le harcèlement mystique, le recours au marabout, charlatan ou nganga<sup>48</sup> pour nuire à ses adversaires ou ennemis, des élèves dits possédés ou habités par des esprits maléfiques. Le rapport d'enquête du ministère réalisé au lycée Ambourouet Avaro de Port-Gentil fait régulièrement état d'élèves en situation de transe (MEN, 2016).

---

<sup>48</sup> Nganga : expression en langue *Punu* (sud du Gabon) qui signifie tradipraticien, féticheur ou guérisseur qui utilise la médecine traditionnelle notamment les plantes de la forêt pour soigner des malades.

Ainsi, sans rechercher l'exhaustivité, ce diagnostic dessine les contours d'un environnement scolaire violent à bien des égards. En effet, les écoles gabonaises sont marquées par des violences de tout ordre. Des violences physiques aux violences mystiques en passant par des violences psychologiques, l'école gabonaise et singulièrement les établissements du second degré sont « producteurs » de violence. Mais, s'agit-il d'une reproduction des violences sociales ?

### **3. Facteurs des violences scolaires : analyse d'une constellation**

La violence à l'école est protéiforme comme nous l'avons indiqué précédemment. Ses facteurs sont également divers et variés. Car, comme le souligne justement Debarbieux : « il n'y a pas une cause de la violence, mais une constellation de causes qui interagissent les unes avec les autres » (Debarbieux, 2008, p. 93). La présente section se donne pour ambition de ne dégager que les causes jugées majeures des violences en milieu scolaire. Dans ce déploiement de violence, deux catégories de facteurs méritent d'être questionnés : les facteurs endogènes et les facteurs exogènes.

#### **3.1. Facteurs endogènes**

Les violences et l'insécurité observées en milieu scolaire gabonais découlent de l'échec gouvernemental en matière de maintien de la sécurité dans les établissements scolaires. En effet, plusieurs indicateurs permettent de mettre en lumière une absence de politique efficace. Quelques-uns de ses facteurs sont ici décryptés.

##### 3.1.1. Une offre scolaire limitée et une démographie scolaire galopante

Depuis la fin des années 1990, le secteur de l'éducation au Gabon reste très marqué par des grèves à répétition des enseignants et de rafistolages permanents des calendriers académiques, hypothéquant ainsi le niveau réel et l'avenir des apprenants. Cette situation doit désormais conjuguer avec la problématique du manque d'infrastructures scolaires (Soumaho Mavioga & Bekale, 2017) du manque d'établissements scolaires, de table-bancs, d'effectifs pléthoriques, du déficit d'enseignants, de bibliothèques, etc. Le tout sur fond d'accroissement de la population scolaire. Puisque chaque année, ce sont des milliers d'élèves titulaires d'un certificat d'études primaires qui rentrent par exemple au collège.

L'accroissement de la population scolaire contraste le plus souvent avec l'indisponibilité des structures d'accueil pour les élèves du primaire et secondaire. Un échec des politiques éducatives qui conduit le Gouvernement à transformer certains lycées, considérés comme des pôles d'excellence en collège. C'est le cas notamment du lycée d'excellence d'Owendo qui est devenu à la rentrée académique 2016-2017, un collège d'enseignement secondaire.

Cette insuffisance d'offre scolaire publique favorise la concentration d'une population scolaire occasionnant le phénomène d'effectifs pléthoriques. Elle encourage aussi le développement du secteur privé qui semble par endroits se substituer à l'offre publique. Ce qui ne va pas sans poser d'autres problèmes notamment au niveau de la qualité de la formation.

##### 3.1.2. Vers une politique éducative sens dessus dessous ?

Cette politique de regroupement d'établissements dans un même espace pourrait comme le pense le Gouvernement, résoudre un problème structurel, mais en réalité, engendre un autre problème, celui des violences scolaires. Car, le regroupement de plusieurs établissements dans le même environnement va créer des gangs inter-établissements qui vont rivaliser, s'affronter et conduire à des

conflits dans le but de s'affirmer, de braver l'autorité et de prouver la supériorité d'un gang face à un autre. De plus, le fait que les établissements ne sont pas clôturés et qu'ils sont construits à proximité de certaines structures hôtelières (bars, restaurant, hôtels, etc.) notamment dans les quartiers populaires, permet la circulation et les infiltrations de personnes étrangères à l'institution.

Un autre problème majeur est celui du personnel assurant la surveillance dans les établissements. Il s'agit en général d'anciens instituteurs qui pour la plupart sont des femmes, ou qui, pour des raisons de santé fragile, ne peuvent plus être dans une salle de classe. De fait, c'est un personnel dont le dynamisme, la rapidité dans les mouvements, la ponctualité et l'assiduité sont devenus des gageures. C'est pourquoi les recommandations des états généraux de l'éducation de 2010 préconisaient, face à cette question, la création d'une police scolaire composée essentiellement d'individus formés aux arts martiaux (police, vigiles).

### **3.2. Facteurs exogènes**

#### 3.2.1. Démission parentale et pauvreté familiale comme source de violence

La famille est la première instance de socialisation. De nombreuses études attestent du recul de la famille dans l'éducation et la prise en charge des enfants (Cadolle, 2009 ; Thin, 2009). La démission parentale est devenue un facteur majeur souvent indexée dans la délinquance et la violence des enfants. Selon Giovannoni (2008), la démission parentale peut prendre plusieurs facettes : une absence physique du domicile familial, un désintérêt témoigné par les parents vis-à-vis de l'éducation et de la scolarité des enfants ou une négligence des parents. De ce point de vue, de nombreuses familles gabonaises ont démissionné de leur rôle laissant ainsi les enfants à l'abandon, sans modèles et sans repères. Comme l'indiquent les données recueillies auprès des cinq enquêtés, l'éducation de certains enfants est, aujourd'hui, confiée aux grands-parents. Dans un tel cas de figure, le refuge de ces enfants est la rue avec tout ce que cela occasionne comme conséquence : délinquance juvénile et violence.

Le facteur relationnel dans la famille n'est pas en reste, car certains sociologues sont d'avis pour dire que l'existence de conflits à caractère économique entre parents affecte les enfants et peut être source de comportements déviants. Il en est de même de l'éclatement familial pour cause de séparation ou de divorces qui désoriente l'éducation d'un enfant au point d'en faire un être délinquant, voire violent.

L'école a toujours été le relais de la cellule familiale, un lieu de transmission des savoirs. C'est le lieu d'instruction et de socialisation de l'enfant en vue de son insertion dans la société. Au sein d'un groupe d'apprenants, l'élève est appelé à communiquer avec ses camarades, s'échanger les idées, influencer et s'influencer. Or, cette école transmet des valeurs communes à des enfants issus de milieux sociaux divers, chacun étant le reflet de sa condition sociale familiale. La pauvreté est un autre facteur qui occasionne la violence scolaire. Car, les enfants d'un même établissement appartiennent à des milieux socio-économiques différents. Cela est repérable à travers des accessoires de confort que peuvent présenter certains élèves : chaussures et sac de marques, tablettes, Smartphone, ordinateur portable, montre de marque, argent de poche, etc. Ces objets attirent l'envie, la convoitise, la jalousie, voir la haine de ceux qui n'ont pas les moyens de les avoir provoquant ainsi le racket, le vol, le braquage, la bagarre, les injures, en un mot, la violence des uns envers les autres.

### 3.2.2. Alcool et stupéfiants : un interdit légal en mal d'application

Depuis 2009, le gouvernement a pris un certain nombre de mesures visant à freiner la délinquance juvénile dans notre pays. L'une de ces mesures est la fermeture de bars et débits de boissons aux abords des établissements scolaires et universitaires. En réalité, c'est une mesure qui existe depuis longtemps selon la disposition du décret n°00864/PR-MI-MD.CI du 30 juillet 1970, dont la mise en application n'a jamais été effective. C'est donc en 2009 que le gouvernement a tenté d'être ferme dans cette disposition. Mais, malgré cette fermeté, force est de constater encore à ce jour la présence de bars et débits de boissons qui jouxtent les abords des établissements. D'ailleurs, les jeunes ont contourné cette situation en trouvant d'autres bars un peu éloignés de l'établissement où ils peuvent consommer de l'alcool et des stupéfiants en toute tranquillité. On retrouve même parmi ces jeunes des mineurs scolarisés.

### 3.2.3. Violence comme conséquence des transformations sociétales

Comme le soutient Esdiri, qu'on le veuille ou pas, le milieu de vie influence notre caractère. On est touché plus ou moins par ce qu'on voit, ce qu'on écoute à travers les mass-médias et notre milieu se caractérise aujourd'hui par une submersion de la technologie audiovisuelle. Internet, télévision, téléphone, développent une nouvelle manière de communiquer favorisant les images. Ces moyens ont effacé les frontières entre les êtres humains. On voit et on entend parler de tout ce qui se passe dans le monde (Esdiri, 2009, p. 8).

En effet, les mass-médias et les TIC représentent un réel danger pour les enfants dès lors que les guerres, les manifestations violentes, les films d'actions et autres événements violents sont devenus un pain quotidien. Pourtant tout n'est pas bon à regarder ni à écouter pour les jeunes. Or, ces jeunes qui passent une grande partie de leurs journées à regarder la télé ou à être sur les réseaux sociaux, consomment de fortes doses de scènes violentes, qui conduisent à des situations de reproduction dans la vie quotidienne. L'une des télévisions qui diffusent le plus de matière violente est la télé américaine : « à ses débuts, la télévision américaine était relativement peu violente, mais la fréquence des émissions à caractère violent s'est progressivement accrue passant de 15 % en 1951 à 90 % depuis 1964 » (Esdiri, *op.cit.* p. 9).

Au sein des établissements, les auteurs des violences sont davantage des jeunes dont l'âge oscille entre 13 et 15 ans, en classes de 5ème et 4ème (MEN, 2017). On retrouve également des jeunes exclus des établissements mais qui ont gardé l'uniforme qui leur permet de se fondre dans la masse facilitant ainsi leur accès dans l'établissement. En fait, la violence constitue l'un des comportements à risque souvent adopté par le jeune lorsqu'il entre dans l'âge de la puberté. La puberté, qui marque le début de l'adolescence, apporte des changements physiologiques et physiques qui créent un bouleversement psychologique et comportemental chez l'enfant (MEN, 2017, p. 8). Hors des établissements, les auteurs des violences sont des délinquants en situation de décrochage scolaire, des adultes au chômage ou encore des jeunes vivant dans la précarité. Les conditions de vie difficiles de certains jeunes seraient l'une des causes des violences scolaires.

Il convient de noter aussi que les violences scolaires dont il est question ici concernent aussi bien les violences entre pairs (élèves à élèves), que les violences des adultes sur les élèves. Car, le harcèlement sexuel et les viols sont le type de violences fréquemment pratiqués par les enseignants et autres

personnels adultes sur les élèves. La note ou la moyenne dans la discipline scolaire représente le pouvoir à travers lequel les élèves sont tenus.

En somme, comme le soutient Debarbieux (2004) :

si la violence scolaire est construite de l'extérieur, elle est au moins cofabriquée en interne. C'est sans doute là une des meilleures preuves de la spécificité d'une violence scolaire, et la meilleure incitation à développer des travaux autonomes sur la question qui dépasse le cadre des seules violences urbaines. (pp. 25-26)

La violence à l'école est donc la résultante d'une combinaison de facteurs tant internes qu'externes à l'institution scolaire et dont la particularité est d'être à la fois prolongement et dépassement de la violence sociale.

#### **4. Regard critique sur les violences sexuelles : une réalité aux confins du lycée et du lieu de résidence**

La perspective analytique retenue ici vise à examiner le phénomène de violence sous l'angle de la victimisation. En effet, il s'agit de porter le regard sur les élèves qui ont été victimes d'actes de violence, singulièrement des violences à caractère sexuel (viol notamment). Pour ce faire, l'analyse privilégie une approche compréhensive qui invite à partir de la subjectivité des acteurs pour en proposer un raisonnement objectif sur le fait mis en perspective.

Il faut souligner que les données d'enquête révèlent que la question des violences à l'école touche à la fois les filles et les garçons. En effet, un rapport du Complexe Léon M'Ba<sup>49</sup> indique que 400 élèves (filles et garçons confondus) déclarent avoir été victimes de violence (Complexe Léon M'Ba, 2017). Il s'agit donc d'un phénomène réel dans les établissements de Libreville.

S'agissant des violences sexuelles, elles apparaissent plus discrètes et très peu d'élèves parviennent à s'exprimer sur cette question tant le sujet reste encore tabou dans une société où la pudeur est de rigueur. C'est en cela qu'il semble indispensable de saluer ici le travail du service social scolaire ainsi que celui des conseillers d'orientation psychologues qui œuvrent au quotidien pour la libération de la parole de l'élève. Aujourd'hui, ces acteurs du monde de l'éducation sont indispensables car ils préparent et facilitent l'accès aux victimes.

Les données recueillies par entretien semi-directif montrent que les violences sexuelles, notamment le viol en bande organisée, sont des pratiques récurrentes aux abords ou sur le chemin des établissements. A ce sujet, Marie, élève de 20 ans en terminale D affirme que :

(...) sur le chemin qui mène où on prend les taxis en sortant du lycée, il y a souvent des jeunes garçons qui se cachent dans les herbes et nous attendent pour nous agresser.  
(...) un soir après les cours vers 18h30, en rentrant à la maison je me suis arrêtée dans une boutique pour prendre un cadeau à maman comme c'était son anniversaire et un garçon a commencé à m'aborder. Je n'ai pas répondu, mais il a insisté et il m'a suivi. Plus loin, un

---

<sup>49</sup> Il apparaît utile de préciser que le complexe Léon MBa est composé de quatre établissements : deux collèges, un Lycée et une classe préparatoire en maths. Historiquement, il s'agit d'un des plus prestigieux établissements secondaires gabonais qui a participé à la formation des premières élites du pays.

autre était là avec un chevron. Apparemment ils se connaissaient. Ils ont donc réussi à m'emmener dans une maison en cours de construction et là-bas, ils ont abusé de moi.

Selon toute vraisemblance, il s'agissait d'un guet-apens dans la mesure où les deux agresseurs se connaissaient. De même, qu'ils maîtrisaient les lieux vu qu'ils avaient connaissance de l'existence d'une maison en construction à cet endroit.

Le récit de Paul présente quelques différences de celui de Marie. En effet, Paul, 15 ans, élève en 4<sup>e</sup> semble lui-même s'être jeté inconsciemment, dans la gueule du loup. Il raconte que :

(...) je jouais aux cartes avec mon ami à côté du lycée. Après ces deux grands-frères sont venus jouer avec nous et ils ont envoyé mon ami acheter des cigarettes. Et c'est comme ça quand il est parti, ils m'ont trainé dans les herbes et ils m'ont violé.

Dans la discussion, Paul nous confiera que ces agresseurs n'étaient plus scolarisés.

Ces deux récits soulignent que les agressions sexuelles sur les élèves sont le fait de bande organisée. Elles concernent tant les filles que les garçons. En général, il s'agit d'agression planifiée et orchestrée par des jeunes déscolarisés ou scolarisés dans un autre établissement que celui de la victime. Les agressions ne se font pas au sein de l'établissement mais plutôt aux abords et sur le chemin de la maison. Nous sommes loin ici de la violence symbolique de Bourdieu et Passeron (1970) ou de la violence de l'imaginaire de Tonda (2005). L'analyse s'inscrit davantage dans la violence physique avec de fortes répercussions au niveau psychique des victimes.

L'examen des informations issues des entretiens donne à voir dans et autour de l'école, des processus de transformation de la violence qui ne se réduit plus uniquement à une violence « légitime » exercée par les adultes sur les plus jeunes pour devenir une violence délictuelle visant à détériorer l'image de l'institution scolaire et à la « désanctuariser ». Une forme d'expérience scolaire qui développe chez les victimes un désintérêt pour l'école qui va progressivement les amener à utiliser des stratégies d'évitement dont la plus répandue est l'absentéisme, voire le décrochage. Au mieux, les élèves victimes de violence se sentent comme contraints de « *marcher en groupe* » (expression des enquêtés qui renvoie à l'idée de toujours cheminer avec des camarades ou condisciples), car l'isolement est synonyme de vulnérabilité. Ce qui témoigne que l'école n'est pas un lieu neutre préservé de tout tumulte et de toutes les transformations de la société. Elle est traversée par les tensions et mutations sociales et culturelles de son environnement.

## Conclusion

Dans ce chapitre, il s'est agi de dresser un état des lieux des violences en milieu scolaire, de mesurer les enjeux et les défis des mutations scolaires à l'aune du concept de violence et notamment de victimation. En prenant appui sur les propos des rapports officiels et d'entretiens semi-directifs, la recherche a permis de dresser une typologie des violences les plus récurrentes, d'identifier plusieurs facteurs favorisant le développement des faits de violence et de faire un premier examen de la question des violences sexuelles à l'école.

Ainsi, au terme de cette analyse il apparaît que l'univers scolaire gabonais est très violent. Les victimations les plus récurrentes sont le phénomène de racket, les agressions physiques, le harcèlement, les agressions verbales. De façon plus précise, l'enquête a révélé que le vol, les rixes et le « bizutage » sont les formes de violence physique les plus répandues. D'un point de vue

psychologique, c'est le harcèlement sexuel et moral qui est davantage enregistré. Toutes ces violences se déroulent surtout aux abords des établissements scolaires notamment en ce qui concerne les violences physiques. De fait, il apparaît clairement que les élèves sont soumis, sur le chemin de l'école, à des risques élevés d'agressions verbales ou physiques. Une situation qui ne devrait pas laisser indifférents les autorités et les parents.

Aussi, l'analyse souligne un certain effet-établissement dans la mesure où l'ampleur des violences varie fortement en fonction de l'établissement concerné. S'il est erroné de considérer que certains lycées et collèges sont exemptés de violence, il faut reconnaître, dans le même temps, que la fréquence et le niveau de violence ne sont pas les mêmes que l'on soit dans une structure publique ou privée ; ou encore que l'on soit dans un complexe, c'est-à-dire un espace qui regroupe plusieurs établissements ou dans un lycée ou collège unique. La recherche montre que la politique de regroupement impulsée par les autorités ministérielles, qui au demeurant atteste de l'échec de l'État dans sa mission à mettre à disposition de la population scolaire une offre suffisante, apparaît comme un facteur central dans la compréhension des phénomènes de violences à l'école. De même que l'absence d'établissements scolaires répondant aux normes minimales de sécurité contribue fortement au développement d'agressions physiques.

L'exemple des violences sexuelles en est une illustration tout indiquée. En effet, l'analyse de contenu des entretiens semi-directifs souligne que ces agressions se déroulent généralement aux abords d'établissements dont les alentours crouissent sous de hautes herbes, l'éclairage y est défaillant ou la clôture est défectueuse. Ainsi, ces établissements deviennent des repères de jeunes déscolarisés mal intentionnés qui n'hésitent pas à abuser sexuellement des élèves à la sortie des classes. Toute chose qui participe à développer auprès des victimes des envies de décrochage scolaire et encourage une dépréciation de l'institution scolaire. Aujourd'hui, notamment dans les établissements à forte démographie scolaire, les élèves tout comme le personnel d'encadrement, ne se sentent plus en sécurité. Dans ces lycées et collèges, on enregistre des taux d'absentéisme très élevés. Car, « la répétition des incivilités a des conséquences sur le climat faisant de l'établissement scolaire dans lequel elles ne sont pas traitées, un lieu insécure » (Debarbieux, 2000, p. 400).

Au regard de tout ce qui précède, ne serait-il pas le moment pour les pouvoirs publics, ainsi que pour les parents et tous les acteurs du système éducatif de prendre la mesure du problème et d'envisager des actions concertées pour l'avenir de la jeunesse scolarisée ?

### **Références bibliographiques**

- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Cadolle, S. (2009). Les mutations de l'autorité familiale. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 42(3), 55-80.
- Carra, C. & Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et société*, 27(2), 205-225.
- Carra, C. & Sicot, F. (1996). Perturbations et violences à l'école. *Déviance et société*, 20(1), 85-97.

- Debarbieux, É. (2000). La violence à l'école. Dans A Van Zanten (Eds.). *L'école. L'état des savoirs* (p. 399-406). Paris : La Découverte.
- Debarbieux, É. (2001). *La violence à l'école : querelles des mots et défi politique*. Paris : ESF.
- Debarbieux, É. (2004). La violence à l'école : une mondialisation ? *Ville-École-Intégration-Enjeux*, Hors-série, 8, février, 11-31.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin (Coll. « Sociétales »).
- Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements de la lutte contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux, É. & Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de pédagogie*, 123(1), 93-121.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers 1972-1990*. Paris : Minit.
- Diallo, L. L. (2014). Victimations différenciées selon le genre dans l'enseignement primaire au Mali. Dans É. Debarbieux & É. Lanoue (Eds.). *Revue Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation /nouvelle série*, 10, 48-78.
- Dougoudia Lompo, J. (2009). Les enjeux de la violence en éducation. Des recherches en Afrique. *International journal of violence and school*, 10, 116-130. Repéré de <http://www.ijvs.org/files/Revue-10/06.-Lompo-ljvs-10-fr.pdf>
- Esdiri, F. (2009). *La violence en milieu scolaire : causes et solutions envisageables*. Mémoire pédagogique : Tunisie.
- Lange, M.-F. (2014). Relation pédagogique et violence des enseignants en Afrique subsaharienne francophone. Dans É. Debarbieux & É. Lanoue (Eds.). *Revue Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation /nouvelle série*, 10, 15-48.
- Lanoue, É. (2014). Introduction. Dans É. Debarbieux & É. Lanoue (Eds.). *Revue Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation /nouvelle série*, 10, 7-13.
- Matari, H. (2014). École et violences au Gabon : une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire. Dans É. Debarbieux & É. Lanoue (Eds.). *Revue Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation /nouvelle série*, 10, 107-137.
- MEN (2016). *Les violences en milieu scolaire à Port-Gentil*. Rapport Lycée Ambourouet Avaro, Port-Gentil. Document non publié (Disponible dans les archives du lycée).
- MEN (2017). *Enquête sur l'insécurité en milieu scolaire au Gabon. Faits, causes, conséquences, moyens de lutte et prévention*. Rapport Complexe Léon Mba, Libreville. Document non publié (Disponible dans les archives du lycée).
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous pression : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154(4), 70-76.
- Soumaho Mavioga, O. M. & Bekale, D. D. (2017). Offre scolaire au Gabon et problématique de l'égalité des chances dans l'enseignement primaire. Dans R-F Quentin De Mongaryas *et al.* (Eds.). *Refonder l'école gabonaise. Enjeux et perspectives* (p. 23-41). Paris : Publibook.

Tonda, J. (2005). *Le souverain moderne. Le corps du pouvoir en Afrique centrale (Congo-Gabon)*. Paris : Karthala.

Tonda, J. (2008). La violence de l'imaginaire des enfants sorciers. *Cahiers d'études africaines*, XLVIII (1-2), 189-190, 325-343. Repéré de [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers17-06/010043327.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers17-06/010043327.pdf)

## Chapitre 6

### **Abus sexuels, abus de pouvoir et d'autorité envers les filles à l'école en Afrique subsaharienne francophone : mieux comprendre pour agir et prévenir**

Anastasia Amboulé Abath  
*Université du Québec à Chicoutimi*

#### **Résumé**

Les violences sexuelles et sexistes sont un thème d'actualité qui suscite d'importants débats nationaux, régionaux et mondiaux. Au cours des dernières décennies, de nombreuses recherches se sont intéressées à cette question en milieu scolaire. Malgré le fait que la scolarisation des filles reste au cœur des préoccupations des politiques éducatives ministérielles des pays africains et des organisations internationales, la violence sexiste dont les filles sont les principales victimes est omniprésente dans les écoles et aux alentours de celles-ci (Devers et *al.*, 2012 ; Mimche & Tanang, 2013 ; OMS, 2002 ; Plan, 2012, 2013, 2014 ; UNESCO, 2014, 2015 ; UNICEF, 2008 ; 2013). Ces violences reposent sur un ensemble de conduites abusives, de symboles, d'attitudes, d'idéologies et de comportements inappropriés légitimant les privilèges sociaux des hommes (des personnels scolaires, des élèves ou des membres de la communauté) ; elles affectent aussi la carrière scolaire des filles et maintiennent les inégalités socioscolaires (Amboulé-Abath, 2010). Cette contribution réévalue à partir de l'approche sociologique féministe des rapports sociaux de sexe, les enjeux et les défis de la lutte contre ces violences sexistes dans les écoles en Afrique subsaharienne. Notre objectif est d'approfondir les connaissances sur l'ancrage sociale des manifestations structurant ces violences synonymes de hiérarchie sociale confirmée, reproduite et légitimée dans les différentes sphères de la vie collective. Nous estimons que le degré de gravité de ces abus doit être repéré pour mieux prévenir et accompagner les victimes. Pour lutter contre ces violences, nous suggérons une stratégie qui se décline en trois axes interdépendants et complémentaires : prévenir, intervenir et protéger.

#### **Mots-clés**

Violences sexistes ; rapports sociaux de sexe ; prévention ; intervention - protection

## Introduction

La question des violences sexuelles et sexistes à l'encontre des filles et des femmes est endémique à presque toutes les sociétés et reste d'une actualité réelle au cœur des débats et des préoccupations internationale et nationale. En dépit de ses volontés égalitaristes, l'école demeure un lieu où se (re)/produisent ces violences. Les résultats plus ou moins récents des études portant sur les violences sexuelles en milieu scolaire témoignent de la grande vulnérabilité des filles, principales victimes d'agression sexuelle, de harcèlement sexuel et sexiste et d'exploitation sexuelle (Antonowicz 2010 a et b ; Dagou & Goin Bi, 2015 ; Devers, Henry, Hofmann & Benabdalla, 2012 ; Mimche & Tanang, 2013 ; OMS, 2002 ; Plan 2012, 2013, 2014 ; UNESCO, 2015 ; UNICEF, 2008). En effet, de nombreux actes de violence sexiste sont perpétrés par certaines autorités scolaires en position de pouvoir et les garçons envers les filles à l'école (Benabdallah, 2010 ; Ndour, 2006 ; PLAN, 2014). Cette question socialement vive perdure et met en évidence les indicibles abus sexuels, abus de pouvoir et d'autorité aux conséquences préjudiciables pour la scolarisation des filles (Amboulé-Abath, 2010). La prévalence, la fréquence et l'intensité de ces violences commises par les personnels scolaires en position d'autorité contre les jeunes filles font de l'école « un espace de non droit » (Merle, 2005) et de questionnement sur les rapports de pouvoir très asymétriques tant à l'intérieur qu'en dehors de celle-ci (Duru-Bellat, 2008 ; Lieber, 2008 ; Mosconi, 2004 ; Tabet, 1998 ; UNESCO, 2015).

Cette contribution veut réévaluer, à partir de l'approche sociopolitique féministe des rapports sociaux de sexe, ces violences sexuelles nuisibles à la scolarisation des filles à partir d'une série de constats troublants et non exhaustifs relevés dans les récents rapports de recherche des institutions internationales (l'UNICEF et l'UNESCO) et des recherches de terrain. Nous avons adopté une logique de découverte et non de vérification à travers les documents consultés (rapports, chapitres de livres, documents officiels, pages web, etc.). Ce qui nous a permis de recueillir un maximum d'informations permettant de comprendre de nombreux éléments sur l'étendue des actes à caractères sexuels commis envers les filles. Ces informations rendent compte des difficultés auxquelles les filles doivent faire face et englobent l'éventail des discriminations qui consistent à leur imposer des comportements à caractère sexuel. Les entrées précoces dans la sexualité chez ces jeunes filles (préadolescentes et adolescentes) sont fréquentes et elles subissent de la violence dans ces relations amoureuses parfois non consentantes.

Dans ce chapitre, la question de la violence sexiste en milieu scolaire est étudiée pour mieux comprendre les enjeux et les défis de ce fléau social tant au niveau des mesures de prévention et de protection que des stratégies prometteuses pour rendre les écoles sûres et sécuritaires pour les filles. Pour ce faire, l'articulation entre les rapports de pouvoir dissymétriques à l'origine des abus sexuels perpétrés par certains personnels scolaires à l'endroit des filles, ainsi que les stratégies pour prévenir et contrer ses abus seront analysées. Nous présentons tout d'abord un état des lieux sur les violences sexistes et les auteurs d'inconduites sexuelles envers les jeunes filles. Ensuite, nous définirons les concepts de référence liés à ces violences pour mieux les comprendre. Nous sommes d'avis qu'il faut les reconnaître pour mieux intervenir. Puis, nous ferons une analyse critique féministe des violences sexuelles et sexistes en milieu scolaire. Enfin, tenant compte des recommandations faites aux gouvernements, bailleurs de fonds, personnels scolaires ainsi qu'aux membres de la communauté éducative dans les différentes études consultées, nous avons élaboré une stratégie qui se décline sur trois axes interdépendants et complémentaires pour prévenir et contrer ces violences devenues un enjeu de société.

## 1. Un état des lieux sur les violences sexistes en milieu scolaire

Au cours des dernières décennies, des recherches, tant internationales que nationales, ont largement documenté les nombreuses dimensions de la violence sexuelle en milieu scolaire, en particulier ses répercussions sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Selon les estimations de PLAN (2014) en 2011, environ 246 millions de filles et de garçons ont été victimes d'une forme de violence en milieu scolaire et 60 millions de filles et 29 millions de garçons par an sont sexuellement abusés à l'intérieur de l'école ou sur le chemin de l'école aux niveaux primaire et secondaire. Les abus sexuels subis par les filles ont des répercussions à court et long terme très importantes sur leur santé physique et psychologique (nous pensons aux grossesses précoces non désirées ; aux avortements clandestins, parfois mortels dans des conditions d'hygiène défectueuses ou insalubres ; à la contraction de maladies sexuellement transmissibles dont le VIH...).

Dans ce contexte, l'expression « violences sexuelles » accompagne souvent la sémantique des inégalités scolaires et des hiérarchies sociales. Dès lors, cerner ces violences qui empêchent les filles de jouir pleinement de leur droit à l'éducation devient un défi pour les systèmes éducatifs. Les études consultées révèlent que parmi les différentes formes de violences perpétrées en milieu scolaire, la violence sexuelle sur les filles serait la plus répandue. Une étude menée en Côte d'Ivoire (Dagou & Goin Bi, 2015) relève que dans les écoles ivoiriennes (primaire, collège et lycée) les manifestations des différents types de violence sexuelle sont par ordre d'importance : les sollicitations sexuelles sans contact (36,23 %), l'exploitation sexuelle (16,05 %), les attouchements sexuels (15,86 %) et le viol (5,32 %). Une autre forme de violence révélée dans cette étude est appelée « faire le train » et consiste, pour les filles, de coucher avec le maximum de garçons pendant un court laps de temps à la récréation dans les lycées. Selon Menick (2002), dans une recherche menée à Yaoundé au Cameroun sur les victimes d'abus sexuels en milieu scolaire, 27,5 % étaient des garçons et 72,5 % des filles.

Leurs âges au moment de l'abus variaient entre 4 et 15 ans. Cette étude révèle également que 38,7 % de ces abus sont des viols, 54,6 % des attouchements sexuels et 6,7 % des scènes pornographiques. Aussi, sur les 274 agresseurs sexuels identifiés, 86,5 % étaient des hommes alors que 13,5 % étaient des femmes. Dans près de 15 % des cas, ces abus sexuels s'étaient produits dans un environnement scolaire et 30 % environ étaient perpétrés par des camarades de classe. Les enseignants représentaient environ 8 % des agresseurs extrafamiliaux et les répétiteurs de cours, à peu près 7,5 %. Au Sénégal, l'étude sur les violences faites aux filles en milieu scolaire, initiée par le ministère de l'Éducation et l'USAID dans le cadre de la mise en œuvre d'une stratégie d'intégration du genre dans l'enseignement moyen et secondaire général, montre que les violences psychologiques sont récurrentes. Environ 62,5 % des filles déclarent faire l'objet d'insultes et 44,5 % d'humiliations ; 37,3 % sont victimes de harcèlement et 13,8 % de viol. Elles mentionnent majoritairement les enseignants (37 %) et les élèves (28 %) comme les auteurs de viols. Plus de 35 % des enseignants hommes se déclarent coupables d'harcèlement sexuel, contre environ 18 % des garçons.

Ces statistiques montrent les comportements inappropriés, des personnels scolaires et des garçons sur les filles. Elles laissent sous-entendre des abus de pouvoir, d'autorité et d'influence de ces acteurs scolaires. Le rapport de Devers *et al.*, (2012) sur les violences de genre en Afrique subsaharienne francophone donne quelques précisions sur le phénomène, les lieux et les auteurs. Selon ces auteurs, une recherche, menée sur les violences tenant au genre dans les écoles béninoises par l'ONG *The Academy for Educational Development*, indique que la violence de genre se déroule à la fois dans les

bureaux administratifs (33 %), dans les salles de classe (20 %), au domicile de l'enseignant (20 %) et sur le chemin de l'école (8 %). Une autre étude sur le harcèlement sexuel des filles en milieu scolaire réalisée au Burkina Faso en 2008, toujours citée par les mêmes auteurs, indique que les auteurs de harcèlement sexuel seraient essentiellement les professeurs hommes, selon les déclarations de 81,7 % des élèves enquêtés. Les élèves garçons sont cités par 41,7 % des enquêtés, et le personnel administratif par 30,5 %. En Côte d'Ivoire, selon les résultats de l'enquête sur les violences basées sur le genre réalisée dans sept établissements scolaires d'Abidjan en 2009, citée par le rapport de Devers *et al.* (2012) montre, selon 70 % des élèves enquêtés, que les auteurs sont pour la plupart des élèves inconnus ; 13,3 % ont reçu des avances d'enseignants et 3,3 % d'un chef d'établissement. Aussi, le nombre de victimes d'attouchements est de 14,2 % et 10,6 % des élèves enquêtés ont été victimes d'actes d'exhibition sexuelle, 18,9 % affirment avoir été l'objet de remarques ou commentaires sexuels. « Au Niger, l'étude de 2004 sur les violences sexuelles à l'égard des élèves filles dans les établissements secondaire et universitaire » de Niamey, initiée par l'UNFPA, renseigne que près de 50,4 % de filles (collégiennes, lycéennes) affirment avoir été personnellement victimes de harcèlement sexuel ou de viol, et 45,5 % témoins de violences sexuelles (Devers *et al.*, 2012, p. 15). Selon ces collégiennes et lycéennes, les auteurs de ces actes sont par ordre : les élèves garçons (57,1 %), les professeurs (18,9 %), les fonctionnaires (7,9 %) et le personnel masculin de l'administration des établissements scolaires (7,2 %). Les auteurs réfèrent les informations suivantes sur la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et le Togo :

En République centrafricaine, selon les conclusions de l'étude « La violence en milieu scolaire centrafricain » du ministère de l'Éducation et de l'UNICEF (2008), 42,2 % des garçons inscrits dans les écoles secondaires à Bangui confirment s'être livrés à des actes sexuels violents à l'intérieur de l'école ou dans les alentours de l'école. En République Démocratique du Congo, l'étude citée dans le document « les violences à l'école » de l'UNICEF (2009), expose que 46 % des élèves féminins interrogées confirment être victimes de harcèlement, d'abus et de violences sexuelles de la part de leurs enseignants ou d'autres membres du personnel de l'école. (p. 15)

Au Togo, la brochure « *Suffering to succeed : Violence and abuse in schools in Togo* » (PLAN, 2006), qui rassemble les conclusions d'un programme de recherche mis en œuvre par PLAN sur la violence et les abus dans les écoles, et qui exploite les conclusions de cinq recherches menées à l'initiative de PLAN Togo entre 2005 et 2006, dévoile que 4,1 % des filles déclarent avoir subi des violences sexuelles à l'école (...) et 52 % rapportent un comportement menaçant ou des violences psychologiques à l'école. (p. 16)

En somme, ces études ont permis de mettre en relief les formes de violences sexistes, les auteurs tout comme les réalités cachées de cet enjeu de société. Les statistiques sus-indiquées ne peuvent ni ne doivent être considérées comme des incidents isolés mais comme un portrait succinct de ce que vivent quotidiennement les filles à l'école. Ainsi, l'école contribue à la (re)/production de la domination masculine (Bourdieu, 2002). Cela signifie que les écoles en Afrique sont le théâtre des agissements sexistes et sexuels et que les procédures de prévention et de protection sont inexistantes ou insuffisantes. Plus choquant est le fait de constater que les auteurs bénéficient le plus souvent de l'impunité et que les victimes sont non-protégées. Difficile à croire qu'il existe dans la société africaine une volonté persistante de fermer les yeux, et de ne pas voir la souffrance des victimes, de mettre des procédures qui protègent véritablement les victimes, et qu'en conséquence le retard des pays africains

en la matière est manifeste. Dommage qu'on ne dispose de données chiffrées officielles de chaque pays mesurant l'ampleur des violences sexistes dans ces écoles. De même, on ignore le nombre de plaintes de victimes et les suites données à ces plaintes, ni même les décisions rendues par les tribunaux pour des faits de harcèlement sexuel ou d'agression sexuelle. Ces recherches ne présentent aucun diagnostic permettant ni d'estimer l'ampleur du phénomène ni de savoir comment il est sanctionné dans les pays africains.

En revanche, nous ne pouvons que lister des faits précis de viols ou d'agressions sexuelles. Ces études permettent de porter un regard préoccupant sur le phénomène des violences et favoriseraient la mise en place de politiques publiques destinées à prévenir, à améliorer la protection des victimes et à engager la sensibilisation du grand public par la formation des personnels scolaires et les autres acteurs clés intervenant dans les domaines de lutte contre ces violences (services sociaux, médicaux, police, gendarmerie, justice...). Les informations issues de ces études révèlent deux points importants à prendre en compte dans la compréhension de la violence sexiste. Selon Cromer et Hamel (2014, en ligne) :

Tout d'abord, les formes de violences sont multiples : des blagues sexistes, des propos intrusifs dans la vie privée avec connotations sexuelles, du harcèlement sexuel, des pressions psychologiques, notamment des formes de chantage, des agressions sexuelles (attouchements, tentatives de viol), des viols, toutes ces violences sexistes pouvant se cumuler.

Toujours selon ces auteurs, ces violences prennent une forme spécifique en milieu scolaire car elles sont commises sur de jeunes filles par des personnes en situation d'autorité dans des lieux et des circonstances diverses. Il importe donc de saisir finement chacune de ces violences dans un secteur fréquenté par des personnes mineures et des personnes adultes occupant des fonctions de pouvoir aux statuts très hétérogènes. Ici, les relations pédagogiques se conjuguent aux rapports de pouvoir liés à l'autorité, au prestige et aux fonctions. Les études menées sur les violences basées sur le genre à l'école ont permis de circonscrire ce phénomène comme un problème social. Par ailleurs, les statistiques ci-dessus présentées restent très conservatrices (il faut comprendre que ces chiffres pourraient être plus élevés voire plus choquants) sur les différentes formes d'abus sexuels (agressions sexuelles ; harcèlement sexuel ; exploitation sexuelle) et les auteurs identifiés (qui abusent de leur pouvoir) témoignent de l'ampleur du phénomène en milieu scolaire.

## **2. Reconnaître les actes de violence sexiste pour mieux comprendre et intervenir**

Il existe de nombreux concepts liés aux gestes sexuels inappropriés envers les filles et les femmes qui maintiennent les inégalités de sexes en milieu scolaire. Ces concepts seront précisés dans les lignes qui suivent en nous inspirant des définitions d'auteurs africains sur les violences de genre et celles du gouvernement du Québec en matière de lutte contre les violences à caractère sexuel. Cette complémentarité dans les précisions notionnelles montre que les inconduites sexuelles et autres comportements sexistes sont une pandémie perpétrée dans toutes les sociétés, dans tous les milieux sociaux et, malheureusement, les écoles africaines ne font pas exception. Et comme le précise si bien l'UNESCO, il n'existe pas de région, de pays ou de milieux ou de culture où les femmes soient exemptes de violence (UNESCO et ONU Femmes, 2017).

## **2.1 Les agressions sexuelles**

Comment reconnaître les agressions sexuelles ? « Une agression sexuelle est un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou, dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par une manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite. Une agression sexuelle porte atteinte aux droits fondamentaux, notamment à l'intégrité physique et psychologique, et à la sécurité de la personne » (Gouvernement du Québec, 2001).

À la suite d'une agression sexuelle, les victimes peuvent avoir des réactions qui leur sont propres. Ces réactions peuvent être influencées par divers facteurs : leur âge, leur personnalité, la forme d'agression sexuelle subie, leur lien avec l'agresseur, le degré de violence utilisée et la fréquence des agressions. « Cependant, dans les premiers jours, les réactions d'une victime mineure en état de choc peuvent être les suivantes : - colère et agressivité souvent manifestées envers l'entourage pour des choses banales ; - peurs intenses ; - état de déprime, dépression, tristesse ; - sautes d'humeur fréquentes ; - troubles du sommeil ; - trouble de l'alimentation ; - diminution du seuil de tolérance dans des situations perçues comme une menace à sa sécurité ; - désorganisation, anxiété ; - isolement. » (Secrétariat à la condition féminine, 2016, en ligne).

## **2.2 Le harcèlement sexuel**

Quant au harcèlement sexuel ou sexiste, il peut être défini comme tout comportement à connotation sexuelle et portant préjudice à la dignité d'une autre personne, provoquant sa gêne et sa peur et menaçant le bien-être physique ou moral de cette personne. Ainsi, tout comportement inapproprié de nature physique (contact, attouchements, caresses, tentatives de viol), verbale (blagues, suggestions sexuelles, demande de faveur, remarque à caractère privé) ou non verbale (courriels à caractère sexuel ou pornographique), contrariant sous forme de commentaire, toute conduite vexatoire, des propos désobligeants à caractère répétitif, tout geste insultant, intimidant, agressant, humiliant, blessant, malveillant, dégradant ou offensant à l'endroit d'une personne créant un climat inconfortable, ou pouvant vraisemblablement embarrasser, insécuriser, déranger, isoler ou visant à déconsidérer cette personne. Ce harcèlement peut prendre plusieurs formes et se manifeste par des plaisanteries, insinuations, ou sarcasmes importuns qui causent la gêne ou l'embarras, portent atteinte à la sécurité d'une personne ou nuisent à son bien-être.

## **2.3 L'abus sexuel**

L'abus sexuel est une collaboration forcée ou effectuée sous la manipulation ou la contrainte dans des actes sexuels. Comme le précisent différents travaux réalisés dans les écoles africaines (Benabdallah, 2010 ; Devers *et al.*, 2012), l'abus sexuel est une « violence sexuelle perpétrée en tirant avantage d'une situation de supériorité ». Selon la définition adoptée par le Ministère de la Santé et des Services sociaux du gouvernement de Québec, il s'agit de tout :

geste posé par une personne donnant ou recherchant une stimulation sexuelle inappropriée quant à l'âge et au niveau de développement de l'enfant ou de l'adolescent, portant ainsi atteinte à son intégrité corporelle ou psychique, alors que l'abuseur a un lien de consanguinité avec la victime ou qu'il est en position de responsabilité, d'autorité ou de domination avec elle. (MSSS, 1998/2010, p. 385)

Les niveaux de gravité de ces abus doivent ainsi être saisis, ce qui nécessite la description fine de leur nature (violences verbales, psychologiques, physiques, sexuelles) et la prise en compte à la fois de leur répétition, de leur cumul, de leur ancienneté et surtout des contextes où ils se produisent. Cela requiert également de repérer les auteurs et enfin d'explorer les conséquences sur le devenir des personnes (blessures, peur, perturbations des trajectoires scolaires, familiales, etc.). En effet, les répercussions et les conséquences sur le devenir des filles victimes de ces abus (en termes de santé psychologique, d'émotions, de perturbations de différente nature sur leur vécu scolaire, familiale, sociale, etc.) ainsi que les recours mobilisés (en avoir parlé ou pas, à qui, avoir porté plainte, etc.) doivent être dénoncés.

#### **2.4 L'exploitation sexuelle**

De manière générale, dans les différents travaux sur les violences de genre en milieu scolaire en Afrique « l'exploitation sexuelle se réfère à tout abus de la vulnérabilité, de la position d'autorité ou de la confiance à des fins sexuelles, avec une rémunération en espèces ou en nature accordée à l'enfant ou à une tierce personne, ou des avantages sociaux et politiques résultant de cet abus. » (Benabdallah, 2010, p. 9)<sup>50</sup>. Selon le Gouvernement du Québec (2016, en ligne), « L'exploitation sexuelle est une problématique complexe, notamment en raison des divers contextes où elle peut survenir [...] et des activités criminelles qui peuvent y être associées » à la traite de personnes mineures à des fins d'abus sexuels, d'achat de services sexuels, etc. Il précise :

À travers ses multiples manifestations, l'exploitation sexuelle implique généralement une situation, un contexte ou une relation où un individu profite de l'état de vulnérabilité ou de dépendance d'une autre personne, ou de l'existence d'une inégalité des rapports de force, dans le but d'utiliser le corps de cette personne à des fins d'ordre sexuel, en vue d'en tirer un avantage. Il peut s'agir d'un avantage pécuniaire, social ou personnel, tel que la gratification sexuelle, ou de toute autre forme de mise à profit. (Gouvernement du Québec, 2016)

Ces définitions permettent de baliser les paradoxes et les défis de l'exploitation sexuelle dans les écoles africaines. On s'aperçoit aisément que cette problématique « se rapporte essentiellement à des relations transactionnelles, telles que les bonnes appréciations ou les bonnes notes attribuées en échange d'actes sexuels, ou des relations sexuelles comme paiement des frais de scolarité ou des fournitures » (Benabdallah, 2010, p. 9). Les jeunes filles en situation de vulnérabilité s'engagent donc dans des relations malsaines avec les personnels scolaires et autres prédateurs sexuels adultes de la communauté pour subvenir à leur besoin. L'exploitation sexuelle est la manifestation d'un abus de pouvoir et d'autorité, qui ne peut être toléré dans une société qui défend les valeurs de justice et d'égalité entre les femmes et les hommes. Elle est ainsi reconnue comme une forme de violence faite aux filles et se manifeste par des activités lucratives liées à la prostitution qui font en sorte que les adolescentes se livrent à des actes de nature sexuelle moyennant compensation financière. Ainsi, les jeunes filles se font traiter comme des objets sexuels. Cette situation est très présente dans la relation élève/enseignant et se décline sous forme de prostitution de subsistance ou de survie ; de la marchandisation du sexe ou le sexe comme monnaie d'échange, de « droit de cuissage » payables par « des moyennes sexuellement transmissibles ». Ainsi, certains enseignants ont le loisir d'abuser de leur pouvoir d'autorité sans conséquence aucune et se font payer « en nature ». Ces activités sexuelles plus

---

<sup>50</sup> Voir aussi Dagou et Goin Bi (2015) ; Devers *et al.*, (2012) ; UNICEF (2008) ; UNESCO (2014).

ou moins consentantes sont associées à la traite de personnes mineures et vulnérables. L'achat de services sexuels par une personne en situation d'autorité en vue d'obtenir de tels services est éthiquement et moralement inapproprié.

Ces actes sexistes violents mettent en exergue les principales dimensions des rapports de pouvoir émanant des relations qui se déclinent en abus d'autorité et d'influence. Alors, qu'arrive-t-il lorsqu'on abuse de son pouvoir et de son autorité ? Le pouvoir et l'autorité sont relationnels en ce sens que les rapports de domination stabilisent ces relations de pouvoir en les fixant sur une échelle hiérarchique. Puisque l'autorité confère des droits, le pouvoir de commander, de prendre des décisions, de se faire obéir, on assisterait, dans les cas d'actes sexistes violents, à des situations d'abus de pouvoir et d'autorité. Dans le Dictionnaire Robert (2008), l'autorité est définie comme le « droit de commander, pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance. [...] Pouvoir de se faire obéir » (p. 187). Le mot aurait alors un rapport de sens avec celui de « hiérarchie ». L'autorité est aussi définie comme la « supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte, le respect, la confiance » (p. 187). Ces deux sens du mot autorité donnent lieu à deux définitions : une autorité qui peut être une volonté qui contraint autrui, mais aussi un avis auquel autrui adhère de plein gré. L'autorité pourrait donc exprimer selon ces deux significations soit violence, soit influence. Ce même dictionnaire indique que, l'autorité signifie aussi l'expression des organes du pouvoir, et dont « les autorités » sont « les personnes qui [l']exercent » (en l'occurrence, les autorités scolaires). Si l'autorité du pouvoir a besoin qu'on l'exerce, elle s'identifie alors à une contrainte et est par ailleurs significative que les adjectifs construits sur la racine de l'autorité, en l'occurrence « autoritaire », s'applique justement dans sa définition à celui « qui aime l'autorité, qui en use ou abuse volontiers. [...] Qui aime à être obéi. [...] Qui exprime le commandement, n'admet pas la contradiction » (p. 187). Ce terme « autoritaire » ainsi que celui d'« autoritarisme » s'expriment des cas abusifs de pratique de l'autorité. Les personnels scolaires possèdent en effet de nombreux pouvoirs (pouvoir de position ou pouvoir légitime ; pouvoir personnel ou de référence ; pouvoir de récompense ; pouvoir de coercition ; pouvoir d'expert) et l'utilisation abusive de ces pouvoirs peut produire du harcèlement sexuel et sexiste.

La notion d'« asymétrie sociale des sexes » (dans le sens de Tahon, 2003) doit être ici retenue puisqu'« elle rend compte de la présence décalée des rapports sociaux entre les sexes tant quantitativement que qualitativement » (p. 57). La violence symbolique explique le processus de soumission par lequel les dominés et les dominées partagent la vision du monde qu'en ont les dominants et les dominantes naturalisant ainsi l'ordre social. Ces pratiques de domination, d'oppression et d'exploitation sur tous les plans de la vie sociale en interrogent les rapports de pouvoir ou de domination manifestes et cachés dans lesquels s'inscrit le sexisme qui institue, nourrit, soutient et reproduit ces inégalités sociales (Bourdieu, 2002). Si les abus sexuels sont essentiellement perpétrés par certains hommes, qu'il s'agisse des personnels scolaires, d'autres hommes de la communauté ou des élèves de sexe masculin, peut-on parler d'une certaine conspiration de genre soutenant la culture du viol en milieu scolaire ?

### **3. La perspective féministe face aux violences sexistes**

L'approche féministe a fourni à maintes reprises les preuves de sa capacité à dénoncer les violences faites aux femmes. Nous nous proposons donc de la mettre à contribution afin de poser un regard critique sur ce fléau social. En effet, les groupes féministes des années 1970 ont dénoncé et défini la construction sociale de la violence faite aux femmes à partir du contexte plus large de la politique de

genre et des relations de pouvoir en utilisant, d'une part, un argumentaire basé sur les conséquences physiques et psychologiques, et d'autre part, en suggérant les aspects inacceptables de ces actes répréhensibles. C'est dans cette optique que les mobilisations féministes ont réussi à placer, dans la sphère publique de l'action, la question des violences sexistes dans les luttes contre ce phénomène. Ainsi, les mobilisations féministes ont conduit, d'une part, à des réformes dans le traitement judiciaire et d'autre part, à la modification de l'idéologie qui a abouti à des réformes politiques dans le traitement de ces violences.

C'est en 1995, lors de la 4<sup>ème</sup> conférence mondiale sur les femmes, qu'a eu lieu la première tentative de l'Organisation des Nations Unies (ONU) visant à inciter les différents États à mettre en place des moyens d'action pour faire face à ce problème. C'est aussi à partir de cette conférence dont l'objectif est de promouvoir le progrès social et d'instaurer de meilleures conditions de vie que l'organisation dénonce pour la première fois de son histoire et de façon explicite, la problématique des violences faites aux femmes, comme l'un des problèmes publics et politiques les plus importants dans le monde. Selon elle, cette violence envers les femmes bafoue, entrave et réduit à néant leur accès aux droits humains et aux libertés fondamentales. L'échec récurrent dans la protection et la promotion de ces droits et libertés incombe à tous les États, et ils devraient s'y attaquer (Beijing déclaration, 1995, p. 52).

En nommant cette violence, l'ONU rend le problème visible et audible sur le plan international et impose par le fait même des solutions s'adressant à l'ensemble de la population. Dans cette lignée, en 2002, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) élabore un rapport mondial sur la violence et la santé. Ce rapport, qui a pour objectif de fixer des normes et de présenter des options politiques fondées sur les données probantes, consacre un chapitre aux violences sexuelles. Ce dernier souligne l'importance du phénomène dans tous les pays du monde et indique les différentes formes que peuvent prendre la violence sexuelle, et leur contexte, mais aussi les répercussions à court et à long terme sur les victimes. Parmi les recommandations à buts préventifs contenues dans ce rapport figurent des actions de prévention primaire, comme les programmes de formation des professionnels de l'éducation depuis la petite enfance. On note également le renforcement des mesures en faveur des victimes de la violence, et l'amélioration de la collecte des données, car l'absence de définition « contribue[nt] à reléguer le problème au second rang dans l'esprit des décideurs et des donateurs » (OMS, 2002, p. 192).

Le mouvement féministe considère les violences faites aux femmes comme l'expression des rapports inégalitaires entre les femmes et les hommes. Ce déséquilibre est étroitement lié aux traitements discriminatoires dont font l'objet les jeunes filles et les femmes dans de nombreux espaces de la vie sociale. La modification des rapports sociaux entre les sexes vers un développement de rapports égalitaires et le rejet du système patriarcat sont des idées directrices des revendications féministes à la prééminence des hommes (Bourdieu, 2002 ; Ferrand & Langevin, 1986 ; Gausse, 2016 ; Jaspard, 2005 ; Marchadour, 2015 ; Pfefferkorn, 2007 ; Tabet, 1998). Cette inégalité socialement construite renforce la puissance de cette violence en la rendant légitime et participe activement à son émergence et à sa tolérance. Elle devient difficile à éradiquer, car elle reflète des rapports sociaux complexes, des pratiques discriminantes et des représentations sexistes entretenues à propos des hommes et des femmes. Ce traitement inégalitaire organise tous les sous-systèmes sociaux depuis la famille, l'école, le travail et les autres champs, politique, juridique, culturel, de la réalité sociale et qui institue ces rapports entre catégories de sexe, sur le mode du pouvoir de l'un, le masculin, par rapport à l'autre, le

féminin, c'est-à-dire, non seulement sur le mode d'une différenciation, mais plus fondamentalement sur celui d'une hiérarchie entre les sexes. Cette catégorisation soutient le « sexisme »<sup>51</sup>.

Les rapports sociaux entre les sexes permettent de penser et de comprendre la pluralité des rapports de pouvoir qui structurent les sociétés et qui font émerger des formes insoupçonnées et complexes d'oppressions, de subordination et d'inégalités sociales envers les femmes. La compréhension des violences sexistes en milieu scolaire s'opère selon trois dimensions complémentaires : 1) la violence symbolique ; 2) la violence institutionnelle et 3) la violence quotidienne. Elle s'articule autour de trois principes de spécification : l'identification, la différenciation et la hiérarchisation des rapports de pouvoir omniprésents entre les hommes/garçons versus les femmes/filles. Les comportements sexistes inappropriés chez certains hommes et des rapports de pouvoirs extrêmement durs, qui reposent sur le maintien des croyances et des valeurs patriarcales centrées sur ce qu'Héritier appelle la « valence différentielle des sexes » (Héritier, 1996, p. 24) engendrent la domination sociale sexuelle du genre masculin (Ferrand & Langevin, 1986). Sous l'influence des revendications féministes, les violences sexistes ont été reconnues dans de nombreux pays comme un problème social important. Cette reconnaissance fait de cette problématique une question d'intérêt public et une question socialement vive. En effet, les violences sexuelles à l'égard des femmes ont longtemps été perçues comme une atteinte aux biens des hommes ou à l'honneur des familles plutôt que comme un crime contre les femmes victimes. Cette violence qui prend ses racines dans les rapports de force asymétriques entre les femmes et les hommes existe depuis bien longtemps, même si elle n'a été que très récemment reconnue comme problème social. Dans certaines sociétés modernes, les relations socialement construites entre les femmes et les hommes s'organisent de façon hiérarchique en donnant au masculin une valeur supérieure à celle du féminin et l'évolution n'a su se défaire de la ténacité des rapports de domination masculine cultivés et parfois bien entretenus par des traditions et des croyances « rétrogrades » (Kergoat, 2001 ; Marchadour, 2015 ; Mathieu, 1991 ; Riot-Sarcey, 2010). La domination masculine, prédominante en Afrique subsaharienne, est un facteur clé de compréhension du phénomène des violences sexuelles en milieu scolaire (Amboulé-Abath, 2010 ; Lanoue, Azoh & Tchombé, 2009 ; Ndour, 2006). Combattre ces violences nécessite d'éradiquer les comportements et autres attitudes sexistes omniprésents dans nos sociétés actuelles ; une prise de conscience collective et une réflexion sociale importante à réaliser.

#### **4. Les mesures de prévention et de protection pour faire face aux violences sexistes**

Nombre d'études consultées reconnaissent les conditions sociales et scolaires difficiles que vivent les filles, mais ne prennent pas en compte des mesures implantées pour faire face aux cas de violences de genre à l'école. Il ressort toutefois que ces violences sont souvent insidieuses, puisque les victimes les taisent (de peur de représailles, de rejet et de marginalisation) ; la culture du silence et les attitudes ambivalentes des parents ou des familles face à ces violences sont à dénoncer (sujet tabou dans les familles qui se soucient plus de leur réputation que de la victime. Très souvent, ces familles règlent le problème à l'amiable au profit de l'agresseur par un mariage forcé et si la fille n'accepte pas ce « deal », elle est rejetée ou marginalisée par sa propre famille). De même, la solidarité professionnelle chez les personnels scolaires (préférant protéger la réputation du collègue agresseur, de leur école pour ne pas

---

<sup>51</sup> Le sexisme est une attitude discriminatoire fondée sur le sexe qui sert à légitimer le pouvoir des hommes sur les femmes (Amboulé-Abath, 2019). Gausse (2016, en ligne) le considère comme « un facteur de discrimination, de subordination et de dévalorisation ».

ternir l'image de leur profession) fait passer sous silence ces conduites sexuelles moralement et éthiquement inacceptables. On reste d'ailleurs saisi de découvrir que la seule sanction à laquelle s'expose un homme reconnu coupable d'inconduites sexuelles sur une de ses élèves est la mutation dans une autre école. Les droits de l'enfant sont ainsi bafoués au profit de l'abuseur qui reste dans l'impunité (Benabdallah, 2010 ; Devers et *al.*, 2012 ; Menick, 2002 ; OMS, 2004 ; UNESCO, 2015). À cela s'ajoute un certain laxisme dans l'application des lois existantes et un manque de structures sanitaires appropriées pour prendre en charge les victimes ; les failles et la longueur des procédures judiciaires font parfois que les victimes subissent de l'intimidation de la part de l'agresseur. Au regard de ces paradoxes, y aurait-il une omerta ? Quelle est la responsabilité de l'État devant ces abus de pouvoir de son personnel ?

À ce jour, nous n'avons pas de réponses à ces questions. Qu'à cela ne tienne, les solutions préconisées par quelques études consultées pour rendre les écoles plus sûres et sécuritaires pour les filles demeurent de grands chantiers de lutte à l'échelle internationale qui s'articulent autour de l'information aux droits des filles et des femmes, la sensibilisation du public à la problématique des violences faites aux filles, et la prise en charge des victimes. Sur le plan juridique, on ne peut d'ailleurs s'empêcher de penser qu'il existe au niveau international des lois et conventions contre les violences à l'égard des femmes et des filles ratifiées par plusieurs pays africains (La Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes [OHCDH/CEDAW, 1979] ; La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant [OHCDH/CDE, 1989] ; le Protocole de la charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux Droits de la femme en Afrique, ou Protocole de Maputo, adopté par l'Union Africaine en 2003). Parmi les solutions proposées par les différentes études (Antonowicz, 2010a, 2010b ; Devers et *al.*, 2012 ; PLAN, 2014 ; UNESCO 2015), on note, tout d'abord, la production de données sexospécifiques fiables sur les violences en milieu scolaire. En effet, dans de nombreux pays de cette région, il n'existe pas de système d'alerte généralisé sur les violences à l'école qui permettraient de conscientiser et de sensibiliser le public face à cette situation (PLAN, 2014). Ensuite, l'adoption de lois spécifiques au plan national représente une garantie de reconnaissance des violences en milieu scolaire. L'impunité des auteurs d'agressions nuit à la qualité de vie à l'école des jeunes filles. Dans cette optique, l'adoption d'une pédagogie de conscientisation et de codes d'éthique ou moral de conduite peuvent être des avenues non négligeables. Aussi, briser le silence autour de ce phénomène par la création d'espace de dialogue ou de conversation pour les victimes au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, tous les établissements scolaires devraient mettre en place des systèmes de signalement confidentiels et de prise en charge adéquate des victimes. La formation continue des enseignants sur les rapports sociaux de sexe est nécessaire. Enfin, miser sur les campagnes de sensibilisation (Internet, radio, presse écrite...) peut aider à soutenir les efforts visant à prévenir la violence dans les écoles. De ces études (Antonowicz, 2010a, 2010b ; Devers et *al.*, 2012 ; PLAN, 2014 ; UNESCO, 2015, 2017) découlent des recommandations pérennantes formulées à l'endroit des gouvernements, bailleurs de fonds, enseignants, membres de la communauté éducative et élèves dont l'encadré suivant présente la synthèse.

***Aux gouvernements, il est demandé de :***

- renforcer le système de protection national des enfants et s'assurer que tous les ministères concernés soient responsabilisés sur la problématique de la violence scolaire ;
- développer des mécanismes coordonnés de signalement et de suivi confidentiels et adaptés à l'âge et à la culture des victimes. Les services de police, les services sociaux et de santé doivent donc être formés et renforcés pour prendre en charge les enfants de manière efficace et respectueuse ;
- faire des violences de genre commises par des enseignants ou d'autres adultes intervenant dans le milieu éducatif un acte punissable par la loi ;
- soutenir la mise en place dans les établissements scolaires de mécanismes de prévention, de protection, de dénonciation et de prise en charge qui garantissent la confidentialité et qui sont adaptés aux enfants ;
- assurer une prise en charge psycho-sociale (médicale, juridique et judiciaire) des victimes de violences.

***Aux bailleurs de fonds :***

- la recommandation tourne autour de l'appui financier et technique des gouvernements sur la question des violences scolaires.

***Au corps enseignant, au personnel de l'éducation et aux syndicats d'enseignants, il est demandé de :***

- renforcer les systèmes de détection et de prévention des violences et faciliter la participation des enfants à la réduction de la violence en milieu scolaire ;
- s'engager dans des débats et la mobilisation autour de questions liées à la violence en milieu scolaire, notamment la prévention de la violence et la réponse à ce phénomène ;
- organiser des campagnes d'information sur la violence scolaire et former les membres des syndicats sur cette question ;
- prendre l'initiative en ce qui concerne la consultation sur les codes de déontologie et l'élaboration desdits codes appelés à protéger les enseignants et les élèves.

***Aux communautés et aux familles, elles doivent :***

- participer au dialogue initié par les écoles, la communauté ou la société civile sur les droits de l'enfant, la violence à l'école, ou l'éducation parentale, notamment en s'engageant dans les structures existantes (Associations des parents d'élèves, des mères d'élèves) ;
- S'engager auprès des chefs traditionnels et religieux pour s'assurer de leur appui dans la promotion d'un environnement éducatif respectueux de l'enfant et non violent.

***Aux élèves :***

- Il leur est recommandé de briser le silence autour de la violence faite aux enfants à l'école, en connaissant ses droits, en participant aux activités de sensibilisation de l'école, des clubs extrascolaires, ou des clubs communautaires sur le sujet, en sensibilisant ses pairs ou en entourant un ou une ami(e) victime de violence.

## **5. Prévenir vaut mieux que guérir**

Comme nous l'avons relevé plus haut, de nombreuses écoles dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara demeurent un lieu où se produisent et reproduisent les inégalités socioscolaires basées sur les rapports sociaux de sexe en faveur des hommes. Pour éviter de continuer à marquer le pas sur place, une prise de conscience collective s'impose et celle-ci passe tout d'abord par la promotion de rapports égalitaires entre les filles et les garçons puis, par la volonté de mettre en œuvre et de consolider une politique de tolérance zéro qui s'appuie sur un cadre juridique punitif. Il y a urgence d'agir pour prévenir et contrer les violences sexistes à l'école. Pour ce faire, nous suggérons une stratégie qui se décline en trois axes interdépendants et complémentaires pour garantir une meilleure protection et apporter l'aide nécessaire aux filles : prévenir, intervenir et protéger.

### **5.1 Prévenir**

La prévention commence par la lutte contre les stéréotypes sexuels et sexistes dès la petite enfance pour un développement durable des rapports égalitaires entre les filles et les garçons (Amboulé-Abath, 2009). Cela implique la promotion des valeurs, modèles et comportements égalitaires entre les filles et les garçons à l'école. Cette promotion en matière d'égalité est composée de plusieurs thèmes tels que : la promotion des rapports égalitaires dans différents lieux de socialisation dès la petite enfance ; la lutte contre les stéréotypes sexuels et sexistes ; l'éducation à une sexualité saine, responsable et égalitaire. La promotion de rapports égalitaires a pour objectif, entre autres : de faire tomber les stéréotypes sexuels ; d'instaurer une véritable égalité de fait entre les femmes et les hommes. Entreprendre des actions d'information, de conscientisation et de sensibilisation des filles et des femmes sur les différentes formes de violences. Le succès de cette lutte dépend de l'engagement de toutes les composantes de la société et dans toutes les sphères d'activités sociales. Introduire dans les politiques gouvernementales, la problématique du genre en matière d'égalité. Relayer, auprès des filles et des femmes, l'information visant la prévention des agressions sexuelles. Produire et diffuser des statistiques sexospécifiques en matière de violence et d'inégalités basées sur le sexe. Renforcer la sensibilisation du grand public aux rapports de pouvoir et faire circuler l'information sur les aides et les voies de recours offerts aux victimes. Prôner une pédagogie de conscientisation comme instrument de changement social pour une éducation juste, équitable et non sexiste. Créer un pacte social éducatif pour la lutte aux violences sexuelles associant tous les acteurs de la société civile. Développer les connaissances, partager l'expertise pour mieux agir, mettre à jour et diffuser des outils destinés aux médias pour sensibiliser la population aux attitudes liées aux rapports inégalitaires. Sensibiliser et informer pour changer les comportements masculins inappropriés à travers des campagnes de sensibilisation et de promotion des rapports égalitaires pourrait favoriser la conscientisation de la communauté éducative. Lutter contre la violence conjugale. Former le personnel scolaire sur le plan des développements théoriques et pratiques des pédagogies de conscientisation (critiques, émancipatrices et féministes) sensibles aux rapports de pouvoir, aux droits des enfants et aux droits humains.

### **5.2 Intervenir (le soutien aux victimes)**

L'aide aux victimes est un élément essentiel d'une politique de lutte efficace contre les violences faites aux filles. Après avoir sensibilisé la population à la problématique, il faut mettre en place des dispositifs d'aide aux victimes. Nous pensons qu'une bonne politique sociale va bien au-delà de la compassion et de l'assistance. Il faut mettre en place des programmes de soutien aux filles et les inciter à dénoncer

leurs agresseurs. S'assurer que chaque école prenne les dispositions lisibles et applicables pour qu'un dispositif de soutien soit implanté suivant les besoins de tous les élèves pour favoriser les échanges d'informations entre les élèves et les spécialistes de la lutte contre les violences sexuelles. Développer et déployer des outils sur les mythes et les réalités associés aux agressions sexuelles.

### **5.3 Protéger les victimes**

La protection des victimes à travers une aide juridique en facilitant l'accès des filles à la justice et en garantissant leur sécurité. Cette protection vise à développer une prise en charge globale et pérenne des victimes. Fournir un meilleur appui aux filles et être systématiquement attentif à la prise en compte des problèmes vécus. Infliger des sanctions sévères aux auteurs de violence à tous les niveaux. Soutenir de façon particulière la collaboration entre les différents partenaires sociaux. Créer un comité de vigilance dans toutes les écoles. Consolider l'intervention du gouvernement pour assurer l'égalité entre les femmes et les hommes et le respect de leurs droits. En définitive, compiler, prévenir, protéger et coordonner constituent un pas inédit vers la lutte visant à éradiquer ce fléau social. Il faut donc bien penser, planifier, coordonner, promouvoir, intégrer, diriger et contrôler l'applicabilité de ces mesures.

### **Conclusion**

En proposant cette contribution, nous avons pour objectif de mettre en lumière le problème des violences sexistes qui constitue un apport essentiel à l'étude des inégalités scolaires dans les écoles d'Afrique subsaharienne. Les relations étroites entre les personnels scolaires, les garçons et les jeunes filles à l'école augmentent la vulnérabilité de ces dernières. Une prévention efficace de ces violences socialement structurées commence par la promotion des rapports égalitaires entre les filles et les garçons dès la petite enfance. Pour plus d'efficacité, les efforts visant à prévenir la violence doivent tout d'abord cibler un changement de culture et de mentalité pour lutter contre les attitudes sexistes et les comportements discriminatoires qui contribuent à créer le climat de violence envers les filles et les femmes dans toutes les sphères de la vie collective. Ensuite, une politique de tolérance zéro qui s'étend à toutes les formes d'abus, de harcèlement et autres manifestations à caractère sexiste doit être effective. Aussi, tous les établissements scolaires doivent mettre en place des procédures visant à prévenir le harcèlement et les abus sexuels, et à veiller à leur application. Ces procédures devraient comprendre la formation continue des personnels scolaires afin de les sensibiliser davantage au problème des violences sexistes et à la nécessité d'y faire face. Il est absolument essentiel d'informer les élèves filles et leurs familles, et de leur donner les moyens d'agir contre les auteurs de ces violences. Il faut donner aux femmes et aux jeunes filles les connaissances nécessaires et les outils dont elles ont besoin pour faire face à cette calamité sociale. L'école a un rôle important à jouer dans la prévention de la violence contre les femmes et les jeunes filles et la promotion des rapports égalitaires. Il n'y a pas de solution unique à ce problème généralisé aux enjeux complexes qu'est la violence à caractère sexuel. Éradiquer et prévenir la violence contre les jeunes filles à l'école nécessite de déployer tous les moyens disponibles, y compris la conscientisation de la communauté éducative environnante aux effets dévastateurs de ce fléau social sur les filles. Il faudra davantage un leadership éducationnel fort à tous les niveaux du système scolaire (Amboulé-Abath, 2015), une coopération entre les actrices et les acteurs sociaux pour nouer des partenariats entre les organismes en faveur de la lutte contre toutes les formes d'inégalités en milieu scolaire. Les interventions visant à améliorer la qualité de vie scolaire et à la prévention des abus sont bien connues. Le défaut de mettre en œuvre ces interventions n'est pas simplement le manque de ressources mais, plutôt, le résultat d'un manque de volonté politique

flagrante et une mobilisation sociale faible face à ce fléau qui gangrène la carrière scolaire des filles. Il y a urgence d'agir pour les administrations scolaires.

### Références bibliographiques

Amboulé Abath, A. (2009). *Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde*. Rapport présenté au ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes. Québec : Université Laval.

Amboulé Abath, A. (2010). La poursuite des études post-primaires : un pari difficile pour les mères adolescentes au Cameroun (La escolarizacion de las madres adolescentes). *Revue en ligne e-Textos. Revue en ligne de l'IAEU (Instituto de Altos Estudios Universitarios)*. Récupéré de [http://www.etextos.com/textos/184liderazgo\\_educacional/11\\_liderazgo\\_y\\_semantica.html](http://www.etextos.com/textos/184liderazgo_educacional/11_liderazgo_y_semantica.html)

Amboulé Abath, A. (2015). Le leadership éducationnel dans la francophonie : un concept à opérationnaliser dans les pays africains. Dans De L. Bessette (Eds.). *Actes du Colloque international AFIRSE 2013 : Recherche en éducation : continuité, rupture ou limites ?* (p. 391-408). Montréal : 13-15 mai 2013, UQAM.

Amboulé Abath, A. (2019). Environnement scolaire et violences sexistes : quelle mobilisation pour la scolarisation des filles en Afrique Subsaharienne ? *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 3, 5-25.

Antonowicz, L. (2010b). *Trop souvent en silence. Rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et du centre*. UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest et ActionAid. Repéré de [https://www.genreenaction.net/IMG/pdf/4d7576789c6e5Trop\\_souvent\\_en\\_silence\\_Rapport\\_1\\_.pdf](https://www.genreenaction.net/IMG/pdf/4d7576789c6e5Trop_souvent_en_silence_Rapport_1_.pdf)

Antonowicz, L. (Eds.) (2010a). *La violence faite aux enfants en milieu scolaire au Mali*. Rapport Plan, Save the Children et Agence canadienne de développement international. Londres : Education for Change Ltd. Repéré de <https://ressourcentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3806.pdf>

Beijing déclaration (1995). *Plateforme d'action. Quatrième Conférence mondiale sur les femmes*. Pékin, Chine- 15 Septembre 1995. Action pour l'égalité, le développement et la paix. ONU. Repéré de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/plat1.htm>

Benabdallah, H. (2010). *Les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone*. Rapport final sur les violences de genre en milieu scolaire. Ministère des affaires étrangères et européennes. Récupéré de [http://www.genreenaction.net/IMG/pdf/Rapport\\_final\\_sur\\_les\\_violences\\_de\\_genre\\_en\\_milieu\\_scolaire.pdf](http://www.genreenaction.net/IMG/pdf/Rapport_final_sur_les_violences_de_genre_en_milieu_scolaire.pdf).

Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine*. Paris : Seuil.

Cromer, S. & Hamel, C. (2014) La mesure du harcèlement sexuel et des violences sexistes à l'Université. *Les cahiers du CEDREF*, 19. Récupéré de <http://cedref.revues.org/714>

- Dagou, D. K. & Goin Bi, Z. T. (2015). Les violences sexuelles en milieu scolaire ivoirien. Une étude descriptive d'un échantillon représentatif de 2 200 élèves. *Perspectives Psy*, 54(3), 263-274. doi : 10.1051/psy/2015543263
- Devers, M., Henry, P. E., Hofmann, E. & Benabdallah, H. (2012). Les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone. Rapport final sur les violences de genre en milieu scolaire. *Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique, organisée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) à Ouagadougou, Burkina Faso, du 12 au 17 février 2012*. Récupéré de [http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport\\_violences\\_en\\_milieu\\_scolaire\\_\\_cle0baf2.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_violences_en_milieu_scolaire__cle0baf2.pdf)
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : Quelle place pour l'institution scolaire ?. *Travail, Genre et sociétés*, 19(1), 131-149. doi :10.3917/tgs.019.0131.
- Ferrand, M. & Langevin, A. (1986). De l'origine de l'oppression des femmes aux fondements des rapports sociaux de sexe. Dans A.-M. Daune-Richard & A.-M. Devreux (Eds.). *À propos des rapports sociaux de sexe. Parcours épistémologiques* (p. 17-76). Paris : CNRS-ATP.
- Gausse, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons. Paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFE* 112, octobre 2016. Lyons : ENS de Lyon. Récupéré de <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/112-octobre-2016.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle. Secrétariat à la condition féminine*. Récupéré de <http://www.scf.gouv.qc.ca/index.php?id=115>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Programme de prévention et d'intervention en matière d'exploitation sexuelle des jeunes*. Récupéré de <http://www.scf.gouv.qc.ca/violences/exploitation-sexuelle/>
- Héritier, F. (1996). *Masculin, féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Jaspard, M. (2005). *Les violences contre les femmes*. Paris : La Découverte.
- Kergoat, D. (2001). Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. *Actuel Marx*, 30(2), 60-75.
- Lanoue, E., Azoh, F.-J. & Tchombé, T. (2009). Introduction : Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique. Parcours d'une problématique. Dans F.-J. Azoh, E. Lanoue & T. Tchombé (Eds.). *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne* (p. 23-32). Paris : Karthala.
- Lieber, M. (2008). *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Marchadour, G. (2015). Les apports d'une enquête multisituée pour l'observation des « rapports sociaux de sexe ». *SociologieS*. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/5086>
- Mathieu, N.-C. (1991). Quand céder n'est pas consentir. Dans N.-C. Mathieu (éd.), *L'arraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes* (pp. 169-243). Paris : EHESS.
- Menick, D. M. (2002). Les abus sexuels en milieu scolaire au Cameroun résultats d'une recherche-action à Yaoundé. *Médecine tropicale*, 62, 1-58.

- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Mimche, H. & Tanang, P. (2013). Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine. *Recherches & Éducatives*, 8, 49-63.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (1998). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec : MSSS. Repéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2010/10-838-04.pdf>
- Mosconi, N. (dir.) (2004). Éducation et genre. *Carrefour de l'éducation*, 17, Janvier – juin 2004. Repéré de <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-p-76.htm>
- Ndour, T. (dir.) (2006). *Violences liées au genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne : État des lieux, pistes d'action, perspectives*. Paris : Ministère des Affaires étrangères et européennes.
- Office du Haut-Commissariat des Droits de l'Homme (OHCDH). (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)*. Résolution 44/25 du 20 novembre 1989. Repéré de <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Office du Haut-Commissariat des Droits de l'Homme (OHCDH). (1979). *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW)*. Résolution 34/180 du 18 décembre 1979. Repéré de <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé. Genève : OMS. Repéré de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42545>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2004). *Campagne mondiale pour la prévention de la violence. Étapes de la première année. Genève 2004*. Repéré de [www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/fr/full\\_fr.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/fr/full_fr.pdf)
- Pfefferkorn, R., (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris : La Dispute.
- Plan. (2006). *Suffering to succeed? Violence and abuse in schools in Togo. Summary : West Africa : survey finds eight out of ten children suffer regular beatings in school. Plan international Togo*. Repéré de <https://archive.crin.org/en/library/publications/suffering-succeed-violence-and-abuse-schools-togo.html>
- Plan. (2012). *La situation des filles dans le monde. Apprendre pour la vie. Rapport. La situation des filles dans le monde 2012 : Apprendre pour la vie*. Repéré de [http://www.ungei.org/srgrbv/files/La-situation-des-filles-dans-le-monde-2012-Apprendre-pour-la-vie\(1\).pdf](http://www.ungei.org/srgrbv/files/La-situation-des-filles-dans-le-monde-2012-Apprendre-pour-la-vie(1).pdf)
- Plan. (2013). *Le droit d'une fille d'apprendre sans peur. Lutter pour mettre fin à la violence basée sur le genre en milieu scolaire. Rapport. Toronto : Université de Toronto/International Human Right Program*. Repéré de [http://www.ungei.org/Plan\\_GBV\\_FR\\_ExecSummary.pdf](http://www.ungei.org/Plan_GBV_FR_ExecSummary.pdf). 2016.
- Plan. (2014). *Victimes de l'école : Les violences de genre en milieu scolaire, obstacles au droit des filles et des garçons à l'éducation*. Rapport octobre 2014. Récupéré de [http://www.ungei.org/RAPPORT\\_VGMS\\_-\\_BAT\\_BD.pdf](http://www.ungei.org/RAPPORT_VGMS_-_BAT_BD.pdf).

- Rey-Debove, J. & Rey, A. (2008). Autoritaire. Dans J. Rey-Debove & A. Rey (Eds.). *Le nouveau Petit Robert de la langue française* (p. 187). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (2008). Autorité. Dans J. Rey-Debove & A. Rey (Eds.). *Le nouveau Petit Robert de la langue française* (p. 187). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Richmond, M. (Eds.). (2014). *Education under attack*. Récupéré de [protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua\\_2014\\_full\\_0.pdf](http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2014_full_0.pdf).
- Riot-Sarcey, M. (2010). *De la différence des sexes. Le genre en histoire*. Paris : Larousse.
- Secrétariat à la condition féminine. (2016). *Violences. Agressions sexuelles*. Gouvernement du Québec : Québec. Récupéré de <http://www.scf.gouv.qc.ca/violences/agressions-sexuelles/>
- Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*. Paris : L'Harmattan.
- Tahon, M.B (2003). *Sociologie des rapports de sexe*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- UNESCO. (2014). *Violence basée sur le genre en milieu scolaire est un obstacle majeur au droit à l'éducation*. Récupéré de <https://fr.unesco.org/news/violence-basee-genre-milieu-scolaire-est-obstacle-majeur-au-droit-education>
- UNESCO. (2015). *Les violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous. Document de politique 17*. Repéré de <http://fr.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107F.pdf>.
- UNESCO et ONU Femmes. (2017). *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire*. Paris/New York : UNESCO. Repéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247236f.pdf>
- UNICEF. (2008). *Exploitation et abus sexuels des enfants en Afrique de l'ouest et du centre : Évolution de la situation, progrès accomplis et défis à surmonter depuis le congrès de Yokohama (2001) et la conférence arabo-africaine de Rabat (2004)*. Repéré de [https://www.unicef.org/wcaro/ESE\\_WCARO\\_Rapport\\_Final\\_wcii.pdf](https://www.unicef.org/wcaro/ESE_WCARO_Rapport_Final_wcii.pdf).
- UNICEF. (2009). *Mettons fin à la violence à l'école. Ne permettez pas que la violence soit une leçon quotidienne*. Repéré de <https://www.unicef.org/fr/mettre-fin-violence/a-lecole>
- UNICEF. (2013). *Programme de scolarisation des filles et de lutte contre les violences de genre en milieu scolaire*. Repéré de <https://www.genreenaction.net/IMG/pdf/RapportVGMS.pdf>

## Chapitre 7

### La violence dans l'enseignement supérieur au Gabon. État des lieux de la violence endogène à l'UOB

Orphée Martial Soumaho Mavioga  
*Université Omar Bongo*

#### Résumé

Le présent article se donne l'ambition de porter un regard critique sur le phénomène de violence dans l'enseignement supérieur au Gabon. En effet, les actes à caractère violent sont de plus en plus récurrents dans les universités et Grandes écoles supérieures et ceux-ci ont des conséquences néfastes dans les interactions entre les différents individus au sein des organisations et contribuent à construire un environnement d'insécurité. Un état des lieux de la violence qui se manifeste à l'intérieur des Institutions universitaires et par les acteurs eux-mêmes, qu'il soit institutionnel et/ou physique, permet de comprendre à partir d'une perspective théorique dialectique et d'une enquête par entretien semi-directif qu'il existe une construction sociale d'une violence endogène à l'université.

#### Mots-clés

Violence endogène ; perspective dialectique ; université ; enseignant ; étudiant.

## Introduction

### Bref état de la question sur la violence

Le phénomène de violence est un problème social qui n'est pas ou très peu investi par les chercheurs à l'Université Omar Bongo (UOB) de Libreville<sup>52</sup>. En effet, la dernière manifestation scientifique au sein de l'université sur la question des violences s'est déroulée en 2013. Elle a été organisée sur deux jours par le département de sociologie sous le thème « *des violences au quotidien à Libreville* ». Cette rencontre thématique a réuni un panel de chercheurs pluridisciplinaires qui ont planché durant deux jours sur différents cas de violence au quotidien dans la société gabonaise.

Mais, la question des liens entre violence et éducation n'a pas été soulevée directement durant ces journées, à croire que les sciences sociales en général et les sciences de l'éducation gabonaise en particulier oublient que le système éducatif intègre aussi l'université parmi ses composantes, même si les recherches sociologiques sur la question au Gabon abordent le phénomène à travers les châtiments corporels et la violence verbale en milieu scolaire (Matari, 2014).

Néanmoins, des contributions sociologiques ont instruit leurs hypothèses et engagé leurs méthodes dans cette thématique lors de ces journées d'étude.

La communication de Mesmin-Noël Soumaho (2012) soulève cette question à partir d'une analyse de contenu des articles (textes et images) tirés de l'organe de presse pro-État *L'Union*. Il pose le problème en ces termes : « comment ce journal participe-t-il à l'occultation des revendications légitimes des étudiants d'une part ? Et d'autre part, pourquoi la manipulation idéologique parvient-elle souvent à renverser les rapports conflictuels entre le pouvoir et les étudiants ? ». Le constat qu'il pose présente la violence des mouvements étudiants engagés dans des luttes corporatistes comme des structures potentiellement dangereuses du point de vue de l'ordre politique établi. Pour lui, les contestataires sont qualifiés de groupuscules minoritaires et manipulés et les leaders sont perçus comme des figures de la délinquance voire de la déliquescence d'une « jeunesse [pourtant] sacrée » et souvent « gâtée » par le régime. Dans une perspective dialectique, il pose l'idéologie comme le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence. Ce cadre théorique permet de dévoiler les logiques qui structurent la construction politico-médiatique de la violence à partir de l'image d'une jeunesse scolarisée « dévoyée », véhiculée par le discours de la presse officielle.

La contribution suivante aborde dans une approche dialectique la question de la violence à l'université sous une perspective triple. Elle interroge d'abord :

l'histoire sociopolitique du Gabon et de la création de l'UOB avec les différents enjeux nationaux qui émergeaient dix ans après l'accession à l'indépendance du pays. Ensuite, le campus universitaire est décrit comme un théâtre de violence à travers les conditions d'existence et de vie des étudiants qui traduisent une paupérisation de cette jeunesse (...). (Soumaho Mavioga, 2016, p. 138)

---

<sup>52</sup> L'UOB est la première université du Gabon et la plus grande du pays. Elle a été fondée en 1972 par le Président de la République Omar Bongo. Au départ, l'institution portait le nom d'Université Nationale du Gabon (UNG) avant d'être rebaptisée du nom de l'ancien Président de la république en 1974.

Enfin, à travers la socialisation au sein de différents mouvements de lutte (ethnique, religieuse, syndicale), l'article interpelle l'identité étudiante qui est déstructurée puis reconfigurée au gré des opportunités sociopolitiques et qui participe « des luttes étudiantes qui sont des luttes de places ayant des enjeux matériels et voient la participation volontaire des étudiants (comme joueurs ayant une connaissance totale ou partielle des règles) au jeu (conflit) (...) » (*Ibid.* p. 152).

La critique des travaux centrés sur cette problématique de l'éducation en état d'urgence ne traitent hélas pas des questions de violence endogène à l'université. Ces recherches sont plutôt orientées sur des questions de violence exogène à l'institution<sup>53</sup>, c'est-à-dire qu'elles ne questionnent pas l'UOB comme étant une entité elle-même productrice de violences, mais interrogent plutôt les facteurs externes à l'origine des manifestations de violence au sein du campus (Soumaho Mavioga, 2014). Ces études présentent aussi parfois les étudiants comme des individus violents et pas souvent comme des victimes des violences. Pourquoi la littérature sociologique existante ne pose-t-elle pas le rapport d'une construction sociale de la violence à l'université, alors même que l'éducation au Gabon en général et à l'UOB en particulier soulève énormément de questions ? Ou alors, est-ce l'absence d'intellectualisation des faits de silence à l'université qui occulte ce phénomène social ?

Dans ce contexte, il s'agit de penser le phénomène de violence comme un processus social construit par l'UOB et dont les premières victimes sont les étudiants, puis les enseignants et le personnel administratif. Ce qui implique qu'un certain nombre de préalables théorique et méthodologique soient posés afin d'ouvrir ce champ d'investigation encore déficitaire en productions scientifiques. En d'autres termes, tenter d'apporter quelques réponses aux questions à savoir qu'est-ce qu'on entend par violence et comment saisir ce phénomène sur le terrain universitaire ? Quels sont les facteurs endogènes des violences ? Quelles conséquences sur l'apprentissage des étudiants ? Autant de questions auxquelles nous tenterons d'apporter ici quelques réponses.

## **1. La violence en milieu universitaire : pour une approche conceptuelle et méthodologique du problème**

### **1.1 Approche conceptuelle**

La violence est une notion polysémique selon le contexte social et l'époque (Chesnais, 1981). C'est l'un des phénomènes sociaux les plus partagés et médiatisés dans nos sociétés mondialisées. En effet, il ne se passe pas un jour dans le monde sans qu'un cas de violence ne soit diffusé et/ou commenté dans les médias d'information en continu. Dans le monde de l'éducation, le phénomène de violence, même s'il a toujours interpellé les chercheurs en sociologie, n'a jamais constitué un domaine autonome d'enseignement et de recherche (Crépon, 2005).

En effet, la violence comme objet sociologique ne trouve pas une définition intangible même si celle-ci est physique. Cela est dû à son caractère relatif et mouvant. En fonction des valeurs et des normes sociales en cours dans une société ou une organisation sociale, un comportement sera jugé violent ou pas selon l'époque. Cependant, il se pose la question de savoir de quel type de violence parlons-nous et comment mesurer la violence dans nos organisations sociales modernes ?

---

<sup>53</sup> Lire Toka Makosso, L. F. (2006). *La contestation étudiante au Gabon. Pour une analyse de contenu des discours de la presse officielle et des leaders étudiants*, mémoire de maîtrise en sociologie. Libreville : UOB/FLSH.

Cinq auteurs apportent ici des premiers éléments de réponses. Dans un premier temps, il s'agit de Max Weber (1963) qui distingue une violence dite illégitime émanant des individus (criminalité) et une autre dite légitime imposée par l'État en cas de violence illégitime pour préserver la cohésion sociale, par exemple l'intervention des forces de sécurité (gendarmerie, police) pour réprimer une manifestation d'étudiants. Puis, avec Pierre Bourdieu (1970) qui voit dans les processus de domination sociale une certaine forme de violence qu'il conceptualise en violence symbolique. Dans un second temps, avec la perspective des travaux de Norbert Elias (1977) que c'est grâce à une échelle de sanctions que les actes de violence commis sont susceptibles d'être identifiés et condamnés. C'est en filigrane l'approche définitionnelle de Véronique Le Goaziou et Laurent Mucchielli qui posent la question de la violence en termes de construction sociale qui renvoie à une multitude de comportements à caractère violent. Pour eux, « ils ne forment pas un tout homogène et limité, ils constituent au contraire une infinité de situations qui, de plus, ne sont pas nécessairement dénoncées comme des « violences » par les protagonistes eux-mêmes. » (Le Goaziou & Mucchielli, 2009, p. 14). Dans une perspective sociologique d'incrimination et de judiciarisation, les auteurs construisent une analyse dynamique du processus de transformation sociale du phénomène dans le temps c'est-à-dire que pour les auteurs « la première est que le droit évolue en permanence : certains comportements cessent d'être incriminés tandis que d'autres le deviennent (l'incrimination). La seconde tient à l'effectivité des poursuites pénales. » (p. 14).

Cette approche tente de déconstruire et de reconstruire l'objet « violence » en s'inscrivant dans la démarche de Jean-Claude Chamboredon (1971). C'est ce paradigme que nous investirons pour tenter de construire les violences qui sont en cours dans notre champ universitaire.

Par conséquent, faire une étude sur les violences à l'UOB nous permet de questionner les normes, les valeurs ainsi que leur traduction juridique dans une approche théorique de type microsociologique. En effet, cette approche met l'accent sur les processus de socialisation et les phénomènes psychosociologiques qui sont en cours de manifestation dans le champ étudié. On peut alors parler comme Tahirou Traoré (2009) de violence à l'école ou violence interne qui prend non seulement les violences entre les acteurs présents au sein de l'institution mais aussi le tort que l'institution inflige à certains acteurs. L'étude de la violence à l'UOB est ainsi considérée comme un champ de relation déterminée qui permet de comprendre le rôle des différents acteurs intervenant dans cet environnement.

Ainsi, si la violence à l'UOB n'est pas que physique comme chez Max Weber ou encore symbolique comme chez Pierre Bourdieu, elle est symptomatique d'une déstructuration sociétale qui marque autant les corps que les consciences collectives dans un contexte social crispé. Cette violence cristallise plus que les rapports de force, ce sont les rapports de domination des différentes catégories sociales qui sont à l'œuvre dans ce microcosme qu'est l'université Omar Bongo de Libreville.

Dans cette tentative de cerner la question de la violence en milieu universitaire, nous proposons une approche méthodologique qui permet dans un premier temps de voir de quelle manière il est possible de saisir l'objet sur le terrain et dans un second temps, de mobiliser les outils sociologiques capables d'objectiver le phénomène.

## **1.2 Approche méthodologique**

Peu documentée, il n'existe pas de travaux universitaires gabonais posant « la question de la hiérarchisation des formes de violence, à partir d'un seuil au-delà duquel les victimes les jugeraient intolérables, alors qu'elles sont supposées être tolérées dans le quotidien scolaire » (Lanoue, 2006, p. 2). Quelles sont les manifestations visibles de la violence à l'UOB ? Cette interrogation pose avant tout un impératif méthodologique. En inscrivant notre réflexion dans une perspective microsociologique, il s'agit d'analyser les formes routinières (Joseph, 2002) de l'institution universitaire, les formes élémentaires de la sociabilité des enseignants et des étudiants vis-à-vis de la violence.

Cette approche tente de montrer que la violence est beaucoup plus à l'œuvre à l'université et qu'elle est considérée comme beaucoup plus normale qu'on n'aurait tendance à le penser. Les outils de collecte de données qui permettent de mesurer le phénomène en sociologie, posent certaines limites en termes de normes établies, d'unité de mesure et de cas recensés. Il n'existe aucune donnée statistique qui permet d'établir un constat chiffré, c'est ce qui nous permet d'avancer l'hypothèse selon laquelle le phénomène de violence en milieu universitaire reste un fait social marginal à cause de la faible production de données statistiques.

Néanmoins, lorsque certains faits de violence heurtent l'opinion publique comme par exemple les cas d'affrontements entre les forces de l'ordre et les étudiants, il s'en suit « un véritable matraquage médiatique sur le sujet » (Le Goaziou & Mucchielli, 2009, p. 7) ce qui pousse les autorités à réagir pédagogiquement soit en prononçant des peines d'exclusion (temporaire ou définitive) à la suite d'un Conseil de discipline ou soit sur le plan pénal en emprisonnant les membres des syndicats étudiants. Ainsi, les formes de violence qui sont identifiées par tous les acteurs de l'institution sont d'abord les violences policières. En effet, cette violence se manifeste souvent pendant les mouvements sociaux étudiants qui amènent une réponse répressive par l'utilisation de la force brute (usage de la matraque et des gaz lacrymogènes sur les étudiants) de la part de l'État à travers son appareil sécuritaire. Ce type de violence peut être qualifiée de violences exogènes au regard de l'importation de la violence par les forces de l'ordre pour rétablir la sécurité à l'intérieur de l'université.

Certaines formes de violence ont fait l'objet de plaintes de la part des étudiants auprès des Doyens qui ont engagé des procédures administratives. Dans un premier temps, nous avons examiné six procès-verbaux sur une durée de cinq ans d'affaires de violence supposée, c'est-à-dire les conflits touchant aux notes, les cas d'étudiants en fin d'annuité sollicitant une dérogation, les cas de bizutage avec des pratiques humiliantes et sévices corporels. Dans un deuxième temps, nous avons partagé le parcours administratif d'entrée à l'université de bacheliers et leur première expérience en cours. Les situations d'observation permettant de discuter avec les acteurs nous avons profité de l'occasion pour interroger trois néo-étudiants dont une fille que nous avons observés au sujet de choses qui s'étaient déroulées ou qui allaient se produire et aussi au sujet de leurs représentations et de leurs craintes. Et enfin, nous avons mené des entretiens avec deux vices-doyens des deux principaux établissements de l'UOB<sup>54</sup>, trois enseignants, et un *focus group* avec une classe de licence 2 au département d'histoire et

---

<sup>54</sup> La Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) et la Faculté de Droit et Sciences Économiques (FDSE).

archéologie<sup>55</sup>, afin de recueillir et de confronter les réalités pour mieux cerner le phénomène de violence dans ses multiples manifestations.

Conscient de la complexité du phénomène étudié, nous avons « tenté » d'approcher la réalité en nous servant des armes méthodologiques présentées plus-haut avec leurs points forts mais aussi avec toutes les limites qu'elles comportent. A ce sujet, nous verrons que les comportements et leurs traductions juridico-administratives sont difficiles dans un environnement particulier marqué dans le temps par des ruptures sociopolitiques.

## **2. Les manifestations de la violence en milieu universitaire**

Il s'agit de voir les formes manifestes et latentes de la violence en cours à l'université entre les différents acteurs (institutionnel, enseignant, étudiant) partageant ce même espace. Les observations et les entretiens ont été largement mobilisés pour construire ce phénomène de violence qui reste encore très marginal dans les travaux des universitaires gabonais. Une tentative de catégorisation de la violence à l'université nous oblige à mettre au cœur de cette réflexion les pratiques des acteurs et leur responsabilité face à ce qui est aujourd'hui un problème sociétal.

### ***2.1 Entre l'université et les étudiants***

L'institution est productrice de souffrance chez les étudiants notamment pour les néo-arrivants. En effet, l'université est une organisation sociale très mal connue des usagers, des étudiants, des parents d'étudiants, mais aussi des enseignants qui sont les principaux animateurs avec le personnel administratif. Elle est productrice de souffrance auprès des étudiants surtout qui, pour la majorité, arrivent poursuivre leurs études supérieures dans ces murs sans véritable motivation. L'UOB inspire toutes les peurs sociales chez les étudiants et leurs parents.

Historiquement, l'UOB n'a pas toujours inspiré ces sentiments. Au contraire, dès sa création en 1972, l'Université Nationale du Gabon (UNG) représentait une offre éducative prometteuse pour l'ensemble des jeunes désireux de poursuivre des études supérieures. Mais les grèves à répétition des enseignants, les images des affrontements physiques entre les forces de l'ordre et les étudiants lors des mouvements sociaux largement relayées par les médias d'État et dans les réseaux sociaux construisent des perceptions négatives autant chez l'opinion publique que chez les lycéens. Aujourd'hui, si certains comportements comme adhérer à une association corporatiste ne sont plus incriminés depuis 1990 avec l'instauration d'un régime politique démocratique, il n'en demeure pas moins que de manière récurrente, les membres de ces mouvements corporatistes sont traduits en conseil de discipline, exclus et emprisonnés à la Prison Centrale de Libreville encore appelée « sans famille ».

Quelques entretiens passés durant les inscriptions avec des bacheliers soulignent cette réalité d'une université mal aimée par les étudiants et leur famille. Une bachelière que nous avons approchée nous rapporte ces propos :

---

<sup>55</sup> Cette classe était composée de 22 filles et 13 garçons. Avec ce groupe, nous avons essentiellement soulevé la question du harcèlement sexuel en milieu universitaire pour voir de quelle manière le problème était perçu et discuté par les étudiantes et les étudiants.

L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude

Je ne sais pas ce que je fais ici ! J'ai déjà le vertige à l'idée d'affronter les cours, les enseignants, les autres étudiants (...) Je ne suis pas sûre de terminer l'année.

Un autre bachelier que nous avons observé et interrogé pendant les démarches administratives nous confie ses peurs :

Sincèrement, j'aimerais me retrouver ailleurs monsieur. Au départ, l'UOB est mon troisième choix (...) J'ai coché d'abord une école de commerce en France ; ensuite j'ai coché Institut National des Sciences de la Gestion ; et en troisième le département d'économie à l'UOB. Mais malheureusement, l'Agence Nationale des Bourses du Gabon m'a orienté en sociologie.

Cet état d'esprit est partagé par un autre étudiant qui nous rappelle que :

Plusieurs de mes frères et sœurs sont passés à l'UOB avant moi, et personne n'est resté pour achever ses études ici. Ils m'ont raconté des choses horribles qui s'y passent. Je ne sais pas si moi aussi je suivrais leur chemin.

En nous rapprochant d'une mère qui accompagnait sa fille, celle-ci nous expose les raisons de sa présence aux côtés de son enfant :

Je suis présente aujourd'hui parce que c'est un jour important pour ma fille. L'université n'est pas simple avec tout ce que nous voyons à la télévision, les grèves, les bagarres avec les policiers, et puis il y a aussi la drogue ici. Je ne veux pas que ma fille panique, elle est jeune et naïve (...) Elle n'a pas eu d'autre choix que de venir ici parce qu'elle n'a pas eu le concours d'entrée à l'Institut Universitaire des Sciences de l'Organisation.

Il ressort de ces quatre entretiens que l'institution n'a pas beaucoup de crédits auprès des étudiants. Les images véhiculées dans les médias ne rassurent pas les bacheliers encore moins les parents, ce qui rend l'UOB effrayante aux yeux de tous. Ensuite, l'université est un second, voire un troisième choix, pour la plupart des bacheliers.

En effet, lors des entretiens, nous avons pu apprendre que les concours d'entrée dans les grandes écoles d'enseignement supérieur restent largement sollicités par les néo-étudiants. Cependant, l'offre de formation étant limitée, ces établissements sont très sélectifs et les places demeurent inaccessibles pour la majorité des postulants. Ceux-ci n'ont plus d'autres choix que de venir gonfler les effectifs dans les deux établissements que compte l'UOB.

Une autre explication à ce tableau noir vient du fait que beaucoup d'étudiants qui s'inscrivent à l'UOB, le font par défaut. Ils se résignent à étudier à l'université lorsqu'ils ont échoué à tous les concours nationaux d'une part ; et l'ANBG<sup>56</sup> oriente les étudiants sans tenir compte des vœux d'autre part, comme l'expliquent les sociologues Dany Daniel Békalé et Marthe Maroundou :

Dans cet univers plutôt hostile, l'ANBG jouerait le rôle de l'instance légale qui affecte les étudiants dans les filières en fonction de l'offre éducative sans tenir compte nécessairement des desiderata des principaux concernés que sont les élèves de terminale, futurs bacheliers et parfois des capacités d'accueil des départements. (Békalé et Maroundou, 2016, p. 54)

---

<sup>56</sup> Agence Nationale des Bourses du Gabon.

L'autre peur sociale que reflète l'université est l'échec scolaire. Chaque année, des cohortes de jeunes décrochent du système universitaire et viennent grossir les rangs des chômeurs sans diplôme ni qualification. Comme nous le soulignons déjà, les règles de l'université sont en total déphasage avec les normes que ces jeunes ont pu expérimenter au lycée. D'abord, l'immensité des lieux et son caractère ouvert donnent le vertige et déboussolent les nouveaux apprenants qui ne savent pas toujours où donner de la tête pour s'orienter. L'université n'accompagne pas assez les étudiants dans leur parcours scolaire et crée un environnement de lutte, dépourvu de compassion et de sollicitude à l'égard des plus vulnérables. Ensuite, l'UOB est un espace de conflit où chacun doit lutter pour gagner sa place, « toutes ces luttes poussent les étudiants à subir une violence qui est d'abord réelle avant d'être symbolique » (Soumaho Mavioga, 2016, p. 135).

Enfin le manque d'infrastructures (amphithéâtres, salles de cours, laboratoires, etc.), qui touche d'ailleurs toutes les institutions universitaires d'Afrique au sud du Sahara (Makosso, 2006, p. 74-75), apporte là aussi son lot de violence quotidienne à l'UOB. En effet, en licence 1 par exemple, les étudiants sont obligés d'arriver une heure avant le début du premier cours de la matinée afin de trouver une place assise dans l'amphithéâtre. Dans le cas contraire, ils se retrouvent contraints d'assister aux cours debout au fond de la salle ou assis sur les marches d'escalier<sup>57</sup>. Ce qui crée un stress chez ces jeunes qui pour une bonne partie d'entre eux finissent par abandonner leurs études supérieures ou quand l'opportunité leur est offerte, de s'inscrire dans une école d'enseignement supérieur privé. Cependant, le second cas de figure reste très dépendant de l'origine sociale de l'étudiant car la formation dans ces établissements supérieurs a un coût élevé.

## **2.2 Entre les étudiants eux-mêmes**

Cette violence, c'est le harcèlement scolaire qui se définit comme étant « une conduite intentionnellement agressive adoptée par un ou plusieurs élèves, qui se répète et qui dure » (Catheline, 2015, p. 5). Il se manifeste d'abord pendant les inscriptions, lorsque les bacheliers viennent effectuer les démarches administratives. A l'entrée de l'UOB appelée encore « le grand portail », les anciens étudiants ou « caciques » érigent une haie humaine afin d'accueillir les nouveaux entrants en leur faisant subir certains traitements humiliants. Ce bizutage consiste principalement à insulter les « bleus » à répétition, en leur jetant de la farine et des boulettes de papier ou encore à exercer sur eux le racket. Plus les « bleus » se défendent, plus les « caciques » s'acharnent sur eux.

Ensuite, une seconde forme de manifestation de la violence peut s'observer dans les amphithéâtres. En effet, les nouveaux étudiants sont privés de places assises aux premiers rangs durant le premier semestre. A cela s'ajoute un bruit assourdissant créé par les anciens pendant certains cours, ce qui ne permet pas aux nouveaux de suivre convenablement les enseignements. Les menaces et autres intimidations telles que le harcèlement moral finissent par briser les velléités et les espoirs des plus faibles.

Pour ces types de violence, l'institution reste impuissante face à ces rites initiatiques qui touchent toutes les universités du Gabon avec des fortunes diverses. Des appels à la fin de ces pratiques

---

<sup>57</sup> Nous avons pu observer cette situation d'étudiants en détresse qui ne trouvent pas de places assises dans les amphithéâtres et qui sont obligés de s'installer à même le sol. Ceux qui ont réussi à s'asseoir nous ont dit qu'ils arrivent à l'université avant l'ouverture des portes aux environs de 7 heures du matin alors même que l'heure de début de cours est 8 heures. Ainsi, ils peuvent choisir un siège pour s'installer.

d'intégration ont bel et bien été lancés par non seulement les autorités universitaires (production de notes administratives), la Mutuelle étudiante (organisation de cérémonies d'intégration baptisées « *welcome day* ») et par l'opinion publique à travers des articles dans le quotidien d'État *l'Union* qui relevait le caractère déshumanisant des rites d'intégration à l'Université des Sciences et de Technologie de Masuku (USTM) et à l'Université des Sciences de la Santé (USS). Les étudiants réunis souvent en petits groupes, qui commettent ces pratiques humiliantes, continuent malgré les différentes injonctions administratives et politiques au principe que c'est une tradition universitaire. Jusqu'à ce jour, aucune sanction n'a été prononcée contre ceux qui se rendent coupables d'abus de force ou de langage inapproprié à l'UOB. Ce qui montre malgré tout que ce type de pratiques n'est plus accepté aujourd'hui alors même qu'il était toléré par la communauté universitaire il y a encore quelques années. Qu'en est-il des rapports entre les enseignants et les étudiants ?

### **2.3 Entre les enseignants et les étudiants(es)**

D'entrée de jeu, la Charte fixant les droits et obligations de l'enseignant-chercheur à l'UOB stipule dans son article 10 que ce dernier « ne doit pas abuser du pouvoir que lui confère sa profession ». Or au quotidien, les abus sont monnaie courante. Lorsque nous parlons des violences que les enseignants exercent sur les étudiants, nous touchons là à un sujet des plus cachés et des plus sensibles dans le milieu universitaire<sup>58</sup>.

En effet, le harcèlement moral<sup>59</sup>, car il s'agit d'abord de cette forme de violence, touche tous les étudiants, sans distinction de genre. Souvent imputé aux enseignants d'abord, le harcèlement moral se confond avec le harcèlement sexuel à l'UOB. Ce comportement traduit avant tout un rapport de domination d'un individu sur un autre. Mais pour sortir de sa connotation juridique, le harcèlement moral peut se définir en sociologie comme étant un rapport de force d'une catégorie sociale dominante sur les autres. Ainsi, tous les acteurs au sein de l'institution à différentes strates de l'organisation sociale à l'université, imposent ses normes aux autres qui sollicitent de leur part une ressource rare dont ils sont les seuls détenteurs. Or, dans les documents que nous avons consultés concernant les actes de violence et les entretiens que nous avons menés avec les étudiants eux-mêmes, ils décrivent des comportements d'enseignants qui, pour asseoir leur autorité en classe, vont user de méthodes coercitives comme l'exclusion de son cours pour obliger les étudiants à payer des documents ou encore sanctionner l'étudiant d'une note défavorable lorsque celui-ci n'accède pas à ses demandes (obéissance, respect ou coopération). D'ailleurs, les conflits observés et les plaintes consultées auprès de l'administration opposant les enseignants et les étudiants dans les départements décrivent beaucoup plus des cas de refus d'achat de fascicules de cours, de contestation de notes par les étudiants que des cas de harcèlement sexuel. Qu'est-ce que le harcèlement sexuel en milieu

---

<sup>58</sup> Sur cette question des violences exercées sur les étudiants, des entretiens avec les responsables de la FLSH et particulièrement avec un Directeur de département m'apprennent que c'est très délicat pour les étudiants de pointer du doigt un enseignant car lorsqu'un des leurs est attaqué, le corps enseignant se lie en bloc pour défendre leur collègue. Et, pour rétablir leur autorité, ils se liguent contre l'étudiant qui a proféré des accusations publiques en l'évaluant sévèrement lors des devoirs afin de le pousser vers la porte de sortie.

<sup>59</sup> Selon la loi n°010/2016 du 5 septembre 2016 portant sur la lutte contre le harcèlement en milieu professionnel, l'article 2 définit le harcèlement moral comme le fait de faire subir, sur le lieu ou à l'occasion du travail, des agissements répétés ayant pour objet ou pour effet une dégradation des conditions de travail des salariés ou de l'agent public et susceptibles de porter atteinte à ses droits, à sa dignité, d'altérer sa santé physique et/ou mentale, ou de compromettre son avenir professionnel.

scolaire ? Jean-Emmanuel Pondi (2011) répond à cette question en rappelant certains actes qui seraient le fait pour une personne de :

(...) de subordonner l'accomplissement d'un service ou d'un acte relevant de ses fonctions à l'obtention de faveurs de nature sexuelle ; d'user de menaces de sanctions ou de sanctions effectives pour amener une personne placée sous son autorité à lui consentir des faveurs sexuelles ; de se venger de celle qui refuse de telles faveurs ; d'exiger d'une personne des faveurs de même nature avant de lui faire obtenir, soit par elle-même, soit par autrui, un emploi, une promotion, une récompense ou tout autre avantage. (p. 29)

La réalité sur ce phénomène reste très sous-estimée au sein du campus car sa manifestation est insidieuse<sup>60</sup> dans un contexte où les étudiantes représentent la plus forte proportion d'individus en termes de démographie selon les chiffres officiels des services de la scolarité des deux facultés : 589 filles contre 4874 garçons en 2017 inscrits à la FLSH et 3996 garçons contre 3048 filles inscrites en FDSE en 2016 ; et où les enseignants-chercheurs : 232 individus en FLSH et une centaine en FDSE sont plus nombreux que leurs homologues féminins : 82 individus en FLSH et 4 individus FDSE pour l'année académique 2017-2018.

Si les étudiantes et les étudiants parlent de harcèlement sexuel entre eux, il est plus difficile de trouver des victimes qui libèrent leur parole. Toutefois, nous avons eu un entretien avec une étudiante qui nous a raconté son histoire :

Je suis arrivée à l'UOB en 2013, j'étais inscrite au département de droit. J'ai eu des problèmes avec un enseignant parce que j'ai repoussé ses avances. Je suis restée à la maison tout le second semestre en espérant qu'il m'aurait oubliée. Mais lorsque je suis revenue l'année suivante, il a été encore plus pressant au point de me menacer et tous les garçons qui étaient autour de moi. C'est à ce moment que j'ai arrêté de venir en cours et j'ai attendu l'année suivante pour venir m'inscrire au département de sociologie. J'ai voulu à un moment donné aller me plaindre auprès des autorités du Décanat, mais mes camarades m'ont déconseillée de le faire, alors j'ai laissé cette affaire sans suite. (Étudiante en L1 sociologie).

Il est difficile de multiplier les entretiens sur le harcèlement sexuel avec des victimes car celles-ci sont souvent enfermées dans le mutisme donc difficile de les identifier et le manque de statistiques officielles et d'éléments judiciaires sur cette violence vient encore renforcer l'impression d'inexistence voire de banalisation du phénomène. Mais tous les responsables d'établissements disent connaître des cas de harcèlement sexuel d'enseignants sur des étudiantes, les raisons de l'occultation de ces comportements nous sont données par l'un des responsables de la FLSH :

Nous n'avons pas de chiffres concrets à vous donner mais c'est une réalité dans cette université (...). En général, lorsqu'une plainte arrive chez moi, j'appelle d'abord l'enseignant (le collègue)

---

<sup>60</sup> Selon les récits rapportés par les vices-doyens des deux facultés de l'UOB, les cas de harcèlement sexuel restent marginaux parce qu'aucune étudiante ou presque n'ose porter une accusation ou dénoncer les cas de harcèlement sexuel contre un enseignant. Car dans la gestion des conflits de cette nature, c'est à l'étudiante d'apporter la preuve des faits constitutifs du harcèlement sexuel. Ainsi, la peur des représailles finit de murer les victimes dans un mutisme et ne permet pas dans un premier temps de sanctionner la pratique et ensuite dans un deuxième temps de dresser des données statistiques qui montreraient clairement l'existence du phénomène. Toutes choses qui rendent ce type de recherche difficile même pour les spécialistes du droit ou de la psychologie.

pour qu'il s'explique ; ensuite j'appelle la victime pour qu'elle aussi précise sa plainte. C'est des situations très embarrassantes pour tout le monde, alors on évite au maximum de conduire ce genre d'affaire sur un plan officiel, nous essayons de trouver un terrain d'entente à l'amiable et le problème se règle là dans mon bureau. Mais je vous avoue qu'il y a des affaires très complexes à gérer. (Vice-doyen de la FLSH)

Le discours de son homologue de la FDSE n'est pas différent, les cas de harcèlement sexuel sont traités officieusement plutôt qu'officiellement. Ce qui nous fait dire que le sujet embarrasse au plus haut point l'administration qui adopte une posture ambiguë envers le corps enseignant en ne les sanctionnant pas systématiquement plutôt que préserver les intérêts des victimes. Elles se retrouvent souvent contraintes de changer de département voire d'établissement ou encore d'abandonner leurs études dans le pire des cas.

Un entretien avec une classe de licence 2 du département d'Histoire et Archéologie nous a permis de dégager certaines pratiques et représentations sociales de ce phénomène de harcèlement sexuel. Pour les étudiants, la manifestation parfois violente de ce fait social commence dans les amphithéâtres et dans les salles de classe. Selon eux, les enseignants ciblent une étudiante et la « bombardent » de questions de cours, dans le but toujours selon la classe de la déstabiliser. D'autres méthodes, évoquées par les étudiantes cette fois-ci, relatent des enseignants qui retiendraient les copies d'examen afin de pousser la victime à se rapprocher de lui.

Pour les étudiants en général, ce type de comportement prédateur n'est pas normal mais les garçons et les filles s'accordent à dire que ces réactions (répréhensives) sont provoquées par certains stimuli lancés par les victimes elles-mêmes comme par exemple le fait pour une étudiante de s'habiller très court et de porter un maquillage prononcé. Mais au-delà de ce qui est visible, les garçons voient dans ces pratiques un jeu sous forme de course aux notes où les filles useraient de méthodes déloyales comme l'habillement aux fins de capter l'attention d'un ou de plusieurs enseignants pour gagner des bonnes notes. Il n'est pas rare d'entendre des discours stigmatisant chez les étudiants qui pointent du doigt leurs homologues filles présentant des meilleurs résultats à la fin de l'année académique.

Nous n'avons pas eu connaissance de cas de harcèlement sexuel lors de nos entretiens sur le genre masculin de la part d'enseignantes ou d'enseignants, mais il n'est pas exclu que ce phénomène touche les deux genres vu l'aspect voilé du problème. Une exploration des causes internes de la violence à l'université nous permet de mieux comprendre le phénomène.

### **3. Les causes endogènes de la violence à l'UOB**

Une recherche sur les causes de la violence à l'UOB va au-delà des faits et du catalogue des pratiques dressées. Ces causes sont diverses et complexes en fonction du rôle et des profils sociologiques des acteurs. Elles émanent de l'université, des étudiants et des enseignants.

#### **3.1 L'université**

La complexité du système Licence-Master-Doctorat (LMD) et l'environnement d'apprentissage constituent les principales causes de violence à l'UOB. En effet, le système LMD, expérimenté depuis la rentrée académique 2007-2008, tient compte d'une décision concertée des chefs d'États africains qui souhaitaient arrimer leurs universités et leur système d'enseignement aux normes internationales.

Le système qui est en usage au Gabon est issu de l'Europe plutôt que de l'Amérique du Nord car les autorités avancent que « nos échanges dans tous les domaines sont faits à 80 % avec les pays européens, la majorité de nos étudiants apprennent en Europe, la plupart des professeurs du supérieur viennent de ce continent, sans oublier que le CAMES est arrimé à l'Europe » (L'Union, 2007, p. 7). Sa mise en œuvre a été des plus compliquée de l'aveu même des responsables en charge de ce dossier car l'université sortait d'une longue tradition franco-française qui a marqué les représentations sociales et les comportements des individus. Il était donc difficile pour les enseignants-chercheurs aussi bien que pour les étudiants de changer de paradigme et de se soumettre dorénavant à de nouvelles normes sur le plan organisationnel, pédagogique et de temps de travail.

Ainsi, le manque de culture et d'informations sur ce nouveau système génère un climat d'incompréhension entre les différents acteurs notamment chez les étudiants. Et cette situation se solde, dans le pire des cas, par des mouvements sociaux réprimés violemment à coup de matraque et de gaz lacrymogène par les forces de l'ordre.

Nous n'oublions pas les causes classiques qui sont souvent sources de violence à l'UOB, que sont l'ouverture tardive du restaurant universitaire et le sempiternel problème de la vétusté de la bibliothèque universitaire. Toutes choses qui contribuent à rendre l'université inhospitalière pour tous les acteurs et beaucoup plus pour les étudiants.

### **3.2 Les étudiants**

Lorsque nous parlons des causes de la violence entre étudiants, il s'agit d'interroger au premier chef la culture étudiante (Becker & Geer, 1997). Et, c'est à l'intérieur de cette culture, qu'il faut rechercher les causes de la violence entre les étudiants. Le bizutage par exemple fait partie de ces pratiques qui fondent cette culture de socialisation et d'intégration au groupe ; c'est ce que Pierre Bourdieu (1980) appelle les classes de socialisation.

En effet, dans les sociétés initiatiques, les pratiques violentes et humiliantes sont des rites fondateurs pour l'adolescent qui passe à l'âge adulte. Les aînés qui sont les dépositaires d'un savoir font passer des épreuves aux érudits qui aspirent à intégrer le monde des adultes c'est-à-dire des initiés. L'objet est d'assurer « un changement d'état ou un passage d'une société magico-religieuse ou profane dans un autre » (Van Gennep, 1981, p. 20-21). Nous trouvons ici l'idée que la socialisation se compose d'expériences éprouvées et intégrées par l'étudiant, dont l'ordre est important pour construire une identité-située (Mucchielli, 1986), afin que les valeurs transmises permettent aux nouveaux étudiants de se repérer très fortement dans son monde. La violence à l'université est donc une violence admise dans sa forme socialisatrice, c'est ce qui fait dire à Eric Debarbieux que : « le bizutage est une autre manière de mettre en évidence la socialisation agonistique des écoles de l'élite » (Debarbieux, 2001, p. 27). Car la logique coercitive n'est pas la logique dominante.

### **3.3 Les enseignants**

Certaines manifestations explicites ont déjà été données mais elles restent descriptives et limitées au regard du phénomène étudié. Néanmoins, les problèmes d'infrastructures que connaissent les universités africaines en général et du Gabon en particulier posent le problème des conditions de travail des enseignants. En effet, les pays du Sud souffrent d'une carence en personnel éducatif, et l'université Omar Bongo ne déroge pas à cette règle. Les enseignants-chercheurs sont confrontés à des amphithéâtres et des salles de classes (notamment niveau Master) surchargés et mal équipés qui ont

atteint leur capacité d'accueil. Dans ces conditions, leur patience est souvent mise à rude épreuve, ce qui favorise les brimades, les intimidations.

Les causes de la violence notamment latentes sont aussi à rechercher chez les enseignants. En effet, les méthodes d'enseignement pratiquées apparaissent souvent anodines, mais elles cachent souvent une extrême violence qui est mal perçue par les étudiants. L'approche choisie pour dispenser les enseignements exclut le caractère participatif de l'étudiant et elle laisse très peu de marge de manœuvre à celui-ci. Les cours magistraux se font sans supports visuels. Et lorsque la séance prend l'allure d'un échange interactif, les étudiants se voient confrontés à leurs limites culturelles, et ils ne parviennent pas à donner la répartie à l'enseignant. Il s'en suit alors des reproches répétés de la part de l'enseignant et cela crée des antagonismes avec les étudiants qui n'acceptent pas toujours d'être rudoyés. Dans ce cas de figure, c'est la relation d'apprentissage qui pose problème et génère des contentieux entre les enseignants et les étudiants (surtout ceux présentant des difficultés sur le plan scolaire ou comportemental). De plus, les discours sexistes et les stéréotypes sur le genre (explicites et implicites) contenus dans les programmes sont depuis longtemps assimilés par les enseignants-chercheurs, cet habitus se reflète dans les méthodes d'enseignement. On ne transmet pas un savoir à un garçon de la même manière qu'on le ferait pour une fille, les pratiques éducatives familiales (châtiments corporels et réprimandes) sont rarement remises en question, ce qui légitime donc leur usage dans l'instruction des étudiants et des étudiantes.

Ajoutons les résistances des étudiants à l'achat des documents exigés pour suivre les enseignements de certains enseignants sont aussi à l'origine de violences verbale et psychologique. Des enseignants nous ont expliqué que l'accès aux évaluations était conditionné par la possession du fascicule de cours, et en cas d'absence du document l'étudiant se voyait interdit de composer<sup>61</sup>. Dans ces cas de figure comme l'indique Véronique Le Goaziou et Laurent Mucchielli, « l'enseignant incarne une autorité, il est le maître des lieux et impose ses règles » (2009, p. 79). Mais à travers l'enseignant, c'est toute l'institution universitaire qu'il représente. Et celle-ci est perçue par les étudiants comme étant un système qui sanctionne et exclut par la tenue de conseil de discipline.

De plus, les multiples fonctions politico-administratives qu'occupent les enseignants-chercheurs en dehors de l'université favorisent un taux de présence très faible dans les salles de classe. Les charges pédagogiques ne sont pas toujours assidument accomplies pendant toute la durée ou presque de leurs fonctions. Ce phénomène récurrent, même s'il représente un enseignant sur trois dans l'ensemble de l'université, est souvent soulevé par les Directeurs de département impuissants où le problème se pose avec acuité. Certains nous ont confié que cette situation représente un enseignant sur deux dans leur département et que cette réalité est à l'origine de nombreuses contestations des étudiants notamment au niveau des notes qui sont, dans certains cas de figure, attribuées arbitrairement aux étudiants alors même qu'ils n'ont pas eu soit cours soit été évalués. Ce sont ces cas de violence qui font l'objet le plus souvent de plaintes des étudiants auprès de l'administration décanale.

Ainsi, afin de juguler l'absentéisme des enseignants, l'établissement (FLSH) procède à l'examen de fiches pédagogiques à la fin de chaque semestre. Lorsque des cas de marginalisation des étudiants ou

---

<sup>61</sup> Nous avons pu être témoin de ces comportements de rétorsion de la part des enseignants au département d'Histoire et Archéologie où en plus de présenter leur carte, les étudiants devaient présenter les documents exigés en cours sous peine de se voir interdire l'accès à la salle de composition.

de notation arbitraire sont constatés, l'enseignant est rappelé à l'ordre par l'administration sous forme d'avertissement verbal et, dans le pire des cas, il fait l'objet d'une procédure de suspension temporaire de toutes les activités pédagogiques ou encore celui-ci est traduit en conseil de discipline<sup>62</sup>. Cette forme de normalisation permet un contrôle plus attentionné de la part de l'institution qui reste consciente des enjeux (sociaux, économiques, politiques et pédagogiques) liés à la présence effective des enseignants dans les amphithéâtres et salles de cours.

Ce que nous retenons dans ces cas de violence, c'est que les auteurs ne définissent pas leurs comportements comme étant des actes illicites ou même violents. Ils admettent que ces comportements sont de nature coercitive mais ils se justifient en les inscrivant dans une culture propre à l'institution et donc légitime. Aucun d'entre eux n'a inventé ces pratiques, ils les ont trouvées à leur entrée et les laisseront quand ils auront terminé leur séjour à l'université. C'est donc un construit social et historique<sup>63</sup>. Il y a une routine installée qui légitime les comportements à caractère violent ou délétère aussi bien de l'institution, des enseignants que des étudiants.

Mais cette « culture de la violence » érigée en norme sociale a des conséquences très concrètes sur l'institution et sur les individus qui interagissent dans le milieu universitaire et en dehors.

#### **4. Les conséquences de la violence à l'UOB**

Elles sont diverses. Elles vont du rejet de l'institution par les étudiants et leurs parents à l'abandon voire l'échec scolaire principalement. Mais la liste pourrait être exhaustive et intégrer la souffrance à l'école ou des pathologies psychologiques comme le stress. Nous développerons uniquement les premières.

##### ***4.1 Le rejet de l'institution par les étudiants et les parents d'élèves***

Le discours des étudiants et des parents d'élèves est en proie d'angoisse lorsqu'ils évoquent la poursuite des études supérieures à l'UOB. Cette violence de l'imaginaire intensifie l'indiscernabilité entre les sphères de la réalité et celles relevant du discours. Pour les bacheliers et pour leurs parents, il est hors de question d'envisager un avenir dans les murs de la première université du Gabon. Les familles appartenant à la classe aisée financent les études de leurs enfants dans les universités occidentales une fois le baccalauréat obtenu; et lorsqu'elles ne parviennent pas à sortir leurs enfants la première année, ces familles prennent des inscriptions dans les écoles supérieures privées en attendant une meilleure occasion.

Ces représentations sociales d'une université en proie à la violence et à la décadence constamment relayées par les médias d'État sont inscrites dans les mémoires collectives gabonaises. Même les classes sociales défavorisées partagent ces discours apocalyptiques sans avoir au final de réelles alternatives pour leurs enfants. Car pour échapper à ce déterminisme social, les étudiants issus de ces familles démunies multiplient en début d'année académique les inscriptions aux concours d'entrée

---

<sup>62</sup> Dans l'échelle des sanctions, l'un des responsables de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines nous explique que c'est très rare qu'un enseignant soit traduit en conseil de discipline. Malgré tout, il y a des précédents qui ont fait l'objet de sanctions lourdes pour des manquements à l'éthique professionnelle comme cela a été le cas au département de sociologie au milieu des années 2000, ou tout récemment au département de psychologie.

<sup>63</sup> L'histoire des violences à l'université se confond avec l'histoire de la création de l'Université Nationale du Gabon en 1972.

dans les grandes écoles<sup>64</sup>. Là encore, les chances de succès sont très faibles au regard du nombre de candidats sollicitant ces concours d'abord, et ensuite ces enfants se retrouvent en concurrence avec les enfants issus des familles aisées n'ayant pas réussi à partir à l'étranger ou à intégrer une école supérieure privée.

#### 4.2 L'abandon et l'échec scolaire

Le phénomène de l'échec scolaire à l'université a fait l'objet de plusieurs études au département de sociologie. Cependant, les travaux sur cette question manquent de données statistiques alors même que c'est la seule base de données accessible et actualisée chaque année. Néanmoins, les données chiffrées fournies par la scolarité de la FLSH restent critiquables au vu des résultats qu'ils présentent.

**Tableau 1. Synthèse des résultats académiques de l'ensemble des départements de la FLSH des niveaux licence et master de 2008 à 2018**

Année académique	Inscrits	Abandons	Présents	Admis	Ajournés	Tx Réussite	Tx Échec
2008-09	6898	1185	5713	2855	2858	49,9737441	50,0262559
2009-10	9048	1278	7770	3491	4279	44,9292149	55,0707851
2010-11	8170	1366	6804	4247	2557	62,4191652	37,5808348
2011-12	10901	1897	9004	5823	3181	64,6712572	35,3287428
2012-13	12759	2818	9941	5923	4031	59,5815310	40,4184689
2013-14	12184	1823	10361	7223	3138	69,7133481	30,2866518
2014-15 <sup>65</sup>	12184	1823	10361	7223	3138	69,7133481	30,2866518
2015-16	15851	2409	13442	7200	6242	53,5634578	46,4365421
2016-2017	15421	1798	13623	7159	6464	52,5508331	47,4491668
2017-2018	18027	2791	15236	8319	6917	54,6009451	45,3990548
Totaux	109834	19188	102255	59463	42805	58,1516796	41,8483203

**Source :** Tableau réalisé à partir des statistiques annuelles 2008-2018 des cycles licence et master, services de la scolarité, FLSH, UOB

<sup>64</sup> Institut National des Sciences de Gestion (INSG), Institut des Sciences et des Technologies (IST), École Normale Supérieure (ENS), École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET), École Normale des Instituteurs (ENI), Institut Universitaire des Sciences de l'Organisation (IUSO), Institut Technologique d'Owendo (ITO), École de Préparation aux Carrières Administratives (EPCA).

<sup>65</sup> Les données officielles de cette année académique ont connu quelques problèmes selon un responsable de la scolarité de la FLSH. Pour ne pas avoir de coupure dans le suivi statistique, le service a reconduit les chiffres de l'année précédente.

Nous avons, dans un premier temps, regroupé l'ensemble des statistiques des résultats annuels sur une décennie dans chaque département de la FLSH dans un tableau synthèse afin d'avoir un regard panoramique sur les performances des étudiants en termes de réussite et d'échec scolaires. Nous pouvons lire que les effectifs d'abandons sur dix ans sont de 19188 individus et ceux des ajournés sont de 42805 individus. Nous avons un pourcentage d'échec total de 41,84 % environ, nettement en dessous du taux de réussite qui s'élève à environ 58,15 %. L'interprétation que nous faisons est que l'abandon scolaire n'est pas considéré par le Décanat de la FLSH comme une forme d'échec scolaire et que par conséquent l'abandon scolaire en tant qu'indicateur ne rentre pas dans le calcul du taux d'échec.

En effet, à propos du calcul, il est effectué sur la base uniquement des étudiants ayant composé (présents) pour déduire le taux de réussite et d'échec, ce qui fausse la réalité sur la question des performances scolaires des étudiants à l'UOB en général, et à la FLSH en particulier.

Ainsi, nous avons procédé à un nouveau calcul sur la base cette fois-ci du nombre d'inscrits, du nouveau taux d'échec et de réussite en cumulant les effectifs des abandons et des ajournés, et produit une nouvelle modalité que nous avons intitulée « échecs corrigés ». Les résultats sont compilés dans le tableau synthèse qui suit.

**Tableau 2. Reconstruction de la réalité de l'échec à partir de la synthèse des résultats académiques de l'ensemble des départements de la FLSH des niveaux licence et master de 2008 à 2018**

Année académique	Inscrits	Abandons	Présents	Admis	Ajournés	Échecs corrigés	Tx Réussite	Tx Echec
2008-09	6898	1185	5713	2855	2858	4043	41,3888084	58,6111916
2009-10	9048	1278	7770	3491	4279	5557	38,5831123	61,4168877
2010-11	8170	1366	6804	4247	2557	3923	51,9828641	48,0171359
2011-12	10901	1897	9004	5823	3181	5078	53,4171177	46,5828823
2012-13	12759	2818	9941	5923	4031	6849	46,3202446	53,6797554
2013-14	12184	1823	10361	7223	3138	4961	59,2826658	40,7173342
2014-15	12184	1823	10361	7223	3138	4961	59,2826658	40,7173342
2015-16	15851	2409	13442	7200	6242	8651	45,4230018	54,5769982
2016-2017	15421	1798	13623	7159	6464	8262	46,4237079	53,5762920
2017-2018	18027	2791	15236	8319	6917	9708	46,1474454	53,8525545
Totaux	109834	19188	102255	59463	42805	61993	43,5575504	56,4424495

**Source :** Tableau réalisé à partir des statistiques annuelles 2008-2018 des cycles licence et master, services de la scolarité, FLSH, UOB

Nous constatons que l'effectif de la nouvelle modalité intitulée « échecs corrigés » de 61993 individus est largement supérieure à l'effectif des admis qui est de 59463 individus. Lorsque nous regardons de plus près ce nouvel effectif d'« échecs corrigés », il représente plus de la moitié des inscrits sur les dix dernières années soit 109834 étudiants. Ce qui a pour conséquence directe un taux de réussite cumulée de 43,55 % environ contre un taux d'échec cumulé qui avoisine les 56,44 %.

Nous pouvons interpréter ces deux tableaux en avançant que dans le tableau n°1, les chiffres de l'échec scolaire étaient sous-estimés au regard du mode de calcul qui est privilégié par l'administration décanale. Nous postulons que le nouveau taux d'échec scolaire cumulé trouvé est dû en partie aux violences subies au quotidien par les étudiants et les étudiantes qui, à la fin, soit abandonnent c'est-à-dire qu'ils renoncent à poursuivre leurs études à l'UOB, soit échouent purement aux contrôles continus et aux examens de rattrapage de fin de semestre.

À la FDSE par exemple, sur un échantillon de 369 étudiantes<sup>66</sup>, nous avons calculé un taux d'échec moyen de 73,60 % contre un taux de réussite de 26,40 % en licence 3 (toutes spécialités confondues). Ce qui montre que les filles sont véritablement en proie à l'échec scolaire et que les violences faites au genre peuvent expliquer ce taux élevé d'échec au département de droit notamment.

Il y a aussi des conséquences sur les plans psychologique et sanitaire qui peuvent être aussi évoqués chez les étudiants mais aussi chez les enseignants et les membres de l'administration en proie à ces violences au quotidien. A la différence des performances scolaires à l'UOB en termes d'échec ou de réussite, il est difficile de chiffrer l'ampleur du phénomène sur une période donnée. Cependant, les indicateurs empiriques comme le stress, la consommation excessive d'alcool, l'hypertension artérielle et les maladies psychosomatiques (maux d'estomac, ulcères, ...) sont légion chez les acteurs de l'UOB. Les services médicaux à l'université ne tiennent pas de registre statistique comptabilisant les différentes affections par genre, âge, statut, etc.

## **Conclusion**

### **Quelques perspectives de recherches avancées**

La conclusion de l'état des lieux sur la question de la violence à l'UOB ouvre sur des perspectives de recherche. Car les objets sont nombreux et ils méritent un traitement spécifique afin de trouver des solutions à long terme à ce phénomène social marginal. Notre contribution vient donc ouvrir une nouvelle orientation sociologique qui analyse l'université comme productrice de violence et de souffrance.

Mais les écueils théorique et méthodologique rendent les enquêtes en proie à la subjectivité du fait d'abord du caractère polysémique de la notion de violence et ensuite des données statistiques qui sont inexistantes pas seulement à l'UOB, mais à l'échelle nationale. En inscrivant le problème dans une approche microsociologique, nous avons fait recours à l'entretien semi-directif et à la consultation des quelques plaintes disponibles auprès de l'administration universitaire afin de donner corps à ce phénomène sous-estimé dans le champ académique.

---

<sup>66</sup> Échantillon calculé sur la base du nombre d'étudiantes inscrites au niveau licence 3 dans toutes les spécialités au département de droit en 2017 (droit public, droit privé, sciences politiques, droit mixte, droit nouvelle offre) avec un intervalle de confiance 95 % entre  $55 \% \leq \text{vraie valeur} \leq 65 \%$ .

Nous avons fait parler les acteurs, c'est-à-dire les responsables administratifs, les enseignants et les étudiants qui sont producteurs de violences mais qui subissent aussi ces violences au quotidien. Quelques manifestations de la violence ont été cataloguées et les causes identifiées et discutées. Bien évidemment, nous ne saurions prétendre à une étude exhaustive sur la question de la violence à l'université, cependant les conséquences sont assez visibles pour continuer de ne pas ignorer ces effets néfastes chaque année sur les populations étudiantes notamment.

Les questions de souffrance à l'université ou encore les pratiques de socialisation et d'intégration comme le bizutage, la problématique du harcèlement sexuel et leurs influences sur la performance, le décrochage ou l'échec scolaire pourraient trouver là une occasion d'être discuté par les sociologues et plus particulièrement les sciences de l'éducation au Gabon mais aussi par les autres disciplines des sciences sociales. Mais d'ores et déjà, la création d'un « Observatoire des violences en milieu scolaire »<sup>67</sup> permettrait de collecter des données importantes afin de fournir de la matière aux chercheurs désireux de travailler sur ces phénomènes. A terme, il s'agira d'atteindre une masse critique de travaux (sociologiques, psychologiques, sciences politiques, droit, ...) sur cette question des violences en milieu scolaire afin d'élaborer des politiques de prévention et de judiciarisation des phénomènes de violence ou de discrimination de genre par exemple à l'égard d'une population féminine vulnérable au regard de l'environnement universitaire gabonais qui est tenu par le genre masculin.

### Références bibliographiques

- Becker, H. S. & Geer, B. (1997). La culture étudiante dans les facultés de médecine. Dans J.-C. Forquin (Eds.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 271-284). Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Békalé, D. D. & Maroundou, M. (2016). L'orientation post-baccalauréat dans le système LMD au Gabon : Pour une lecture sociologique des déterminants sociaux et scolaires. *Revue gabonaise de recherche en éducation*, 4, 35-66.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Catheline, N. (2015). *Le harcèlement scolaire* (2<sup>e</sup> édition). Paris : PUF.
- Chamboredon, J.-C. (1971). La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue française de sociologie*, 12-3, 335-377.
- Chesnais, J.-C. (1981). *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours*. Paris : Robert Laffont.
- Crépon, S. (2005). La sociologie face à la problématique de la violence. Dans C. Bormans & G. Massat (Eds.). *Psychologie de la violence* (p. 147-156). Paris : Studyrama.
- Debarbieux, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. État des lieux* (3<sup>e</sup> édition). Paris : ESF.
- Elias, N. (1977). *La dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Levy.
- Joseph, I. (2002). *Erwin Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF (coll. « Philosophies »).

---

<sup>67</sup> Observatoire composé de professionnels de l'éducation, du droit, des psychologues.

Journal Officiel de la République Gabonaise (2016). *Loi n°010/2016 du 5 septembre portant sur la lutte contre le harcèlement en milieu professionnel.*

Lanoue, E. (2006). Éducation, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne. Bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches. Colloque international *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique*. Yaoundé : CEPED/IRD.

Le Gaoziou, V. & Mucchielli, L. (2009). *La violence des jeunes en question*. Nîmes : Champ social Éditions.

L'Union. (2007). *Le système Licence-Master-Doctorat expérimenté à l'UOB dès la rentrée prochaine*, 30 juillet 2007, p. 7.

Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *JHEA/RESA*, 4(1), 69-86.

Matari, H. (2014). École et violences au Gabon : une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire. *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/ nouvelle série*, 10, 107-137.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : PUF.

Pondi, J.-E. (2011). *Harcèlement sexuel et déontologie en milieu universitaire* (2<sup>e</sup> édition). Yaoundé : Editions CLE.

Soumaho, M.-N. (2012). *La construction politico-médiatique des mouvements d'étudiants dans la presse officielle au Gabon*. Communication présentée aux journées d'étude : La violence de la vie quotidienne à Libreville. Libreville : Faculté des lettres et sciences humaines Université Omar Bongo.

Soumaho Mavioga, O. M. (2014). Les mouvements protestataires des jeunes scolarisés au Gabon. Entre mobilisation sociale et manipulation politique. *Itinérés Plus*, Libreville, *CENAREST*, 11-12, 129-147.

Soumaho Mavioga, O. M. (2016). La violence à l'Université Omar Bongo de Libreville : entre domination sociopolitique et « lutte des places » chez les étudiants. Dans A. Aterianus-Owanga, M. Mebiame-Zomo & J. Tonda (Eds.). *La violence de la vie quotidienne à Libreville* (p. 133-154). Louvain-La Neuve / Paris : Académia Bryland.

Traoré, T. (2009). La problématique de la violence à l'école au Burkina Faso. Mesure et perception par les acteurs. Dans F.-J. Azoh, E. Lanoue et T. Tchombe (Eds.). *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne* (p. 71-84). Paris : Karthala.

Toka Makosso, L. F. (2006). *La contestation étudiante au Gabon. Pour une analyse de contenu des discours de la presse officielle et des leaders étudiants* (Mémoire de maîtrise en sociologie, Libreville). Libreville : UOB/FLSH.

U.O.B. (2019). Statistiques des résultats académiques annuels 2008-2018 des cycles licence et master de la FLSH. Libreville : UOB/FLSH.

Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris : Éditions A. et J. Picard.

Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.

**Partie III : Autres apports :**  
**Une revue de littérature et une approche méthodologique**

## Chapitre 8

### Revue de littérature sur l'inclusion scolaire à la petite enfance au Québec et au Gabon

Flavienne Ntsame Edjo

*Université Laval, Québec, Canada*

#### Résumé

L'inclusion des enfants à besoins spécifiques ou particuliers est au centre des débats et des réflexions en éducation depuis plusieurs années (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007 ; Point & Desmarais, 2011 ; Thomazet, 2008 ; Tremblay, 2012). Les services de garde à la petite enfance ne font pas exception puisqu'ils représentent une étape importante de l'inclusion, du fait qu'ils constituent le premier univers éducatif où les enfants apprennent les débuts de la vie en société dans un milieu structuré avec des adultes et des pairs de même âge (Point & Desmarais, 2011). L'expression « enfants à besoins spécifiques » désigne les enfants qui éprouvent des difficultés d'insertion dans un groupe ou d'apprentissage pour diverses raisons. Plus précisément, il s'agit d'enfants confrontés à une infirmité physique (organique, motrice, visuelle, auditive, etc.), psychique (liée à la maladie mentale), langagière et intellectuelle (retard de langage et de la parole, retard dans le développement des habiletés sociales, affectives, cognitives, etc.). Il s'agit aussi d'enfants qui font face à des contraintes (socioculturelles, économiques, etc.) que vit leur entourage ; par exemple l'apprentissage d'une nouvelle langue, notamment pour des enfants immigrants (Gouvernement du Québec, 2014 ; Moreau, Maltais & Herry, 2005). Des enfants à besoins spécifiques manifestent donc des attentes particulières que doivent tenir compte des services aux enfants. Les travaux essentiellement théoriques que j'ai consultés sur la question suggèrent que l'inclusion des enfants à besoins spécifiques est tributaire de certaines pratiques du personnel éducatif impliqué dans l'encadrement et le soutien aux apprentissages des enfants. Cette revue de littérature sur l'inclusion scolaire à la petite enfance au Québec et au Gabon pourrait contribuer à nourrir la réflexion pour des recherches futures et des interventions sur les conditions nécessaires pour une inclusion réussie de tous les enfants dans les espaces scolaires, notamment d'Afrique francophone, où la petite enfance est embryonnaire et, le plus souvent, relève du privé (Demba, 2012).

#### Mots-clés

Inclusion scolaire ; enfants à besoins spécifiques ; pratiques du personnel éducatif ; petite enfance / Québec / Gabon

## Introduction

Dans notre projet de recherche doctorale, nous nous intéressons aux pratiques des éducatrices dans les services de garde à la petite enfance au Québec, plus particulièrement à la manière dont l'enfant à besoins spécifiques est pris en charge, afin de soutenir son inclusion au milieu éducatif. En vue d'explorer cet objet de recherche, nous proposons une revue de littérature qui sera déployée en quatre temps. Le premier met en relief le contexte des services de garde à la petite enfance au Québec et au Gabon. Le deuxième examine les pratiques des éducatrices<sup>68</sup> dans les services de garde à la petite enfance dans les deux nations. Le troisième présente un aperçu historique des concepts et attitudes relatifs à l'éducation des enfants à besoins spécifiques. Enfin, le quatrième et dernier temps propose une théorie de l'inclusion<sup>69</sup>, sur laquelle repose notre recherche, et qui pourrait intéresser aussi bien la petite enfance au Québec qu'au Gabon ou dans d'autres espaces scolaires, notamment d'Afrique francophone. En conclusion, nous revenons sur certaines dimensions de notre contribution en faisant ressortir tant les aspects féconds que critiques, et en proposant quelques pistes de réflexion pour des recherches et des interventions sur les pratiques éducatives et l'inclusion scolaire dans le secteur de la petite enfance tant au Québec qu'au Gabon ou ailleurs dans les espaces scolaires d'Afrique francophone. Auparavant, nous décrivons brièvement la méthodologie qui a permis de circonscrire notre objet d'étude.

### 1. La méthodologie

Pour réaliser cette recension des écrits, nous nous sommes d'abord intéressés aux documents officiels (lois, décrets, programmes éducatifs, articles de journaux rapportant le discours officiel, etc.) sur les services de garde à la petite enfance au Québec et au Gabon en vue de cerner le contexte de création de ces services, la vision ou les motivations. Ensuite, nous avons consulté des écrits divers sur la question, notamment les travaux de chercheurs et chercheuses (articles, livres, chapitres de livres, etc.), en mettant particulièrement l'emphase sur les débats et les réflexions portant sur les conditions nécessaires pour une inclusion réussie de tous les enfants dans les services de garde à la petite enfance, notamment des enfants à besoins spécifiques. Nous avons ainsi résolu de centrer notre réflexion sur l'inclusion scolaire et sur les pratiques éducatives (inclusives et/ou exclusives). La difficulté majeure à laquelle nous avons été confrontée est celle de la différence de contextes où la question, bien que relativement récente au Québec, fait l'objet d'une abondante littérature, alors qu'au Gabon, elle est embryonnaire aussi bien en ce qui concerne le développement de la petite enfance que les recherches sur cette question. Par exemple, faute de documents sur l'inclusion scolaire au Gabon, nous avons abordé cet aspect du point de vue des écrits d'auteurs occidentaux, notamment québécois et canadiens, en relevant l'historique de ce concept (de l'exclusion à l'inclusion), ses avantages, ses inconvénients, ses enjeux et défis.

---

<sup>68</sup> Le féminin est employé ici à cause des femmes qui constituent la plus grande représentativité du personnel éducateur des milieux de garde éducatifs québécois (Duval & Bouchard, 2013) et gabonais (Demba, 2012).

<sup>69</sup> L'inclusion scolaire s'oppose à l'exclusion scolaire, à la marginalisation, qui serait l'une des sanctions les plus lourdes qu'on infligerait à un élève ou à un enfant, en ce sens, l'exclusion ou la marginalisation ayant pour enjeu de mettre en cause le statut de l'élève ou de sa personne à part entière (Demba, 2012 ; Merle, 2005). L'inclusion est donc une manière d'insérer l'enfant ou l'élève dans un groupe, de tenir compte de son statut et de ses besoins et de favoriser sa réussite scolaire (Bergeron & St-Vincent, 2011).

## 2. Le contexte des services de garde à la petite enfance au Québec et au Gabon

La création des services de garde à la petite enfance par le gouvernement du Québec en 1997 visait à faciliter la conciliation famille-travail, famille-étude ou parents dans une démarche de réinsertion sociale ou professionnelle (Boisvert, 2014 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2012 ; Japel, Tremblay & Côté, 2005). La vision était aussi d'avoir des services de garde à la petite enfance accessibles à tous les enfants partout au Québec avec une contribution réduite demandée aux parents. Ainsi, la contribution par enfant demandée aux parents a été fixée d'abord à 5 dollars le 1<sup>er</sup> septembre 1997, puis augmentée à 7 dollars le 1<sup>er</sup> janvier 2004. Depuis le 1<sup>er</sup> avril 2015, le coût d'une place en service de garde à la petite enfance est calculé en fonction du revenu des parents. La vision se rapportait également à la qualité des services afin de favoriser le développement des enfants (Boisvert, 2014 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2012 ; Japel, Tremblay & Côté, 2005).

Depuis 1997, le réseau des services de garde à la petite enfance au Québec a connu une avancée majeure, notamment en termes d'organisation. Les services de garde à la petite enfance sont régis par le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) et accueillent des enfants de la naissance à l'âge de 5 ans. Ils sont regroupés en trois catégories : les centres de la petite enfance (CPE), les garderies à but lucratif et les services de garde en milieu familial (Conseil supérieur de l'éducation, 2012 ; MFA, 2007).

Bien que ces services soient différents, tant au niveau de leur statut (certains étant des entités publiques à but non lucratif et d'autres des entreprises à but lucratif) que dans leur mode d'organisation (par exemple, des groupes par âge plus fréquents dans les CPE et les garderies à but lucratif et les groupes multi-âges pour les services de garde en milieu familial), ils sont soumis à la Loi et au règlement sur les services de garde éducatifs (MFA, 2007). Par exemple, ils partagent un même programme éducatif, un document de près de cent pages présentant le cadre théorique commun de référence et comment celui-ci peut se traduire dans la pratique. Ainsi, les services de garde à la petite enfance visent le développement global de l'enfant en cinq dimensions : affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive et, enfin, langagière<sup>70</sup>. Les soins d'hygiène, les repas et les collations, la sieste, le rangement, l'apprentissage de chansons et de comptines, l'accueil et le départ sont des activités de routine et de transition qui favorisent le contact de l'enfant avec l'adulte et contribuent « à son autonomie et à sa socialisation » (MFA, 2007, p. 39). Cependant, c'est le jeu et le matériel de jeu, selon les âges, qui y sont présentés comme l'un des moyens par excellence d'apprentissage, d'exploration du milieu de l'enfant et finalement de développement de ces différentes dimensions (Bouchard, 2008 ; MFA, 2007). Ce programme éducatif s'applique aussi bien aux enfants dits normaux qu'à ceux à besoins spécifiques. Comme nous le verrons dans la section qui suit, les pratiques des éducatrices sont centrales : elles constituent l'une des conditions nécessaires à une inclusion de qualité de tous les enfants.

Contrairement au Québec où les services de garde à la petite enfance sont l'émanation du gouvernement de cette nation en 1997, au Gabon, c'est bien plus tôt, en 1974, que les premières structures d'accueil de la petite enfance ont été créées à Libreville et Port-Gentil par les missionnaires.

---

<sup>70</sup> Duval et Bouchard (2013) donnent une définition intéressante de ce qu'on peut entendre comme développement global de l'enfant : « Le développement global peut être défini comme le développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice et psychomotrice, sociale, affective, cognitive et langagière) dans ses différents milieux de vie » (p. 19).

Par la suite, ces structures ont été placées sous la tutelle du ministère des Affaires sociales, en 1984, conformément à la Loi 10/84 du 30 juillet 1984 portant organisation générale du préscolaire au Gabon (Agence gabonaise de presse, 2012 ; Gaboneco, 2012 ; Gouvernement gabonais, 2015). C'est depuis la fin des années 1990, et surtout la décennie 2000-2010, que le ministère de l'Éducation nationale s'est intéressé à la petite enfance en vue de lutter contre l'échec scolaire comme le souligne Ella Essone, secrétaire général dudit ministère : « c'est l'inefficacité du rendement interne du système scolaire qui a conduit le gouvernement gabonais à prendre conscience de l'éveil de la petite enfance dans la lutte contre l'échec scolaire » (Agence gabonaise de presse-AGP, 2012, en ligne)<sup>71</sup>.

Cette implication du gouvernement gabonais par le truchement du ministère de l'Éducation nationale s'est traduite par la création à côté des écoles primaires des cycles pré-primaires, par la formation des éducatrices à la petite enfance dans les Écoles Normales d'Instituteurs et celle du personnel d'encadrement (conseillers, inspecteurs pédagogiques, etc.) à l'École Normale Supérieure de Libreville et par l'harmonisation des programmes et des outils pédagogiques.

En dépit de cette implication, l'accès à la petite enfance est demeuré faible, par exemple entre 2008 et 2012, seuls 41,1 % des garçons et 42,6 % des filles y ont eu accès, mais des taux beaucoup plus faibles dans les milieux ruraux, en raison principalement de la pauvreté des parents et du manque d'infrastructures éducatives (Mba, 2016). À cela s'ajoute la prépondérance du privé dans ce secteur dont plusieurs promoteurs seraient peu respectueux des normes en vigueur (AGP, 2012; Gouvernement gabonais, 2015).

### **3. À propos des pratiques inclusives et /ou exclusives des éducatrices**

Le bref état des connaissances sur les pratiques inclusives et /ou exclusives des éducatrices dans les services de garde à l'enfance que nous présentons dans cette section s'appuie essentiellement sur des travaux théoriques d'auteurs tant du Québec que d'ailleurs.

Par exemple, dans leur étude sur les éléments de la préparation à l'école et à la vie dans les milieux éducatifs fréquentés par les enfants, Duval et Bouchard (2013) accordent une grande partie de leur analyse sur les pratiques éducatives les plus efficaces à la petite enfance. Ces pratiques sont notamment l'étayage dans des contextes éducatifs, la différenciation pédagogique et la réflexion-rétroaction. L'étayage comme stratégie d'accompagnement permet à l'adulte ou à un pair plus expérimenté d'apprendre à l'enfant à résoudre les problèmes, à s'améliorer davantage. L'accompagnement de l'adulte lui permet aussi de définir la différenciation pédagogique, c'est-à-dire il apprend à mieux connaître les différences de chaque enfant et à adapter son intervention, afin de favoriser l'apprentissage et le développement de tous les enfants de son groupe ou de sa classe. Enfin, l'adulte doit être capable de réfléchir sur sa pratique, c'est-à-dire d'analyser toutes les étapes de son intervention éducative, en vue de l'adapter ou de la transformer.

Coutu, Lavigneur, Dubeau et Beaudoin (2005) ainsi que Thomazet (2008), dans leur plaidoyer pour l'inclusion, soulignent que les pratiques à prioriser pour une inclusion réussie doivent tenir compte

---

<sup>71</sup> Déclaration à l'occasion de la célébration de la Journée de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) à Libreville, propos recueillis par le medium gabonais AGP.

tant des interactions entre les éducatrices et les enfants que des rapports de collaboration avec les parents. En effet, l'environnement familial et celui du service de garde, du fait de leurs interactions constantes avec l'enfant, ont des influences propres sur son développement et son bien-être. Par ailleurs, les relations vécues à l'intérieur du milieu familial influencent les relations développées dans d'autres contextes dont le milieu de garde, et inversement. Ces influences réciproques interpellent le milieu de garde et la famille pour l'établissement d'un partenariat éducatif à même de répondre aux besoins de l'enfant, de son développement et de son inclusion dans le système scolaire. Selon Coutu et al. (2005), d'un point de vue historique, le milieu de garde et la famille ont longtemps été considérés comme des univers éducatifs distincts, comme l'illustre l'approche traditionnelle des premiers programmes de formation dans le domaine de l'éducation à la petite enfance. En misant avant tout sur l'enfant et la création d'un environnement de vie sécuritaire et stimulant pour ce dernier, en vue de compenser les possibles « déficits et les lacunes du milieu familial » (p. 89), cette approche invitait l'éducatrice à prendre en charge le milieu de garde, sans nécessairement consulter les parents. L'idée de consulter les parents, de les impliquer ou de solliciter leurs compétences dans l'organisation et la mise en œuvre d'activités éducatives dans les milieux de garde s'impose de plus en plus aujourd'hui en raison du développement des connaissances, de l'action des groupes de promotion et de soutien aux familles et de la transformation des réalités familiales (femmes avec de jeunes enfants plus nombreuses sur le marché du travail, familles séparées, monoparentales, etc.), qui ont forcé les milieux de garde à diversifier leur offre de service et à revoir leurs relations avec les parents. Bien que les actions de collaboration demeurent encore ambiguës et demandent des efforts de changement d'attitudes et de mentalités de la part des acteurs et des actrices concernés, Coutu et al. (2005) soulignent qu'un partenariat effectif entre parents et milieux de garde jouerait un rôle déterminant dans l'inclusion des enfants à besoins spécifiques, dans la réussite scolaire de tous les enfants ainsi que dans leur adaptation sociale. Ce partenariat peut prendre plusieurs formes, allant de simples gestes de communication afin de mieux faire connaître le milieu de garde de l'enfant aux parents à des engagements plus formels et étendus entre parents et éducatrices dans les programmes d'activités et le suivi de l'enfant.

D'autres recherches (Plaisance et al., 2007 ; Rousseau et al., 2010) ont montré que la communication, la collaboration professionnelle (avec les pairs, avec les ressources extérieures ou spécialisées, etc.) et l'ouverture d'esprit sont des qualités à développer au sein des équipes de travail.

Ailleurs, notamment au Gabon, les pratiques des éducatrices dans les services de garde à l'enfance sont marquées par les violences envers les enfants (violence physique, psychologique, morale, voire sexuelle). Comme l'ont documenté Demba (2012) et Matari (2014), et comme le souligne aussi Mba, qui rapporte les propos de l'Observatoire national, il s'agit d'un « fléau social », présent dans les familles, dans la communauté et à l'école :

Les violences envers les enfants sont aussi un fléau social, en effet selon une étude menée en 2011 par l'Observatoire national des droits de l'enfant, 77,7 % des enfants gabonais étaient victimes de violences. La tristesse de cette statistique est qu'on remarque que ces violences sont d'abord faites dans le milieu familial ensuite dans la communauté et enfin à l'école. Elles sont d'ordres physique, psychologique, moral et parfois sexuel. Une de ces violences, que je

ne peut faire passer sous silence, est le crime rituel des enfants. Cette pratique barbare et immonde gangrène et met en péril l'avenir de notre société<sup>72</sup>.

Tous ces travaux que nous avons consultés suggèrent que l'inclusion ou l'exclusion des enfants en général et de ceux à besoins spécifiques en particulier est tributaire de certaines pratiques du personnel éducatif impliqué dans l'encadrement et le soutien aux apprentissages des enfants. Comme nous envisageons de le faire à la suite de notre texte, une investigation auprès des éducatrices pourrait permettre de documenter les pratiques réellement en vigueur. L'aperçu historique des concepts et attitudes relatifs à l'éducation des enfants à besoins spécifiques, que nous proposons dans la section qui suit, nous donne un avant-goût de l'évolution des jeux, enjeux et pratiques des professionnels de ce milieu du système d'éducation tant au Québec qu'ailleurs dans le monde.

#### **4. Un peu d'histoire : de l'exclusion à l'inclusion**

Selon Moreau, Maltais et Herry (2005), ainsi que Thomazet (2008), l'histoire des concepts et attitudes relatifs à l'éducation des enfants ayant des besoins spécifiques a traversé trois grandes périodes<sup>73</sup>.

La première période, que ces auteurs situent avant la Seconde Guerre mondiale, est marquée par l'isolement et l'exclusion des enfants vivant avec des différences ou des handicaps. À cause de l'absence des services spécialisés et de l'insuffisance des données scientifiques sur les maladies et certaines infirmités (physiques, mentales et intellectuelles), les enfants étaient généralement tenus à l'écart de la collectivité et cachés par leurs parents ou gardés par des orphelinats en cas d'abandon, de maladie ou de décès des parents (Moreau, Maltais & Herry, 2005 ; Thomazet, 2008).

La deuxième période, qui intervient après la Seconde Guerre mondiale, est caractérisée par la spécialisation des services éducatifs aux enfants. Les premiers à s'intéresser aux problèmes des enfants ayant des besoins spécifiques ont été les chercheurs et les spécialistes du domaine médical. Des chercheurs et des spécialistes d'autres domaines (éducation, psychologie, psychiatrie, service social, etc.) ont emboîté le pas. Plusieurs services adaptés ont alors connu un développement : hôpitaux spécialisés, écoles spécialisées, classes spéciales, etc. Toutefois, à la fin des années 1970, les recherches menées, notamment dans les domaines social, éducatif et juridique, ont fait ressortir les conséquences négatives des approches diagnostiques et de l'étiquetage des enfants tels que pratiqués dans ces différents services spécialisés. Ces approches et ces pratiques ont entraîné, entre autres, la discrimination, la marginalisation sociale et des résultats peu probants sur le développement global des enfants ayant des besoins particuliers (Moreau, Maltais & Herry, 2005).

La troisième période, qui débute à la fin du 20<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, est marquée par l'intégration scolaire et l'éducation inclusive. Suite aux critiques adressées aux approches et aux pratiques des services spécialisés, des mouvements d'élimination des écoles spécialisées, relayés par des groupes de pression animés notamment par les parents d'enfants à besoins spécifiques, et les recherches, en

---

<sup>72</sup> En ligne :

[file:///Users/ijd/Desktop/Petite%20enfance Gabon/Droits%20de%20l'enfant%20au%20Gabon%20:%20où%20en%20sommes-nous%20%3F%20-%20Esprit%20Africain.webarchive](file:///Users/ijd/Desktop/Petite%20enfance%20Gabon/Droits%20de%20l'enfant%20au%20Gabon%20:%20où%20en%20sommes-nous%20%3F%20-%20Esprit%20Africain.webarchive)

<sup>73</sup> Il s'agit d'une évolution similaire, non seulement au Québec et dans le reste du Canada, mais aussi à de nombreux pays occidentaux comme la Grande-Bretagne, l'Espagne et la France (Thomazet, 2008).

particulier en éducation, en sociologie, en philosophie et dans le domaine social, mettent de l'avant l'intégration scolaire<sup>74</sup>. Celle-ci se rapporte à trois dimensions fondamentales :

- 1) la normalisation : les enfants à besoins spécifiques peuvent et doivent être éduqués dans un dispositif régulier ou normal comme les milieux de garde à l'enfance ou les milieux scolaires (Moreau, Maltais & Herry, 2005 ; Thomazet, 2008 ; Vienneau, 2002) ;
- 2) le placement : les enfants à besoins spécifiques doivent fréquenter le milieu de garde ou scolaire de leur quartier (Vienneau, 2002) ;
- 3) l'adaptation pédagogique : la pédagogie centrée sur le groupe doit s'ouvrir à une éducation individualisée (Thomazet, 2008 ; Vienneau, 2002).

La mise en place de l'intégration scolaire au Québec a eu pour conséquence la fermeture massive des établissements spécialisés. Toutefois, les enfants à besoins spécifiques n'étaient réellement intégrés dans les milieux de garde ou scolaires réguliers que s'ils étaient capables de suivre les enseignements dispensés. Conséquemment, au sein de chaque service de garde ou de chaque établissement scolaire, sont apparus des dispositifs, tels les classes spéciales, les cheminements particuliers ou les groupes d'aide, à même de prendre en charge des enfants trop différents pour suivre un enseignement ordinaire (Thomazet, 2008). C'est d'ailleurs l'une des principales critiques adressées à l'intégration scolaire, soit le retour aux dispositifs de ségrégation ou de marginalisation d'enfants au sein du milieu de garde ou scolaire (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007 ; Thomazet, 2008). Plusieurs études portant sur l'intégration scolaire et l'éducation inclusive reprochent aussi à l'intégration scolaire une conception individualisante, voire déficitaire, des enfants à besoins particuliers, c'est-à-dire, une conception centrée sur les difficultés des élèves et l'effort qu'ils doivent faire pour s'adapter au système d'éducation, comme le soulignent Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007) : « c'est sur eux essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement » (p. 161).

## 5. La théorie de l'inclusion

C'est dans la foulée de ces critiques et en vue d'améliorer l'accueil des enfants à besoins spécifiques qu'émerge et se développe, depuis plus de dix ans, la théorie de l'inclusion ou de l'éducation inclusive (Point & Desmarais, 2011 ; Thomazet, 2008 ; Vienneau, 2002). Celle-ci correspond à un renversement de perspective et d'actions, qui invite à orienter l'attention non pas seulement sur les difficultés des enfants à besoins spécifiques mais davantage sur le fonctionnement du milieu de garde ou scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour prendre en compte la diversité et réduire les obstacles aux apprentissages (Moreau, Maltais & Herry, 2005 ; Thomazet, 2008 ; Vienneau, 2002). Plus spécifiquement, comme le montre le tableau ci-dessous, l'inclusion promeut une autre forme de normalisation : la participation, l'individualisation, l'unicité et l'intégralité.

---

<sup>74</sup> Le rapport COPEX du gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 1976), la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* (Gouvernement du Québec, 1978) et les déclarations internationales de l'Organisation des Nations Unies (1993) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1994), affirmant les droits des personnes handicapées à participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale, ont aussi contribué au début de la période intégrative (Thomazet, 2008).

**Tableau 1. Les caractéristiques de l'inclusion**

Dimensions ou composantes de l'inclusion	Implications éducatives de l'inclusion
Normalisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inscription au service de garde de son quartier ou de son village (inclusion physique);</li> <li>- programmes et services éducatifs offerts à tous les enfants par la même unité administrative (inclusion administrative);</li> <li>- inscription dans un groupe de son âge ou le plus près possible de son âge (inclusion pédagogique);</li> <li>- accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par le service de garde (inclusion sociale);</li> <li>- accès aux activités offertes par sa communauté (inclusion communautaire).</li> </ul>
Participation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participation à la vie sociale et communautaire du service de garde encouragée et soutenue par le service de garde;</li> <li>- participation optimale de chaque enfant aux activités d'apprentissage vécues dans son groupe d'âge à l'intérieur et à l'extérieur du service de garde (tous les enfants doivent profiter de toutes les activités même si elles concernent directement les élèves à besoins spécifiques).</li> </ul>
Individualisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individualisation des contenus d'apprentissage pour chaque enfant (par exemple, organisation des ateliers dont certains peuvent être spécialisés tels l'hyperstimulation, l'ergothérapie, le cours de locomotion, la langue des signes, etc.);</li> <li>- individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de l'utilisation de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage variées;</li> <li>- individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages.</li> </ul>
Unicité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sensibilisation du groupe d'âge et du service de garde au vécu d'enfants à besoins spécifiques;</li> <li>- valorisation du caractère unique de chaque enfant (dimensions intrapersonnelles, interpersonnelles, sociales et culturelles);</li> <li>- mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage (par exemple, apprentissage du braille).</li> </ul>
Intégralité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- équilibre entre les pôles autonomisation et socialisation;</li> <li>- équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).</li> </ul>

Sources : Vienneau (2002, p. 277); Moreau, Maltais & Herry (2005, p. 42); Thomazet (2008, p. 130)

## Conclusion

Si au Gabon la petite enfance est en voie de généralisation dans l'ensemble du pays et que les questions de pratiques des éducatrices et d'inclusion scolaire sont moins documentées et préoccupent peu les gouvernants et les acteurs de ce secteur d'éducation, au Québec, l'État a adopté une politique en faveur de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques à travers, entre autres, la mise en place des lois et règlements sur les services éducatifs destinés à la petite enfance. Par exemple, il a promulgué la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance en 1997 modifiée depuis le 1er juin 2006 par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance. Il a aussi mis en place le programme éducatif à la petite enfance et la diversification des services de garde aux familles permettant aux parents de choisir un mode de garde correspondant à leurs valeurs et à leurs besoins en matière de conciliation famille-travail (Bigras & Cantin, 2007). Cependant, tout comme au Gabon, l'accessibilité aux services de garde n'est pas toujours facile, ce qui limite la fréquentation des enfants à besoins spécifiques. De plus, la Loi sur les services de garde à la petite enfance n'oblige pas un milieu de garde à accueillir des enfants à besoins spécifiques, cette décision revenant généralement à la direction du service de garde ou à son conseil d'administration (Point & Desmarais, 2011).

Conséquemment, incluant très peu d'enfants « handicapés » en leur sein, les services de garde ne manifestent pas le besoin d'avoir des éducatrices qui ont une formation spécialisée portant sur les enfants à besoins spécifiques (Point & Desmarais, 2011). Or, comme nous le voyons ici, le caractère réellement inclusif d'un service de garde à l'enfance dépend de la capacité de celui-ci, donc de sa direction et de ses éducatrices, à mettre en place des conditions d'accès, d'accueil et pédagogiques prenant en compte la diversité des enfants (Plaisance *et al.*, 2007 ; Thomazet, 2008).

En nous intéressant à l'inclusion scolaire à la petite enfance, et particulièrement à celle des enfants à besoins spécifiques, nous voulons mettre en relief la question de la professionnalisation des intervenantes éducatives de ce milieu, notamment les pratiques (d'inclusion ou d'exclusion) des éducatrices. Comme le souligne Beckers (2007), à l'instar d'une enseignante d'autres milieux éducatifs (primaire, secondaire, etc.), l'éducatrice à la petite enfance devrait être :

un professionnel qui résout des problèmes, pose des choix et non quelqu'un qui exploite des recettes. Chaque situation d'enseignement est en effet éminemment complexe et par ailleurs unique. Il faut donc faire des enseignants des individus non pas adaptés au système en place mais adaptables. (p. 20)

L'étude vise aussi à documenter les ressources dont mobilisent les éducatrices pour prendre en charge les enfants à besoins spécifiques. Ces ressources peuvent être de différents ordres (matériel, académique, professionnel, expérientiel, coopératif, social, etc.). L'étude n'a pas de visée de généralisation. Cependant, elle peut être une ressource pour les éducatrices, de même que pour les gestionnaires des services de garde, les parents et les chercheurs.

## Références bibliographiques

Agence gabonaise de presse-AGP (2012). *Les structures d'accueil de la petite enfance existent au Gabon depuis 1974.* Repéré de file:///Users/jjd/Desktop/Petite%20enfance\_Gabon/Les%20structures%20d'accueil%20de%20la%20petite%20enfance%20existent%20au%20Gabon%20depuis%201974%20%7C%20Bongo%20Doit%20Partir%20-%20Mo.webarchive.

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bergeron, G. & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 30(2), 272-295.
- Bigras, N. & Cantin, G. (2007). Enjeux et défis de la recherche sur les services de garde à la petite enfance au Québec (chapitre 6). Dans N. Bigras & C. Japel (Eds.). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance* (p. 133-163). Québec : PUQ.
- Boisvert, M. (2014). *Rapport. Chantier sur la qualité et la pérennité des services de garde et sur l'optimisation de leur financement*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré de <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Rapport-Chantier-CPE-BC.pdf>.
- Bouchard, C. avec la collaboration de Fréchette, N. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : PUQ.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : CSÉ.
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D. & Beaudoin, M.-E. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, XXXIII(2), 85-111.
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : ODEM.
- Duval, S. & Bouchard, C. (2013). La transition de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année. *Initio. Revue sur l'éducation et la vie au travail, numéro hors-série 1*, 18-29.
- Gaboneco. (2012). *Pour l'éducation et la protection de la petite enfance*. Repéré de <http://www.gaboneco.com/pour-l-education-et-la-protection-de-la-petite-enfance.html>.
- Gouvernement du Québec. (1978). *E-20.1 - Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Québec : LégisQuébec. Repéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/E-20.1?&digest=>.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Un enfant handicapé*. Repéré de [http://www.rrq.gouv.qc.ca/fr/enfants/enfant\\_handicape/Pages/enfant\\_handicape.aspx](http://www.rrq.gouv.qc.ca/fr/enfants/enfant_handicape/Pages/enfant_handicape.aspx).
- Gouvernement gabonais. (2015). *Examen national 2015 de l'Éducation pour tous : Gabon. Pour toute information*. Libreville : Gouvernement.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, XXXIII(2), 7-27.
- Matari, H. (2014). École et violences au Gabon : une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire. *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation / nouvelle série*, 10, 107-137.

- Mba, B. N. (2016). *Droits de l'enfant au Gabon : où en sommes-nous ?* Repéré de [file:///Users/jjd/Desktop/Petite%20enfance Gabon/Droits%20de%20l'enfant%20au%20Gabo n%20 :%20où%20en%20sommes-nous%20%3F%20-%20Esprit%20Africain.webarchive](file:///Users/jjd/Desktop/Petite%20enfance%20Gabon/Droits%20de%20l'enfant%20au%20Gabo n%20 :%20où%20en%20sommes-nous%20%3F%20-%20Esprit%20Africain.webarchive).
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de la Famille et des Aînés – MFA. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Repéré de [http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, C., Maltais, C. & Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire. Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Organisation des Nations Unies. (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action*. Repéré de <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF) (Page consultée le 9 novembre 2017).
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Point, M. & Desmarais, M.-E. (2011). L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 71-86.
- Rousseau, N., Desmarais, M.-E., Point, M., Dugas, C., Ouellet, S. & Dionne, D. (2010). Milieux de garde au Québec : des pratiques inclusives sous la loupe. *Prisme (revue pédagogique HEP Vaud)*, 13, 45-46.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tremblay, P. (2012). Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 179, 63-72.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.

## Chapitre 9

### Récits de vie dans l'étude des inégalités scolaires en Afrique francophone et ailleurs

Marie-Claude Bernard

*Université Laval, Québec*

Jean Jacques Demba

*École Normale Supérieure de Libreville*

#### Résumé

Ce chapitre présente la méthode des récits de vie comme une forme de savoir dans le champ de l'ethnographie de l'école. Ce champ ethnographique permet l'étude de l'institution scolaire « de l'intérieur » en analysant les interactions en classe. Plus particulièrement, la méthode des récits de vie a permis l'étude de problématiques variées, allant de l'étude des « incidents critiques » et des formes d'intervention en classe à celle des éléments qui participent à la construction de la « réussite » ou de l'« échec scolaire ». De plus, dans une perspective interactionniste, les récits posent un regard compréhensif plutôt que normatif sur les problématiques à étudier. Qu'en est-il de cette approche sur l'étude des inégalités scolaires ? Tel est l'objet de ce chapitre qui présente quelques exemples de manières dont les récits contribuent à éclairer des problématiques liées à ce sujet vif. Il propose également une façon de les employer en convoquant une perspective de recherche collaborative afin de repenser l'équité à l'école.

#### Mots-clés

Récits de vie ; inégalités scolaires ; interactionnisme symbolique ; rapport au savoir ; recherche collaborative

## **Introduction**

Le recours aux récits de vie en éducation dans les espaces francophones et anglophones date des années 70 et leur usage est diversifié. Considérés comme forme de savoir, les récits de vie, éclairés notamment par une perspective interactionniste symbolique, dans ce qu'on appelle l'ethnographie de l'école, permettent l'étude de l'institution scolaire « de l'intérieur », si l'on peut dire, en analysant les interactions sociales en classe (Mehan, 1998 ; Woods, 1990). Posant un regard compréhensif sur plusieurs problématiques, ils abordent, entre autres, l'étude des « incidents critiques » en classe et des formes d'intervention y afférentes. Ils abordent également les pratiques d'humiliation en classe, les relations des enseignantes et enseignants avec les apprenants et apprenantes, les satisfactions comme les souffrances liées à la profession enseignante, les éléments qui participent à la construction de la « réussite » ou de l'« échec scolaire » ainsi que les éléments qui contribuent à la construction de différents rapports aux savoirs (Bernard, 2014 ; Demba, 2012 ; Demba & Bernard, 2016). Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps les récits de vie en éducation comme une forme de savoir, tout en précisant quelques éléments qui les caractérisent. Dans un deuxième temps, nous présentons quelques contributions à l'étude des inégalités scolaires selon la perspective interactionniste. Enfin des éléments saillants sont soulevés et discutés à la lumière de quelques résultats de recherche dans un troisième temps. La conclusion aboutira sur la contribution de cette forme de savoir dans l'appel à repenser, à l'instar de Merle (2001, 2009), la justice, voire l'équité, à l'école, en convoquant une perspective de recherche collaborative.

### **1. Les récits comme forme de savoir**

Sous l'éclairage de la perspective interactionniste symbolique, les récits de vie permettent l'étude de l'institution scolaire « de l'intérieur », en analysant les interactions sociales en classe (Mehan, 1998 ; Woods, 1990). Ils contribuent ainsi à rendre compte, entre autres, des processus (y compris les bifurcations et incidents ou épisodes critiques) et des formes d'intervention en classe (Barrère, 2002 ; Goodson, 1981), ou encore les retombées des réformes sous le regard des enseignantes et enseignants (Goodson, 2014).

Il s'agit donc d'une forme de savoir qui cherche le sens que les acteurs et actrices donnent à leur parcours, à leur apprentissage, à leur choix professionnel, à leur « chemin de vie ». Posant un regard compréhensif sur plusieurs problématiques, les récits de vie et, plus largement, les approches biographiques, abordent aussi, par exemple du côté des enseignantes et enseignants, les « stratégies de survie » ; les pratiques d'humiliation en classe ; ainsi que les satisfactions comme les souffrances liées à la profession enseignante (Woods, 1997). Du côté des apprenants et apprenantes, ces approches permettent de la même manière de se pencher, par exemple, sur le sens que ces derniers donnent à leur facilité ou à leur difficulté à l'école, à l'apprendre et à l'apprentissage de différents savoirs scolaires, à leurs satisfactions et insatisfactions en classe et plus largement à l'école, à leur façon d'interpréter le jeu des interactions qui se développe dans la configuration scolaire, les tensions qui s'y expriment, le sens octroyé à la « réussite » ou à l'« échec » scolaire, ainsi que la construction de leurs rapports aux savoirs, pour ne citer que ces exemples (Demba & Bernard, 2016).

Cette diversité d'études prenant appui sur les récits de vie témoigne que, sur le plan méthodologique, les approches biographiques permettent des avancées importantes pour mieux comprendre les points de vue des acteurs sociaux – autant du côté des enseignantes et enseignants que du côté des élèves (Bernard, Demba & Gbetnkom, 2016 ; Mbazogue-Owono & Bernard, 2016) – ainsi qu'à différentes

échelles – allant du récit autobiographique en tant que démarche réflexive (Dizerbo, 2017 ; Josso, 1991) aux larges enquêtes employant les récits de vie auprès d'enseignantes et enseignants (Goodson & Hargreaves, 1996). Les récits des acteurs sociaux impliqués dans le milieu scolaire s'inscrivent dans un contexte qui tient compte des aspects socio-spatio-temporels (années, période historique, lieu géographique) et culturels particuliers permettant ainsi l'analyse de dimensions sociales, politiques et économiques du travail enseignant et des conceptions construites à propos de l'enseignement (Goodson, 2009, 2014). L'analyse s'étend également du côté de l'élève et de ses conceptions sur l'école et l'apprentissage (Lani-Bayle & Passegui, 2014).

### **1.1 Productions langagières diversifiées**

En général, l'expression récits de vie recouvre un large éventail de productions langagières et il en est de même dans le champ de l'éducation<sup>75</sup>. Nous pouvons les situer dans les approches dites biographiques appelées « biographies éducatives », lorsqu'ils visent notamment la reconstruction du parcours scolaire des personnes et les événements significatifs l'ayant marqué (Dominicé, 2000)<sup>76</sup>. Ils peuvent aussi aborder de façon plus spécifique le « vécu disciplinaire », en empruntant le mot de Reuter (2016), lorsqu'il s'agit d'exprimer les manières dont les élèves s'investissent (ou non) dans les disciplines scolaires ; disciplines étant considérées ici « à la fois comme des *espaces* et comme des *sources* de vécu et d'émotions » (p. 21). Plaisir ou souffrance, bien-être ou mal-être, intérêt ou ennui, image de soi valorisée ou, au contraire, dépréciée, les approches biographiques sont susceptibles de rendre compte de ces expériences liées à certains champs disciplinaires. Ils peuvent également inclure les récits « autobiographiques », donc écriture de sa propre vie. En tant que tels, il s'agit de récits de vie relevant d'une décision personnelle ; ils se différencient des biographies qui sont des récits de vie encouragés par la demande expresse d'une autre personne (en l'occurrence, le chercheur ou la chercheuse) et sont marqués par les interactions entre l'enquêté et l'enquêteur. Les « récits de pratiques » sont une autre version des récits de vie centrée sur l'exercice d'une pratique professionnelle (Desgagné, 2005). Ils peuvent narrer un épisode singulier lié à la vie de classe ou présenter un témoignage de résolution d'un cas. Dans ce dernier cas, l'enseignante ou l'enseignant peut présenter le processus délibératif grâce auquel il est parvenu à résoudre une situation problème (Desgagné, Gervais & Larouche, 2001).

En ce qui concerne le type de matériaux recueillis, Queloz (1987) et Denzin (1989) distinguent les matériaux biographiques primaires des matériaux secondaires. Les premiers sont les récits de vie proprement dits (qui peuvent prendre, comme dit plus haut, diverses formes allant des mémoires aux confessions, en passant par les récits de pratique, les autobiographies et les biographies) ; les

---

<sup>75</sup> D'ailleurs l'expression « récit de vie » n'est pas la seule utilisée dans le domaine plus large que représentent les approches biographiques. Denzin (1989) propose de distinguer *life history* et *life story*. La première regroupe les études portant sur l'histoire de la vie d'une personne donnée ; la deuxième recouvre des travaux axés sur un épisode ou une période de vie racontée par la personne qui l'a vécue. C'est de cette deuxième appellation qu'a été traduit en français le mot récit. D'autres sociologues préfèrent l'expression *approche biographique* (Bertaux, 1980) et d'autres, enfin, emploient plutôt celle de *méthode biographique* afin de souligner leur caractère méthodologique (Peneff, 1990).

<sup>76</sup> Pineau (1999) précise par ailleurs que Leray emploie, quant à lui, le terme de biographie formative et Robin celui de biographies professionnelles.

deuxièmes regroupent divers types de documents personnels<sup>77</sup> tels que les journaux ou autres documents historiques.

Par ailleurs, selon leur emploi, les récits de vie en éducation peuvent s'appliquer dans des démarches de formation<sup>78</sup>, d'autres dans une démarche de recherche et d'autres encore en tant que démarche de recherche-formation, étant entendu que ces distinctions ne sont pas exclusives.

### **1.2 Porteuses de « voix »**

Parmi les atouts des approches biographiques se trouve celui de donner la parole à des acteurs sociaux souvent oubliés et de favoriser la mise en mots de situations tenues sous silence. Être porteur de la voix de personnes ignorées par la recherche<sup>79</sup> et, dans le cas particulier de l'éducation, de personnes dont la voix n'est pas entendue par les politiques éducatives rejoint en quelque sorte la perspective de la pédagogie critique et libératrice du pédagogue Paulo Freire<sup>80</sup>. Pour Goodson (1991), il s'agit d'assurer que la voix des enseignantes et enseignants se fasse entendre haut et fort, de les faire sortir de l'ombre<sup>81</sup>. Dans cette veine se situe le mouvement connu comme *Teachers' voices* qui vise à valoriser et à tenir compte des savoirs dits d'expérience des enseignantes et enseignants, mais également à dépasser la représentation réductrice de l'enseignant en tant que « technicien » de l'éducation (focalisant seulement le développement de leurs compétences techniques) en le dépouillant de son rôle social et politique (Hargreaves, 1996 ; Goodson, 2014). Les approches biographiques et plus particulièrement les récits de vie joueraient donc un rôle important dans la prise de position des enseignantes et enseignants en tant que citoyennes et citoyens engagés.

---

<sup>77</sup> Notons, par ailleurs, l'introduction dans le travail de Hubert (2011), qui s'est penché sur l'étude du rapport aux savoirs de futurs enseignantes et enseignants, de documents tels que des cahiers scolaires, d'exercices de laboratoire ou autres, conservés par les futurs enseignants et à partir desquels des petits groupes en formation discutent entre eux en évoquant leurs « histoires de vie ».

<sup>78</sup> C'est le cas, pour ne citer que ces deux exemples, des récits produits dans le cadre des stages de formation de futurs enseignantes et enseignants du secondaire de l'Université de Fribourg (Schmutz-Brun, 2016) et les approches expérientielles mises en œuvre dans le cadre du Diplôme universitaire – Histoires de vie en Formation (DUHIVIF) offert initialement à l'Université de Nantes et, à partir de 2017, à l'Université de Tours.

<sup>79</sup> L'historien Yvarel (2010) recense quelques ouvrages portant sur les autobiographies de mineurs délinquants. Même si ces récits touchent un autre champ que celui éducatif, ils cherchent à faire entendre les propos « qui restent souvent inaudibles sauf peut-être pour quelques professionnels » (Yvarel, 2010, p. 100). Le travail du sociologue Pelen (2009), qui s'intéresse aux récits d'exclusion, peut être cité dans cette même lignée.

<sup>80</sup> Sa pédagogie dite critique est également connue comme pédagogie libératrice dans le sens où elle cherche à émanciper les populations opprimées en favorisant la prise de conscience de leur oppression et en mettant en branle des actions culturelles.

<sup>81</sup> Goodson (2014) fait le lien de la force avec laquelle on doit faire entendre la voix des enseignants avec celle du travail de Carol Gilligan qui a défendu « la voix différente », celle des femmes qui, dans un monde dominé par le masculin, n'était pas entendue. L'ouvrage de la psychologue Carol Gilligan *In a different voice. Psychological Theory and Women's development*, paru en 1982 en anglais et traduit en français en 1986, a en effet été porteur de la voix des femmes. Connue à présent comme une des figures de proue de la perspective du « care » (prendre soin), Gilligan a étudié la posture des filles et des garçons dans des situations mettant en jeu des questions d'ordre éthique afin de contrecarrer le modèle de Kohlberg qui soutenait que les filles adoptaient des postures plus immatures que celles des garçons dans le développement de la pensée morale. Le point de vue de Gilligan, qui a apporté des forces au mouvement féministe états-unien, ne fait cependant pas l'unanimité. Il a été critiqué de l'intérieur même des mouvements féministes considérant qu'il est porteur d'une sorte d'essentialisme du genre. Quoiqu'il en soit, son travail est reconnu pour avoir fait entendre une voix distincte, celle des femmes, comme le soutient Goodson.

Quoique les études portant sur les élèves soient plus modestes que celles qui se sont penchées sur les enseignantes et enseignants, les approches biographiques représentent aussi une voie prometteuse pour aborder et apporter des éléments éclairant la façon dont les élèves comprennent leurs expériences scolaires<sup>82</sup> (Lani-Bayle & Passeggi, 2014). Se mettre à l'écoute de la voix des élèves *via* des recherches ayant recours aux récits de vie peut conduire notamment à la compréhension des inégalités scolaires, à l'analyse de « faces subjectives de l'échec scolaire », pour reprendre l'expression de Demba (2012) ou de « figures de l'injustice », selon le mot de Merle (2009). Les récits de vie contribuent donc, entre autres, à l'étude d'éléments qui participent aux inégalités scolaires, définies comme étant l'antonyme de la garantie du même traitement à tous les élèves, et à la construction de la « réussite » ou de l'« échec » scolaire (Bernard, Demba & Gbetnkom, 2016).

## **2. Quelques contributions à l'étude des inégalités scolaires selon une perspective interactionniste**

L'éclairage des récits de vie comme forme de savoir dans la sphère scolaire en visant plus particulièrement ce qu'on appelle de façon large les « inégalités scolaires » est, malgré ces nombreux atouts, peu employé<sup>83</sup>. Nous présentons dans ce qui suit deux contributions à la compréhension d'aspects qui peuvent éclairer les inégalités scolaires, soit l'exclusion scolaire et les humiliations scolaires selon des perspectives interactionnistes qui partagent le même fondement.

Ayant emprunté la voie de l'ethnographie de l'école – qui propose « une vue du dedans » de l'institution scolaire (Larochelle, 2012, p. 371) –, les travaux du sociologue Vienne (2008, 2011) se sont penchés sur l'exclusion scolaire au sein de la problématique générale de la relégation. Ayant fait pendant deux ans l'observation de deux établissements d'enseignement secondaire professionnel bruxellois confrontés à des difficultés en termes de public scolaire et de climat de classe, il analyse le processus de relégation qui peut se comprendre dans une sorte de « trajectoire scolaire » conduisant de proche en proche à l'exclusion scolaire. Vienne (2011) présente trois formes d'exclusion scolaire d'intensité variable : l'exclusion provisoire d'un cours, l'exclusion provisoire de l'établissement et l'exclusion définitive de l'établissement. Son travail interroge les parcours d'élèves qui se retrouvent dans des établissements scolaires qualifiés de « dernière chance ».

Par ailleurs, sous une perspective interactionniste, Merle (2002) a analysé 500 fiches recueillies auprès d'étudiants inscrits à la préparation au CAPES à l'IUFM de Bretagne (France) et il a mis en relief le thème de l'humiliation scolaire. La consigne consistait à demander aux étudiants en formation à l'enseignement de : « Donner un exemple, tiré de votre scolarité d'un droit respecté ou non respecté. Il faut donner un exemple qui vous est arrivé personnellement ou, si vous n'avez pas ce type de souvenir pour le moment, un exemple dont vous avez été un témoin direct » (p. 50). Le recueil sur papier de ces fiches constituées d'observations diverses, de témoignages, et d'histoires rédigées par les élèves, s'apparente aux récits dans le sens où elles permettent d'obtenir un témoignage de

---

<sup>82</sup> Il va sans dire que les récits d'enseignantes et enseignants peuvent être aussi une forme de recueil de récits d'élèves si on tient compte qu'ils se positionnent souvent en tant qu'anciens élèves eux-mêmes, comme le signale Goodson (2014).

<sup>83</sup> Un article publié par Towers, Hall, Tapke, Martin et Andrews (2017), documentant l'emploi de récits autobiographiques dans le cadre d'expériences d'apprentissage en mathématiques, recense que ce type d'approche est rarement utilisé, malgré l'importance reconnue de mieux connaître et comprendre les expériences des élèves et, dans ce cas particulier, en mathématiques.

l'expérience des élèves. Comme il s'agit d'étudiants souhaitant devenir enseignants, on aurait pensé a priori que ce choix est en partie lié à une représentation plutôt positive du métier d'enseignant (ou du moins pas trop négative). Malgré cette idée, c'est le thème de l'humiliation scolaire qui a été prédominant. À partir de ces témoignages, Merle propose une typologie des formes d'humiliation et, pour en faire l'analyse, suggère de distinguer celles du rabaissement scolaire lié au statut d'élève, de celle de l'injure liée à la personne, quoiqu'il s'agisse dans certains exemples proposés par les étudiants de formes d'humiliation incluant les deux à la fois.

Si ces deux recherches se rapprochent de notre sujet à plus d'un titre, elles n'emploient pas des récits de vie en tant que tels. C'est la recherche de Demba (2012) la plus représentative dans le domaine qui nous intéresse, puisque l'auteur a employé les récits de vie d'élèves du secondaire au Gabon pour comprendre la « face cachée » de l'échec scolaire. Elle est suivie par une autre étude, exploratoire, menée auprès d'élèves du secondaire au Cameroun cherchant à documenter l'emploi de la pédagogie de l'humiliation, selon le mot de Merle, et des pratiques d'évaluation déloyales (Gbetnkom, 2015). Ces deux recherches, employant de différente façon les récits de vie, mettent en exergue que des espaces scolaires en Afrique francophone subsaharienne sont productrices de violence et d'inégalités scolaires (Bernard, Demba & Gbetnkom, 2016).

### **3. Éléments saillants**

La problématique de l'inégalité scolaire rejoint celle des inégalités sociales si on tient compte que les parcours scolaires sont socialement différenciés et que l'origine sociale joue un rôle crucial dans la carte de la réussite et de l'échec scolaire (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2016). Cependant, elle ne s'y réduit pas, comme le montrent notamment les études sur la notion de rapport aux savoirs (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Nous nous contenterons ici de soulever trois éléments saillants tirés des contributions au croisement de perspectives interactionnistes et de récits de vie qui touchent de façon importante le parcours scolaire des élèves à l'intérieur de l'école. Ces éléments peuvent contribuer à la compréhension des difficultés scolaires des élèves, voire à celui du décrochage scolaire et d'approcher la question des inégalités scolaires. Ils soulignent l'importance des relations avec les enseignantes et enseignants, des rapports aux savoirs disciplinaires et des pratiques de notation.

#### **3.1 Les relations avec les enseignantes et enseignants**

Une des raisons fréquemment invoquées par les jeunes qui « décrochent » dans leur parcours scolaire est celle de leur relation avec les enseignantes et enseignants. En effet, ces relations peuvent avoir un impact sur l'apprentissage des élèves et sur l'image qu'ils se font d'eux en tant qu'étudiants et sur leur probabilité d'échec ou de réussite dans leurs études (McMahon, Harwood & Hickey-Moody, 2016 ; Segedin, 2012). Blaya, cité par Reuter (2016), soutient que les raisons évoquées par les collégiens qui décrochent sont majoritairement d'ordre scolaire avec 57 % des réponses qui concernent les enseignantes et enseignants, la matière enseignée ou l'école en général. C'est d'abord la relation à l'adulte en milieu scolaire qui est avancée avec 22,2 % des réponses. Dans le cadre de l'analyse de la mobilisation et le découragement scolaire, Merle (2004) montre pour sa part que le professeur joue un rôle central dans le découragement scolaire. L'expérience scolaire des élèves est, soutient-il, « sensiblement sous l'emprise de la compétence relationnelle du professeur » (p. 198). Par ailleurs, dans une recension portant sur les autobiographies des expériences scolaires en mathématiques, ces relations avec l'enseignante ou l'enseignant sont également citées comme cruciales dans l'apprentissage des élèves dans ce domaine disciplinaire (Towers *et al.*, 2017).

Demba (2012) le soutient également. Dans son étude qualitative s'appuyant sur les récits de vie de douze élèves du secondaire au Gabon, il souligne trois principales « figures professorales » construites par les élèves et qui auraient un lien avec leur réussite ou leur échec scolaire. La première figure, qui favoriserait la réussite des élèves, est celle du « bon prof ». Le « bon prof » est tel grâce à son type de présence en classe : le « bon prof » crée ainsi une bonne ambiance de travail en alternant « blagues » et « travail », en étant « gentil », en « ne se mettant jamais en colère » (récits de Stevana et Sylvie); il « respecte l'élève », « ne lui parle pas comme il veut et ne le crie pas après » (récit de Rachel). C'est aussi grâce à son type de pédagogie qu'il est vu par les élèves comme un « bon prof » : il alterne explications, prises de notes et échanges ou discussions, « prend son temps à expliquer » le cours, réexplique en variant les explications, en étant à l'écoute des élèves, en allant vers ceux qui n'ont pas encore compris les notions étudiées, en « montrant là où il y a des pièges », en faisant travailler toute la classe et en s'assurant que l'évaluation est cohérente avec le cours dispensé (récits de Freddy, Christiana, Sylvie, Vanessa et Ronaldo). Enfin, un « bon prof » est aussi un catalyseur, il « encourage » et pousse « à aller de l'avant » (récit de Rodrigue).

La deuxième figure, source d'échec scolaire, serait le « mauvais prof ». De manière générale, c'est le mépris, l'indifférence ou l'incompétence qui caractériseraient un « mauvais prof ». Un « mauvais prof » serait ainsi prompt à la réprimande, ne respecterait pas les élèves et leur répondrait par des paroles, telles « Retournez en classe de 1<sup>ère</sup>, vous n'avez pas le niveau » (récits de Rachel et Freddy). Du point de vue pédagogique, c'est aussi celui qui passerait tout son temps à faire écrire, qui n'autoriserait aucun échange et qui ne prendrait pas le temps de bien expliquer. Il porterait son attention aux seuls élèves ayant de « bons résultats » scolaires, infligerait des punitions aux élèves qui ne comprendraient pas le cours et mettrait l'accent sur les exercices quand bien même les élèves n'auraient rien compris (récits de Freddy, Stéphane, Christiana, Vanessa et Ronaldo). Enfin, le « mauvais prof » serait laxiste et souvent absent, « lent dans ses cours », « raconte autre chose » et tente d'accélérer en fin d'année (récit de Stevana).

La troisième « figure professorale », qui chapeaute les deux autres et qui a également été documentée par plusieurs auteurs (Bernard, 2008; Charlot, 1999; Charlot, Bautier & Rochex, 1992), est celle qui souligne la corrélation entre « aimer le prof » et « aimer la matière ». On la retrouve dans six récits (Rachel, Christiana, Freddy, Stéphane, Sylvie et Wilfride) et elle est en lien tant avec la figure du « bon prof » qu'avec celle du « mauvais prof », car l'élève dit « aimer la matière » ou la « détester » à partir de son expérience avec le professeur, de ce qu'il a vécu. Par exemple, dans le récit de Rachel, son rapport à l'anglais aurait positivement changé en secondaire 1 (classe de 6<sup>e</sup>) : son enseignant l'aurait « poussée à aimer cette matière », il aurait été ouvert à sa difficulté de se procurer un manuel et y aurait trouvé une solution, il « l'aidait dans ses lectures », « la faisait participer pendant les cours » et ne « la criait pas après », tout cela aurait permis qu'elle s'approprie cette matière et ne s'y sente plus « comme une étrangère ».

### **3.2 Le rapport aux disciplines**

Selon une pratique similaire à celle de Merle en ce qu'elle s'ancre sur les pratiques enseignantes du chercheur ou de la chercheuse, Reuter (2016), intéressé par les relations entre disciplines, décrochage scolaire et didactiques, propose la notion de « vécu disciplinaire » comme piste de recherche. Il conçoit un outil pour analyser les « manières d'exister » ou des « modes d'être » des élèves dans les disciplines. Par exemple, s'investir ou garder ses distances ; éprouver du plaisir ou de la souffrance ; manifester de l'ennui ou de l'intérêt ; renvoyer une image de soi valorisée ou dépréciée. Ce vécu

disciplinaire est considéré comme « mode d'être » au moment de son exécution et serait tributaire des contenus et des pratiques disciplinaires, ainsi que comme « effet produit » se prolongeant au-delà de son exécution. Autrement dit, les disciplines sont considérées à la fois comme des espaces et des sources de vécu et d'émotions (p. 21). Il en conclut que le « vécu disciplinaire » permet de « comprendre ce qui a pu engendrer de la souffrance au cœur de l'école afin de prévenir sa reproduction ; à l'inverse, mieux saisir ce qui, *au sein des disciplines*, permet d'engendrer intérêt et plaisir. Il s'agit donc d'éclairer, d'une autre manière que les approches classiques, ce sur quoi l'école peut avoir prise dans les enseignements et les apprentissages disciplinaires » (p. 29).

Ce propos de Reuter rejoint ceux de Towers *et al.* (2017) cités plus haut concernant les expériences d'apprentissage des mathématiques, et celui de Charlot. Dans sa recherche évoquée plus haut, Charlot (1999) a examiné le bilan des apprentissages que les élèves qu'il a rencontrés évoquent dans ce qu'il appelle les « bilans de savoir »<sup>84</sup>. Son enquête à ce sujet a permis de relever dans les textes produits par les élèves trois catégories d'apprentissage.

La première catégorie, relative aux apprentissages intellectuels et scolaires, comprend les apprentissages scolaires de base (lire, écrire et compter), les expressions génériques et tautologiques (du type j'ai appris beaucoup de choses, j'ai appris le savoir), les apprentissages disciplinaires (évocation d'un contenu disciplinaire ou d'une discipline scolaire), les apprentissages méthodologiques (réviser, s'organiser, s'instruire, étudier, résumer ses leçons, faire ses devoirs, corriger, travailler seul...), les apprentissages normatifs (bien apprendre, lever la main, bien se tenir...) et, enfin, les apprentissages dits structurés ou de l'ordre de pensée (penser, comprendre, réfléchir, imaginer, argumenter, bien s'exprimer, avoir un esprit logique). Selon Charlot, dans cette première catégorie d'apprentissages, les apprentissages scolaires de base feraient fortement sens pour ces élèves en ce qu'ils auraient été nombreux à les mobiliser dans leur texte (32 % d'élèves); ensuite viendraient, par ordre décroissant, les expressions génériques et tautologiques (29 %), les apprentissages disciplinaires (20 %), les apprentissages méthodologiques (9 %), les apprentissages dits structurés (7 %) et, enfin, les apprentissages normatifs (3 %). Autrement dit, ce serait ce qui a été appris dès le début de la scolarité qui aurait marqué ces élèves.

La seconde catégorie est relative aux apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel. Elle regroupe les apprentissages des normes sociales (avoir de bonnes fréquentations, être poli, respecter les parents, les profs, les adultes, obéir, écouter les parents...), les apprentissages liés aux relations harmonieuses (vie en commun, solidarité, copains, copines, amitiés, amour, sexualité, confiance, franchise, rendre service, communiquer, connaître les autres...), les apprentissages liés aux relations conflictuelles (se défendre, se battre, se faire respecter, insulter, rejet, haine, jalousie, méfiance, éviter la mauvaise compagnie...), les apprentissages liés à la vie (avoir appris la vie, les choses de la vie, à vivre, à connaître ou à comprendre les autres, la vie, ce qui compte dans la vie) et, enfin, les apprentissages liés au développement personnel (avoir confiance en soi, être responsable,

---

<sup>84</sup> Du point de vue méthodologique, un certain arrimage peut être réalisé entre récits de vie et recueil de bilans de savoir dans le sens où les deux moyens convoquent un exercice de narration qui implique un processus mémoriel. Mais des différences sont à souligner dont, notamment, l'organisation temporelle qui n'est pas une configuration centrale dans les bilans contrairement aux récits, tout comme l'inscription des bilans dans une forme scolaire que les récits de vie n'ont pas forcément. Le bilan cible la connaissance de ce que les élèves pensent avoir appris à l'école, alors que les récits favorisent une vision plus large qui ne se limite pas aux apprentissages et aux formes scolaires de ceux-ci (voir Bernard, 2008).

autonome, surmonter les difficultés, travailler pour réussir, pour bien vivre, pour découvrir d'autres pays, s'éclater...). Selon Charlot, dans cette seconde catégorie d'apprentissages, les deux premiers types, c'est-à-dire les apprentissages des normes sociales et les apprentissages liés aux relations harmonieuses, seraient beaucoup plus évoqués que les autres (90 % d'élèves).

Enfin, la troisième catégorie, relative aux apprentissages professionnels, regroupe les apprentissages ayant trait au monde du travail, à la vie active, au métier, aux activités du métier évoqué, aux études, aux savoirs ou au diplôme et aux attitudes nécessaires pour exercer le métier évoqué. Selon Charlot, ces apprentissages sont rarement nommés dans les bilans de savoir et quand les élèves citent un métier, ce serait sans référence à ce qu'il faudrait pour l'exercer ou encore le métier évoqué n'aurait pas de rapport avec les études suivies.

Par ailleurs, toujours selon Charlot, lorsqu'on compare les trois grandes catégories d'apprentissages, c'est la deuxième qui serait prépondérante dans les bilans de savoir. Dans la recherche de Demba (2012), on observe une prépondérance similaire. Autrement dit, l'univers de l'apprendre de ces jeunes serait marqué par la question de la relation avec les autres. Il s'agit là d'une dimension importante quand on étudie les questions de réussite, d'échec, de décrochage scolaire au sein des disciplines, à l'école.

### **3.3 Les pratiques de notation**

Dans les recherches documentées ici ayant recours à la méthode des récits de vie, nous avons relevé dans les espaces scolaires d'Afrique subsaharienne, notamment à l'école secondaire au Gabon et au Cameroun, des pratiques de notation déloyales qui produisent de profondes inégalités scolaires, par exemple les mêmes notes reconduites d'un trimestre à l'autre, le harcèlement sexuel ou les « moyennes sexuellement transmissibles », les actes d'indiscipline sanctionnés par la note « zéro », les « notes ethniques », les évaluations inopinées, l'étalage public des notes des élèves, etc. (Bernard, Demba & Gbetnkom, 2016 ; Demba, 2011, 2012 ; Demba & Bernard, 2016).

Certaines pratiques de notation, bien qu'admises dans le milieu scolaire, peuvent aussi être source d'inégalités scolaires. Par exemple, comme le souligne Rachel<sup>85</sup>, dans le propos ci-dessous recueilli par Demba (2011), les élèves relèvent la confusion entre les différentes modalités d'évaluation, soit les évaluations formatives (« les exercices d'application ») qui doivent les aider à apprendre et qui ne devraient pas compter dans le bilan d'évaluation trimestriel, et les évaluations sommatives (« les interrogations et les devoirs ») dont le but est de vérifier leurs acquis et de porter les notes au bulletin trimestriel. Les deux principales modalités d'évaluation feraient l'objet d'une notation chiffrée prise en compte dans le bilan trimestriel. Ce qui désavantagerait les élèves moins préparés lors des évaluations formatives. Seuls s'en sortiraient, les élèves qui auraient décodé que « les exercices d'application, les interrogations et les devoirs tout ça c'est pareil ».

Rachel : Dans toutes les matières, sauf peut-être l'EPS (Éducation Physique et Sportive), les profs notent les exercices d'application qu'on fait en classe ou à la maison. On se dit que c'est peut-être pour voir quelle note on pouvait avoir dans tel ou tel exercice. Là on peut travailler encore plus pour corriger nos erreurs, pour que, au devoir ou à l'interrogation, on travaille bien. Mais non, à la fin du trimestre, ils comptent aussi ces notes-là. Donc on se retrouve avec les notes des

---

<sup>85</sup> Élève de 4<sup>e</sup> secondaire (classe de 3<sup>e</sup>) au moment du recueil du récit.

exercices d'application, les notes des interrogations et les notes des devoirs. Comme les exercices d'application c'est au moment où on ne comprend pas encore bien la matière, on a souvent de mauvaises notes. Ce sont ces notes-là qui font baisser les moyennes. Alors quand tu ne sais pas que les exercices d'application, les interrogations et les devoirs tout ça c'est pareil, eh bein, tu risques de reprendre ta classe (Ra.E<sub>3</sub>, L. 1291-1299; p. 43)<sup>86</sup>.

De plus, cette confusion entre les différentes modalités d'évaluation ferait pression sur les élèves et leur donnerait le sentiment d'être en contrôle permanent (récits de Christiana, Freddy, Rodrigue, Ronaldo, Stéphane, Stevana et Sylvie)<sup>87</sup>.

#### 4. Discussion

À l'instar de Goodson (1981), nous soutenons l'idée que les récits de vie, selon la perspective interactionniste, permettent à l'enquêté de « parler de lui-même », d'explicitier ce qui dans sa vie a orienté son parcours, de décrire par lui-même sa vie quotidienne, sa pratique, son métier, sa manière d'analyser le monde qui l'entoure, d'autant plus que, par la description qu'il fait de son monde, il devient un sujet réflexif du monde dans lequel il vit. Autrement dit, en se mettant à l'écoute de l'autre (enquêté) en considérant ses dires, le chercheur a devant lui non pas seulement un « sujet empirique » qui livre une information intéressante pour sa recherche, mais aussi un « sujet analytique » qui montre comment il analyse sa vie quotidienne afin de lui donner sens et de prendre des décisions (Coulon, 2002; Demba, 2012).

Un autre atout de taille est que les récits de vie, toujours selon cette perspective interactionniste, invitent à penser les relations entre les personnes en surmontant l'écueil de dresser des typologies ou de les enfermer dans des catégories sociales (Becker, 2002 ; Rougemont, 2009) permettant ainsi de rentrer dans des formes de co-construction de savoirs<sup>88</sup>. De plus, en fournissant une base plausible des processus, l'analyse des récits de vie permet d'éprouver des propositions, d'organiser et même réorienter des modèles ou des cadres théoriques devenus stagnants.

Malgré ses nombreux atouts, opter pour cette méthode qualitative des récits de vie selon une perspective interactionniste comprend quelques limites et mises en garde. L'une de celles-ci est de ne pas tenir compte des enjeux de la relation qui s'établit entre la personne qui réalise la recherche et celle qui raconte son récit, comme le soulève Peneff (1990). L'emploi des récits ne devrait pas omettre, ajoute Goodson (2003), le développement de la richesse des ancrages sociaux et politiques qui sont en jeu dans la recherche. Hargreaves (1996), pour sa part, fait une mise en garde sur le possible danger de ne choisir que la voix de personnes (en l'occurrence les enseignantes et enseignants, mais cela peut

---

<sup>86</sup> Il s'agit de la référence d'un extrait du récit de vie de Rachel, non exploité, cité dans les travaux antérieurs de Demba (2011, 2012). Il se lit de la façon suivante : l'extrait est issu du récit de Rachel (Ra), obtenu lors du troisième entretien (E<sub>3</sub>); il correspond aux lignes 1291 à 1299, notamment de la page 43 du verbatim.

<sup>87</sup> On relève cette confusion entre les différentes modalités d'évaluation et ce sentiment des élèves d'être en contrôle permanent dans d'autres espaces scolaires, notamment en « Occident » (Marmouyet, 2013).

<sup>88</sup> Un exemple intéressant puisé d'un dialogue qui suit une trame narrative dans laquelle émergent des bribes biographiques des interlocuteurs est celui de Marcelo Weksler (chargé de cours en institut de formation d'enseignants et doctorant en sciences de l'éducation) avec Basem Abu Elhija (directeur d'un établissement d'éducation en Israël). Il met en exergue la fécondité des échanges entre personnes fréquentant des milieux scolaires à « hautes tensions » culturelles et rejoint la considération que les récits de vie peuvent représenter – lorsqu'ils sont amenés dans un cadre éthique où le respect des interactions et de l'autre sont assurés – un espace de rapprochement de l'« autre que soi » permettant de mieux le comprendre (Weksler & Elhija, 2013).

également être le cas des élèves) qui partagent les mêmes convictions et de laisser pour compte les voix « dissonantes »<sup>89</sup>. Par ailleurs, une limite d'ordre pratique concerne la contrainte du temps nécessaire à leur recueil et à leur analyse (Mbazogue-Owono & Bernard, 2016).

Le prolongement de l'utilisation des récits de vie selon la perspective théorique de l'interactionnisme symbolique dans un cadre de recherche collaborative s'articule de façon cohérente et peut répondre à certaines des limites et mises en garde relevées. Les recherches collaboratives pallient notamment les écueils que l'on peut rencontrer lorsqu'on étudie les interactions selon une seule posture, en l'occurrence celle du chercheur, comme le fait remarquer Rougemont (2009) dans une étude portant sur un programme de formation pour enseignants bilingues et interculturels au Pérou. C'est une posture similaire qu'empruntent Paradise et Robles (2016) dans leur analyse ethnographique de la vie scolaire quotidienne auprès de deux communautés Mazahua au Mexique. Ces recherches collaboratives (cette dernière est, en plus, interdisciplinaire) sont encourageantes en ce qu'elles permettent des nouvelles façons d'explorer le terrain scolaire de manière participative et d'en apprendre davantage sur différentes facettes des interactions.

Ainsi, les récits de vie, comme forme de savoir, peuvent contribuer à éclairer des éléments qui sont en relation avec l'étude des inégalités scolaires en Afrique francophone et ailleurs. En proposant de les employer dans des dispositifs de recherche collaborative, ils semblent particulièrement prometteurs. En effet, ils permettent de pénétrer l'analyse de possibles intérêts contradictoires dans les interactions et contribuent à la réflexion éthique en tenant compte que la construction des savoirs est une affaire sociale (une co-construction) qui se réalise dans un contexte défini. Il reste encore à circonscrire la problématique des inégalités scolaires qui a été touchée ici sous divers angles d'entrée et qui mérite qu'on s'y attarde pour des projets à venir.

## Conclusion

À l'instar de plusieurs des auteurs cités dans ce chapitre dont notamment Blaya (2016) et Lani-Bayle et Passegui (2014), nous considérons que le regard des élèves doit être pris en compte dans le processus de recherche visant l'amélioration de l'institution scolaire en tant que lieu d'apprentissages divers et de sa fonction d'intégration sociale. Les résultats de recherche puisés par l'analyse de récits de vie sont importants non seulement pour les chercheurs et la communauté universitaire, mais aussi et, en premier lieu, pour les acteurs et actrices sociaux impliqués dans les problématiques étudiées, en l'occurrence celle, vive, des inégalités scolaires. Les dispositifs de recherche collaborative, comme le montrent notamment des recherches ethnographiques<sup>90</sup>, nous semblent les plus prometteurs à la fois pour interroger les acteurs et actrices concernés par la problématique des inégalités scolaires que comme moyen d'intervention. L'école, en Afrique francophone comme ailleurs, peut être repensée, comme en fait l'appel Merle (2001, 2009), en termes de justice, voire d'équité et nous pensons que

---

<sup>89</sup> Langness (1965) a utilisé les histoires de vie en anthropologie en se penchant sur le jugement de la validité de la méthode et de la nécessaire rigueur dans l'analyse des matériaux biographiques, mais dans un autre champ. Dans ce chapitre, nous avons précisé qu'il s'agit de l'usage des récits selon une perspective interactionniste, laquelle n'ignore pas les limites et mises en garde du recours à cette méthode de production de données de recherche et d'intervention, mais aussi, comme nous le soulignons dans le paragraphe qui suit, comment elle peut y répondre.

<sup>90</sup> Voir, par exemple, le travail ethnographique de Hernández-Hernández et Sancho-Gil (2016) à propos des façons dont les jeunes du secondaire se représentent leurs expériences d'apprentissage au sein de l'école comme à l'extérieur de celle-ci.

les récits de vie employés dans un cadre de recherche collaborative pourraient, en partie, relever ce défi.

### Références bibliographiques

- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1) 3-19.
- Becker, H.S (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Bernard, M.C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Québec/Paris : Université Laval et Paris – Descartes (programme de cotutelle)). Lille (France) : Atelier national de reproduction des thèses.
- Bernard, M.C. (2014). *Récits de vie et interactionnisme symbolique à la croisée des chemins dans la recherche en éducation* [CD-ROM espagnol - français]. Dans P. Ducoing Watty (Eds.). Actes du Congrès international de la section mexicaine de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE). « Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation ». Mexico : Universidad Autónoma de México, 17-20 juin.
- Bernard, M. C., Demba, J. J. & Gbetnkom, I. (2016). L'apport des récits de vie en tant que pratique scientifique : formes de savoir dans des espaces scolaires d'Afrique francophone. Dans F. Piron, S. Regulus & M.S. Dibounje Madiba (Eds.). *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux*, (p. 227-247). Québec : Éditions science et bien commun. En ligne <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1>
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte.
- Blaya, C. (2016). Violence à l'école : les élèves acteurs du changement. *Revue Projet*, 352(3), 34-39.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris : Presses universitaires de France.
- Demba, J.J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches qualitatives*, 30(1), 224-246.
- Demba, J.J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : ODEM.
- Demba, J.J. & Bernard, M.C. (2016). *Pédagogies humiliantes et rêves brisés dans des récits de vie d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon*. Dans G. Tschopp & M.-C. Bernard (Eds.). Actes du panel "L'appel bio-graphique" (groupe ASIHVIF) : *Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 96-107). Québec : Livres en ligne du CRIRES.

<https://el.crires.ulaval.ca/oeuvre/actes-du-panel-lappel-bio-graphique-groupe-asihvif-pratiques-du-recit-de-vie-en-formation>

- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA : Sage.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Gervais, F. & Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (Eds.). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dizerbo, A. (2017). *Écrire pour se former et entrer en recherche. Fragments d'un journal de master*. Paris : Téraèdre.
- Dominicé, P. (2000). L'histoire de vie en formation. Reconnaissance des acquis et perspectives d'avenir. Dans C. Leray & C. Bouchard (Eds.). *Histoire de vie et dynamique langagière* (p. 211-216). Rennes (France) : Presses universitaires de Rennes.
- Gbetnkom, I. (2015). *Étude exploratoire sur les pratiques humiliantes à l'école secondaire au Cameroun* (Essai de maîtrise en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada).
- Goodson, I.F. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 4(11), 62-76.
- Goodson, I.F. (1991). Sponsoring the teacher's voice : Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35-45.
- Goodson, I.F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758.
- Goodson, I.F. (2009). L'interrogation des réformes éducatives : la contribution des études biographiques en éducation. Dans J.-L. Derouet et M.-C. Derouet-Besson (Eds.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (p. 311-329). Berne/Lyon : Peter Lang/INRP.
- Goodson, I.F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 28-47.
- Goodson, I.F., & Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London, New York, Philadelphia : Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25(1), 12-19.
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J.M. (2016). Using meta-ethnographic analysis to understand and represent youth's notions and experiences of learning in and out of secondary school. *Ethnography and education*.
- Hubert, B. (2011). Travailler son histoire de vie au travers de ses écrits scolaires. Une approche anthropophénoménologique du rapport au savoir. *Cuestiones Pedagógicas*, 20. Récupéré de <http://static.skynetblogs.be/media/173572/1763895249.doc>
- Josso, M. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.

- Langness, L.L. (1965). *The life history in anthropological science*. New York : Rinehart and Winston.
- Lani-Bayle, M. & Passegué, M. (2014). *Raconter L'école. À l'écoute des vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Larochelle, M. (2012). Postface : La volonté de comprendre. Dans J.J. Demba (Eds.). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire* (p. 371-372). Libreville : ODEM.
- Marmouyet, F. (2013). *Un rapport de l'éducation nationale critique les pratiques de notation des élèves*. Récupéré de <https://www.la-croix.com/Actualite/France/Un-rapport-de-l-education-nationale-critique-les-pratiques-de-notation-des-eleves-2013-10-14-1041619>
- Mbazogue-Owono, L. & Bernard, M.C. (2016). Démarches méthodologiques pour approcher les points de vue d'enseignants et enseignantes sur des QSV en lien avec le vivant. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education / Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 16(3), 296-311.
- McMahon, S., Harwood, V. & Hickey-Moody, A. (2016). 'Students that just hate school wouldn't go' : educationally disengaged and disadvantaged young people's talk about university education. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1109-1128.
- Mehan, H. (1998). The Study of Social Interaction in Educational Settings : Accomplishments and Unresolved Issues. *Human Development*, 41(4), 245-269.
- Merle, P. (2001). Les droits des élèves : Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. *Revue française de sociologie*, 42(1), 81-115.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. *Éducation et Sociétés*, 1, 193-208. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-193.htm>
- Merle, P. (2009). Figures de l'injustice à l'école. Dans J.-L. Derouet & M.-C. Derouet-Besson (Eds.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (p. 255-271). Berne/Lyon : Peter Lang/INRP.
- Paradise, R. & Robles, A. (2016). Two Mazahua (Mexican) communities : introducing a collective orientation into everyday school life. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 61-77. Doi : 10.1007/s10212-015-0262-9.
- Pelen, J.-N. (2009). Précarité de reconnaissance, récit de vie et configuration narrative du sujet. Dans C. Delory-Momberger & C. Niewiadomski (Eds.). *Vivre/Survivre, Récits de résistance* (p. 37-45). Paris : Téraèdre.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- Pineau, G. (1999). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. Dans P. Carré & P. Caspar (Eds.). *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 307-327). Paris : Dunod.
- Queloz, N. (1987). L'approche biographique en sociologie. Essai d'illustration et de synthèse. Dans P. Centlivres & J.-L. Chrisinat (Eds.). *Histoires de vie. Approche pluridisciplinaire* (p. 47-65). Paris : Maison des sciences de l'homme.

- Reuter, Y. (2016). Didactique et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-33.
- Rougemont, H. (2009). Transaction sociale et démarche ethnographique : évolution négociée d'une problématique de recherche en contexte interculturel. *Pensée plurielle*, 20(1), 135-151.
- Segedin, L. (2012) Listening to the student voice : understanding the school-related factors that limit student success. *McGill Journal of Education*, 47(1), 93-107.
- Schmutz-Brun, C. (2016). Accompagnement et entrée dans la profession du-de la jeune enseignant-e. Dans G. Tschopp & M.-C. Bernard (Eds.). *Actes du panel "L'appel bio-graphique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement*, (p. 10-22). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré de [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp\\_bernard\\_2016.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp_bernard_2016.pdf)
- Towers, J., Hall, J., Rapke, T., Martin, L.C. & Andrews, H. (2017). Autobiographical accounts of students' experiences learning mathematics : a review. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education / Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 17(3), 152-164.
- Vienne, P. (2008). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : de Boeck (2e édition).
- Vienne, P. (2011). Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire. *Éducation & Formation*, e-295, 79-94.
- Weksler, M. & Elhija, B. A. (2013). Identités d'opprimés. L'action éducative comme processus de libération des enfermements culturels communautaires. *Vie sociale et traitements*, 117, 38-45.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.-C. Forquin (Eds.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 351-376). Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Yvorel, J.-J. (2010). Autobiographies de ceux qui n'écrivent pas. *Les Cahiers Dynamiques*, 46(10), 100-103.

## Conclusion

### **Une scolarisation sexuée et encline aux violences : quelles perspectives éducatives et sociales pour l'Afrique francophone subsaharienne ?**

Liliane Mbazogue-Owono

*École Normale Supérieure de Libreville*

Le présent ouvrage avait pour objet de mener une réflexion sur les questions d'inégalités scolaires dans le contexte de l'Afrique francophone subsaharienne. Les contributions apportées par les différents chapitres sur trois axes, soit les inégalités scolaires, la violence en milieu scolaire, d'autres apports théoriques et méthodologiques, sont riches d'enseignements. Elles mettent en lumière un ensemble de problèmes sociaux et éducatifs qui minent ces systèmes éducatifs, depuis l'enseignement pré-primaire jusqu'au supérieur, et qui sont la source de l'échec et de l'abandon scolaire, notamment des filles, tout en affectant également les choix professionnels des femmes.

Plusieurs questions ont été explorées pour examiner ces problèmes, à savoir la représentation des filles et/ou des femmes dans les filières scientifiques et philosophiques, les formes de violence à l'école, l'ancrage social des violences sexuelles, les enjeux et les défis de la lutte contre les violences sexistes, l'inclusion scolaire réussie de la petite enfance, etc. La diversité des approches théoriques (approche compréhensive ou interactionniste, approche critique, approche féministe, perspective dialectique, rapport aux savoirs) et méthodologiques (questionnaires, entretiens, récits de vie, statistiques, analyses documentaires ou leur croisement) ont permis d'étudier ces phénomènes d'inégalités et de violences scolaires sous une multiplicité d'angles et de regards et de faire ressortir un portrait de la diversité, de la complexité et de la multiréférentialité qui les constituent, y compris dans les aspects sensibles et tabous que revêtent les questions de violences à caractère sexuel. D'autres propositions d'approches théoriques, via une revue de littérature, et méthodologiques, à travers les récits de vie combinés à une approche collaborative, complètent ce tableau.

Par ailleurs, la diversité des angles d'analyse de la scolarisation, telles l'approche sociohistorique, l'approche historique à caractère socioéconomique des imaginaires sociaux en lien aux stéréotypes culturels de genre, les répercussions des pratiques sociales liées à ces stéréotypes sur la déscolarisation des filles, les raisons du choix des filles de persévérer dans les filières scientifiques ou d'y renoncer, la construction sociale de la violence et de la souffrance au sein d'une institution, ou encore la victimisation dans l'expérience scolaire, en particulier dans les violences à caractère sexuel, ont permis de faire une lecture éclairée, et souvent de l'intérieur, de ces phénomènes en donnant du sens aux inégalités scolaires et aux violences insidieuses tenues comme légitimes ou comme des phénomènes sous-estimés dans les champs scolaire et académique.

De cette multitude de préoccupations et d'approches (théoriques, méthodologiques, analytiques), il ressort un portrait d'éléments interconnectés, tels que des considérations culturelles de genre, des rapports de pouvoir et d'autorité, des problèmes de pauvreté et de démission parentale, etc. qui ont des conséquences sur les attitudes et les conduites sociales des jeunes et aussi sur le fonctionnement

et la gestion des institutions scolaires, donc sur la scolarisation. De là émergent ou résultent les inégalités et les violences en milieu scolaire.

Sur le plan des pratiques d'inégalités scolaires, la figure de proue, souvent en exergue dans l'approche des conduites sociales dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, est celle des « stéréotypes sociaux et de sexe » (Akinboade, 2005 ; Duru-Bellat, 2004, 2008 ; Mbazogue-Owono, 2013, 2014) qui définissent des rôles social, institutionnel et traditionnel assignés aux femmes et qui sont la source de domination masculine avec des répercussions éducatives. Celles-ci se caractérisent par la sous-représentation des filles et des femmes dans plusieurs filières, notamment technique, scientifique et philosophique. Ce « masculinisme » dénoncé par Quentin de Mongaryas dans l'enseignement de la philosophie et sa recherche scientifique se justifie par le rapport au savoir philosophique des filles. D'autres rapports aux savoirs disciplinaires (scientifiques et littéraires), alimentés par des stéréotypes culturels de genre, sont pointés dans l'enseignement des sciences par Mavoungou et Maroundou.

Ces inégalités scolaires de genre résultent, d'après Mavoungou, d'un passé dont l'ancrage sociohistorique émane de l'époque coloniale où l'éducation des jeunes filles ne visait qu'« à former de bonnes épouses et maîtresses de maison ». Leur persistance dans le contexte actuel de l'enseignement (des sciences) dépendrait de ce que Berthelot (1984) nomme « procès sociétal » et qui se caractérise par des attentes familiales et la nature des interactions filles-garçons développées en classe. Le choix des filles de se « maintenir » dans les filières scientifiques provient donc de leur rapport aux disciplines littéraires et scientifiques, rapport les aidant à surmonter les stéréotypes sexistes et, comme le relève Maroundou, avec le soutien de leurs enseignants, leur « surtravail » et leurs compétences en sciences ainsi que, d'après Le Bastard-Landrier (2005), de la perception de leur niveau scolaire.

Les pratiques sociales liées à ces stéréotypes culturels de genre, en imposant aux individus des comportements à caractère sexuel, drainent aussi des enjeux socioéconomiques qui conduisent à la déscolarisation des filles. C'est le cas par exemple de la « transaction commerciale » des filles par la pratique de la dot dénoncée par Ntede Edongo dans le contexte camerounais. D'autres travaux pointent dans le même sens de transaction sexuelle des filles soutenues par des parents (Akinboade, 2005 ; Mbazogue-Owono, 2011 ; Petit & Tchegnina, 2009 ; Provost, 2006). Par ces pratiques sexistes, les parents oublient le bénéfice de la scolarisation des filles.

En somme, les conséquences des stéréotypes de rôles sexuels et les modèles sociaux qui en découlent impactent la scolarisation des filles, voire des garçons, par le type d'interactions de classe, le choix de filière<sup>91</sup>, la décision de continuer ou pas les études, etc., y compris les choix professionnels qui s'en suivent, ce qui est source ou justifie en partie des inégalités scolaires.

À propos d'actes de violence scolaire, les réflexions menées dans cet ouvrage ont dévoilé de diverses manières des violences endogènes multiformes dans les milieux scolaires de l'Afrique francophone. Celles-ci éclairent les angles spécifiques de cette question polysémique, qui apparaît comme un défi majeur pour ces systèmes éducatifs en proie à des difficultés multiples et dont le traitement devient un impératif pour la bonne marche de l'école africaine. Emboitant le pas des travaux pionniers sur la

---

<sup>91</sup> Parlant d'orientation scolaire dans les filières scientifiques, certains auteurs se demandent si l'inégale répartition de ces filières à travers le pays ne serait pas une explication plausible à ce phénomène. Toutefois, pour Duru-Bellat (2004), l'orientation scolaire se rattacherait plus à l'origine sociale qu'au sexe dans le système éducatif français.

violence scolaire, tels que ceux de Debarbieux (2004, 2006), Dubet (1998), Lange (2006), Romano (2015, 2016), etc., ces réflexions mettent en lumière le lien entre les violences subies à l'école et leurs conséquences en termes de perturbations du climat scolaire, de la scolarisation et d'abandon scolaire, avec une fois de plus un impact majeur sur les filles. Quels que soient les angles adoptés (microviolences, violences sexistes ou violence de l'imaginaire, etc.), l'exploration de la question a fait ressortir différentes formes de violence, leurs causes ou facteurs d'expansion, leurs manifestations et quelques politiques de lutte.

De forme variable selon les pays, les valeurs culturelles et les systèmes éducatifs (Asdih & Cho, 2005), quatre catégories de violence les plus récurrentes en milieu scolaire africain sont répertoriées par Matari et Bekale dans leur approche critique des microviolences au sein de l'école gabonaise<sup>92</sup> : les violences physiques ou visibles, les violences verbales et psychologiques, les violences de l'imaginaire et les violences sexuelles. Leurs principales causes (endogènes et exogènes) découlent tant des problèmes de gestion des établissements scolaires que des questions de pauvreté, des problèmes éthiques des enseignants et, une fois de plus, des considérations culturelles de genre.

Des causes endogènes issues de l'effet-établissement (confinement spatial des établissements, déséquilibre entre offre et demande scolaires, insuffisance du personnel de surveillance) sont à l'origine des difficultés de gestion des effectifs scolaires et renforcent la délinquance juvénile et les comportements « déviants » émanant de causes exogènes (pauvreté familiale, éclatement familial, démission parentale, usage non contrôlé de l'alcool, des stupéfiants et des technologies de l'information et de la communication). À ces causes s'ajoutent, d'après Lange (2006), l'héritage des systèmes scolaires coloniaux, mis en place pour maintenir le pouvoir du colon, reconduits dès lors par les enseignants (relation pédagogique verticale et autoritariste, approches non participatives, discours sexistes et de stéréotypes de genre<sup>93</sup>, brimades, etc.) et celles des effets de sociétés non démocratiques (notations arbitraires, racket, intimidation, etc.). La socialisation scolaire, appelée à doter sur le plan intellectuel, des normes et des valeurs de vie le futur citoyen, prend désormais des allures d'une socialisation au genre et à la violence, où les moins aguerris n'ont d'autres choix que de décrocher, cette violence créant un environnement d'apprentissage insécure qui suscite la souffrance et le rejet de l'école.

Les violences à caractère sexuel (harcèlement sexuel, viols, discours sexistes, etc.) mettent à nu les problèmes éthiques et moraux des personnels éducatifs sur les élèves, principalement des enseignants, agissant par le biais des moyens de coercition (la note ou la moyenne disciplinaire, l'abus de pouvoir et d'autorité, etc.). Ces violences, favorisées par le rapport de pouvoir asymétrique en faveur des garçons et des hommes, font preuve de délinquance du côté des élèves et des étudiants (viols en bande organisée, concours de virilité, proxénétisme, bizutage, etc.). Les répercussions psychiques de ces violences chez les victimes vont du désintérêt pour l'école aux stratégies

---

<sup>92</sup> Dans ce contexte géographique, ces réflexions font suite à des rencontres internationales qui se sont penchées sur la question. Par exemple, le Colloque International de Libreville, tenu du 27 au 29 mars 2019, sous le thème *La violence : réalités d'une question au sein des Organisations* et en particulier un atelier transdisciplinaire sur la violence en milieu scolaire, qui a mobilisé la participation massive d'enseignants-chercheurs de divers horizons ; la journée d'études du 28 février 2020 à l'École Normale Supérieure de Libreville, avec pour thème *Harcèlements en milieux scolaire et universitaire : Impact sur les apprentissages et la formation des enseignants*.

<sup>93</sup> D'après Soumaho, ces discours résultent de l'assimilation des contenus de programmes par les enseignants. D'où l'idée d'examiner l'approche du genre véhiculée dans le discours de ces programmes.

d'évitement scolaire, à l'absentéisme, au décrochage et, comme l'a relevé Amboulé-Abath, à la déscolarisation des filles.

Finalement, comme le souligne Dubet (1998) dans ce qu'il nomme violences anti-scolaires<sup>94</sup>, le constat est que les producteurs et victimes de ces actes de violence, « traumatisants », sont des acteurs scolaires eux-mêmes, à en croire aussi les travaux de Soumaho sur la violence de l'imaginaire en contexte universitaire. Ces producteurs (administratifs, enseignants, élèves) les considèrent plutôt comme des mesures coercitives, légitimes ou non violentes. Rappelant le contexte des inégalités scolaires, ces conduites de violences ont pour toile de fond les discriminations sociales et de genre qui, comme le stipulent Bourdieu et Passeron (1970), sont des reproductions scolaires des inégalités sociales (sexuelles, culturelles, économiques)<sup>95</sup> et d'un système non démocratique (Lange, 2006).

Diverses solutions, pratiquées ou envisagées, sont évoquées pour contrer ces questions de violences et d'inégalités qui gangrènent la carrière scolaire des jeunes et qui minent le travail professionnel des personnels éducatifs<sup>96</sup>. En amont de ces solutions, Demba et Bernard (2016) attirent l'attention sur le fait de prendre en compte le point de vue des premiers acteurs concernés, soit les élèves, dans les recherches de solutions, comme cela s'est avéré productif dans les travaux de Malambo (2002) et de Mturi et Hennink (2005) sur l'éducation sexuelle<sup>97</sup>. Des élèves victimes de violence eux-mêmes aussi adoptent des « stratégies de survie » comme l'énoncent Matari et Bekale, tels « *marcher en groupe* » ou « *toujours cheminer avec des condisciples* » pour contrecarrer la vulnérabilité due à l'isolement. Certaines mesures répressives sont mises en place sur le plan administratif, souligne Soumaho, pour limiter les violences pratiquées par des enseignants et enseignantes (rappel à l'ordre sous forme d'avertissement verbal, procédure de suspension temporaire d'activités pédagogiques ou traduction en conseil de discipline).

D'autres moyens de lutte sont préconisés en milieu scolaire, tel que le suggère Debarbieux (2008), qui optent pour une intervention systémique et contextualisée intégrant des aspects culturels, institutionnels, familiaux et des partenariats. C'est le cas de la création d'une police, d'un observatoire interdisciplinaire des violences, des partenariats avec les organismes de lutte contre les inégalités ou l'élaboration des politiques de prévention et de « judiciarisation » de ces phénomènes. Concernant la lutte contre le harcèlement et les abus sexuels des filles, Amboulé-Abath préconise d'adapter l'intervention à la difficulté en investiguant la gravité des situations sur le terrain pour mieux prévenir et accompagner les victimes par une stratégie en trois axes – prévenir, intervenir et protéger – en concertation avec les pouvoirs publics, les parents et les acteurs du système éducatif. Il s'agit de doter les élèves filles et leurs familles de connaissances nécessaires et d'outils leur permettant de faire face aux auteurs des violences.

---

<sup>94</sup> Pour Dubet (1998), les violences qualifiées d'anti-scolaires sont des violences endogènes dirigées aussi bien contre les locaux (destruction de matériel) que contre les personnels (injures, agressions des enseignants, etc.).

<sup>95</sup> Dans une optique similaire, Becker (1952) a noté des rapports différents entre enseignants et élèves selon les origines sociales de ces derniers à Chicago. Il en ressort que les enseignants ont des rapports marqués d'incompréhensions, voire de violence à l'égard des élèves issus des milieux défavorisés.

<sup>96</sup> Dans la presse gabonaise actuelle, plusieurs articles font état d'agressions des enseignants et enseignantes, des surveillants, etc. par des élèves, ce qui fait du milieu scolaire un milieu insécure pour ceux y qui professent (voir des exemples cités dans ce livre par Matari et Bekale ainsi que dans plusieurs blogs de discussions).

<sup>97</sup> À ce point de vue incontournable, il faudrait ajouter celui des autres acteurs concernés tels que celui des enseignants et enseignantes, parents d'élèves, etc.

Au sujet des attitudes sexistes et des comportements discriminatoires, la mise en place des procédures visant, d'après Ntsame Edjo, la promotion des rapports égalitaires entre filles et garçons dès la petite enfance, ainsi que la conception des projets éducatifs des jeunes à cette nécessité, joints à la formation des personnels scolaires, est recommandée. Cette éducation cible un changement de culture et de mentalité qui, selon Quentin de Mongaryas, passe par de profondes réformes sur les plans « mental, imaginaire, symbolique et institutionnel » en éduquant les parents et les filles sur ces questions, en restaurant la figure de l'enseignant aux niveaux de « la déontologie, l'éthique et la morale » et en incitant l'orientation des filles dans les disciplines scolaires indexées par la promotion des prouesses de figures féminines.

Les différentes mesures de lutte préconisées contre les inégalités et la violence dans les contextes scolaires de l'Afrique francophone subsaharienne prévoient des actions répressives, des projets éducatifs de jeunes et des formations du personnel éducatif (scolaire et parental). Bien que pertinentes, les mesures éducatives retenues dans la lutte contre les discriminations de genre et les abus envers les filles et les femmes sont plus orientées vers celles-ci que vers des garçons et des hommes. Or, comme le souligne Hugues (cité par Dubar, Tripier & Boussard, 2015), « on ne peut comprendre un combat de boxe en observant un seul protagoniste » (page 103), cette éducation à la prévention gagnerait à prendre aussi en compte les garçons et les hommes, souvent tenus responsables des discriminations et des violences. En se référant aux travaux de Becker (1985) sur « outsiders » en sociologie de la déviance, on réalise que ces derniers sont autant des victimes des constructions sociales d'une société elle-même discriminante et violente à bien des égards, la violence étant leur façon de s'exprimer. Dans cette optique, la perspective d'une *éducation critique mixte* au genre et à la violence reste à envisager pour confronter les inégalités sociales et de genre, catalyseurs des violences<sup>98</sup>.

Cette éducation, axée sur le développement des compétences sociales et des capacités d'action, devrait aboutir au développement de « nouvelles conduites citoyennes » pouvant contribuer à renverser les rapports de genre, les rapports de pouvoir et les injustices qui sous-tendent les pratiques sociales. À ce titre, le questionnement et les débats de points de vue sur le vécu des élèves en lien avec l'expérience de domination, tel qu'expérimenté par Blindermann (2019) dans une construction collective des rapports sociaux de sexes et de pouvoir, pourrait être une option. Cette éducation à la responsabilité, tout en intégrant, selon Debardieux (2008), les difficultés des jeunes délinquants, addictes et violents, devrait leur proposer, en plus de les amener à « accepter leur responsabilité », à « prendre conscience des conséquences de leurs actes » et à « subir les conséquences de leurs choix », d'autres modèles de conduite les poussant à affronter la réalité. Mais, comme pour toute question socialement vive, des interrogations demeurent sur la façon d'entrevoir une telle éducation. S'agit-il de créer une discipline scolaire à part entière ou de les intégrer dans celles déjà existantes, à l'exemple de l'éducation à la citoyenneté ? ou encore de penser d'autres formes de prise en charge ?

---

<sup>98</sup> Notons cependant que, concernant le renversement de certaines traditions culturelles dites discriminatoires, chercher à inculquer des valeurs venues d'ailleurs aux filles et aux femmes crée souvent des résistances. En effet, les femmes elles-mêmes, y compris celles intellectuelles, adhèrent à plusieurs des conceptions et pratiques culturelles les considérant comme faisant partie de leur identité, donc de leur fierté. Ces femmes réfutent un modernisme tout azimut redoutant la perte de cette identité et, surtout, la position sociale de mère ou d'épouse soumise qui leur assure un statut social valorisant au sein de la famille, voire de la communauté (Boumpoto, 1999 ; Rwenge, 1999). Le choix des valeurs sociales de références reste donc à (re)définir ?

Par ailleurs, au-delà des discriminations sociales et de genre, la pauvreté apparaît comme le moteur alimentant les inégalités et la violence scolaires. Des mesures d'accompagnement socioéconomique pour la (ré)insertion scolaire des jeunes restent donc à penser dans le sens de les doter d'une « agentivité sociale », tout en leur faisant prendre conscience du pouvoir de l'instruction et de l'autonomie qu'elle confère en matière de décision, de choix professionnel et de finance, mais aussi à l'égard des conceptions et habitudes culturelles, même des parents. Voilà autant de situations qui méritent que l'on prenne en considération si l'on veut voir amorcer des changements significatifs, comme l'énoncent Demba et Bernard (citant Merle, 2005), en termes de justice et d'équité, non seulement envers la population scolaire, mais aussi à l'égard de la société. Toutefois, par leur dynamique, les questions de genre et de violences à la solde des inégalités scolaires demeurent des questions complexes, transversales et internationales. Par ce livre, nous apportons nos contributions tout en étant conscients que le débat est loin d'être clos.

### Références bibliographiques

- Akinboade, A.O. (2005). Les femmes, la pauvreté et le commerce informel en Afrique orientale et australe. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 184(2), 277-300.
- Asdih, C. & Cho, Y. (2005). Chapitre 6. La violence entre élèves. Recherche comparative entre trois collèges, français, coréens et anglais. Dans D. Zay (Eds.). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p. 155-187). Paris : Presses Universitaires de France. doi :10.3917/puf.zayd.2005.01.0155.
- Becker, H. S. (1952/1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves (J. M. de Ricolfis & J.-C. Forquin, trad.). Dans J.-C. Forquin (Eds.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 257-270). Paris : De Boeck & Larcier.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders : Étude de sociologie de la déviance*. (J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, trad.). Paris : Métailié.
- Berthelot, J.-M. (1984). Orientation formelle et procès sociétal d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13(2), 91-113.
- Blindermann, C. (2019). Le débat au cœur des pratiques d'éducation populaire. *Revue Genre Education Formation-GEF* (3), 156-164. Repéré de <https://revuegef.org>
- Boumpoto, M. (1999). Sida, sexualité et procréation au Congo. Dans C.H. Becker, J.-P. Dozon, C.H. Obbo & M. Touré (Eds.). *Vivre et penser le sida en Afrique* (p. 363-276). Paris : Karthala/ Dakar : CODESRIA. Repéré de <https://www.codesria.org/spip.php?article587&lang=fr>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Debarbieux, É. (2004). *Victimations et microviolences dans les écoles françaises. Enquêtes de victimation : 1996-2004*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2008). *Les dix commandements de la lutte contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.

- Demba, J. J. & Bernard, M.-C. (2016). Pédagogies humiliantes et rêves brisés dans des récits de vie d'élèves du secondaire au Cameroun et au Gabon. Dans G. Tschopp & M.-C. Bernard (Eds.). *Actes du panel "L'appel bio-graphique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 96-107). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré de [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp\\_bernard\\_2016.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/tschopp_bernard_2016.pdf)
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). La sociologie interactionniste des groupes professionnels. Dans C. Dubar & P. Tripier (Eds.). *Sociologie des professions* (4<sup>e</sup> édition, p. 97-118). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123, 35-45.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Lange, M.-F. (2006). *Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champ éducatif est-il autonome ?* Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé, 6 au 10 mars. Repéré de <http://www.rocare.org/Lange.pdf>.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats et les vœux d'orientation. *L'Orientation scolaire professionnelle* [En ligne], 34(2). Repéré de <https://journals.openedition.org/osp/368>.
- Mbazogue-Owono, L. (2011). La prévention des conduites sexuelles excessives auprès des jeunes d'Afrique subsaharienne : exemples du Gabon. Dans A. Gariépy (Eds.). *Actes de la 1<sup>re</sup> édition du Colloque international sur l'exploitation sexuelle des enfants et les conduites excessives* (p. 84-93). Terrebonne, Québec : Institut Québécois de Sexologie Clinique. Repéré de [https://www.researchgate.net/publication/232237740\\_La\\_prevention\\_des\\_conduites\\_excessives\\_aupres\\_des\\_jeunes\\_d'Afrique\\_subsaharienne\\_exemples\\_du\\_Gabon](https://www.researchgate.net/publication/232237740_La_prevention_des_conduites_excessives_aupres_des_jeunes_d'Afrique_subsaharienne_exemples_du_Gabon).
- Mbazogue-Owono, L. (2013). Prévention du sida et aspects culturels du point de vue d'enseignants et enseignantes de sciences. *Revue Canadienne de l'Enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies*, 13(4), 400-414.
- Mbazogue-Owono, L. (2014). L'enseignement des questions de société (le cas du sida) et le rapport à la culture d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon. Dans M.C. Bernard, A. Savard et C. Beaucher (Eds.). *Rapports aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p. 37-46). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré de [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf).
- Mturi, A.J. & Hennink, M.M. (2005). Perceptions of sex education for young people in Lesotho. *Culture, Health and Sexuality*, 7(2), 129-143.
- Petit, V. & Tchegnina, L. (2009). Les enjeux de la sexualité transactionnelle pré-maritale en milieu urbain camerounais. *Autrepart*, 49(1), 205-222.

Provost, J.-P. (2006). *Identité et genre au Gabon : les femmes de Libreville* (Mémoire de maîtrise en anthropologie non publié, Université Laval, Québec, Canada).

Romano, H. (2015). *Harcèlement en milieu scolaire : Victimes, auteurs : que faire ?* Paris : Dunod.

Romano, H. (2016). *Pour une école bientraitante : Prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Paris : Dunod.

Rwenge, M. (1999). Facteurs contextuels de la transmission sexuelle du sida en Afrique subsaharienne : une synthèse. Dans C.H. Becker, J.-P. Dozon, C.H. Obbo & M. Touré (Eds.). *Vivre et penser le sida en Afrique* (p. 217-236). Paris : Karthala/ Dakar : CODESRIA. Repéré de <https://www.codesria.org/spip.php?article587&lang=fr>

## Présentation des auteurs et des autrices

**Anastasia AMBOULÉ ABATH**, est professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) depuis 2012 et titulaire d'un doctorat en administration et politiques scolaires obtenu à l'Université Laval (2007). Spécialiste en planification et gestion et en fondements sociaux de l'éducation, elle s'intéresse de près à la question des inégalités scolaires et aux rapports sociaux de sexe dans l'éducation. Au cours des dernières années, elle a consacré beaucoup de temps à se questionner sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Cette sensibilité lui a permis d'entreprendre des recherches dans une perspective sociologique féministe pour lutter contre les violences sexistes à l'école afin d'améliorer la scolarisation des jeunes filles en Afrique. En collaboration avec la Fondation québécoise Jasmin Roy et Sophie Desmarais, elle développe des outils de lutte contre les violences sexistes à l'école pour la formation des personnels scolaires, la conscientisation /sensibilisation des acteurs de la communauté éducative. Membre du CRIRES et du RéQEF, elle est auteure de publications sur le leadership éducationnel et les violences à caractère sexuel et le sexisme en milieu scolaire en Afrique.

[Anastasia\\_Amboule-Abath@uqac.ca](mailto:Anastasia_Amboule-Abath@uqac.ca)

**Dany Daniel BEKALE** est sociologue de l'éducation à l'Université Omar Bongo de Libreville, maître-assistant (CAMES), membre du LabSoc/UOB et chercheur associé au LACES/ERCEP3 de l'Université de Bordeaux. Il est membre du Conseil d'Administration de l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC). Ses travaux de recherche portent sur l'analyse des politiques éducatives et sur l'étude des curricula scolaires. Il a développé un intérêt pour la question des violences en milieu scolaire et celle des stéréotypes de genre à l'école.

[danybekaley@yahoo.fr](mailto:danybekaley@yahoo.fr)

**Marie-Claude BERNARD** est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation obtenu en cotutelle à l'Université Paris Descartes et à l'Université Laval. Elle est professeure agrégée à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Chercheure au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle mène des activités de recherche portant sur l'étude des rapports aux savoirs, l'utilisation des récits de vie en tant qu'outil de recherche et de formation, l'analyse de la vulnérabilité à l'école et de questions sociales et éthiques associées aux savoirs scolaires en privilégiant les approches interactionnistes. Elle est membre de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) dont elle est actuellement la vice-présidente, ainsi que membre de l'Association Science et bien commun (ASBC).

[marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca](mailto:marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca)

**Éric DEBARBIEUX**, docteur en philosophie et sociologue de l'éducation, est reconnu internationalement pour ses travaux sur la violence à l'école et ses réflexions pédagogiques. Après avoir été éducateur et enseignant auprès de jeunes en difficulté, Éric Debarbieux a dirigé de nombreuses études sur la violence à l'école et la délinquance des mineurs tant en France qu'à l'étranger. Il a été président de l'Observatoire international de la violence à l'École de 2004 à 2018,

dont il est membre du comité scientifique et directeur de l'Observatoire Européen de la violence scolaire. Il est l'auteur des ouvrages *Violence à l'école : un défi mondial?* (2006), *Les dix commandements contre la violence à l'école* (2008), *Ne tirez pas sur l'école. Reformez-la vraiment* (2017). Il a dirigé les ouvrages collectifs *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir* (2016), *L'impasse de la punition à l'école. ses solutions alternatives en classe* (2018), et a contribué à de nombreux autres ouvrages et articles scientifiques. Il est le coauteur des rapports *Violences et violences de genre dans les écoles primaires du Mali et du Burkina Faso : enquêtes de victimation auprès des élèves* (2012), *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste* (2018), parmi d'autres.

[eric.debarbieux@u-pec.fr](mailto:eric.debarbieux@u-pec.fr)

**Jean Jacques DEMBA**, détenteur d'un post-doctorat en fondements de l'éducation, notamment en mesure et évaluation (Université de Montréal, Université du Québec à Chicoutimi) et d'un Ph.D. en didactique (Université Laval), est enseignant de didactique à l'École Normale Supérieure de Libreville, chercheur au Groupe de Recherche en Sciences Humaines et Sociales (ENS, Libreville), maître-assistant (CAMES), chercheur associé au Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite scolaire (Université Laval, Québec). Outre la question de l'échec, de la réussite scolaire, de l'équité et de l'inclusion scolaire, qu'il aborde dans une perspective socio-didactique, conjuguant des éléments de la sociologie de l'éducation (interactionnisme symbolique) et de la didactique (rapport au savoir) et privilégiant l'expérience scolaire de jeunes, ses intérêts de recherche portent aussi sur les pratiques enseignantes et les liens entre l'évaluation et la réussite ou l'échec scolaire. Il est auteur de guides pédagogiques et d'ouvrages de méthodologie destinés aux enseignants et aux élèves du secondaire.

[dembajeanjacques@yahoo.fr](mailto:dembajeanjacques@yahoo.fr)

[jean-jacques.demba.1@ulaval.ca](mailto:jean-jacques.demba.1@ulaval.ca)

**Marthe MAROUNDOU**, titulaire d'un doctorat en Sociologie spécialité sociologie de l'éducation, est enseignante au département de sociologie à l'université Omar BONGO de Libreville et membre de laboratoire de sociologie (LABSOC). Les questions relatives à l'Orientation scolaire, à la démocratisation scolaire, aux choix scolaires, aux inégalités scolaires et aux abandons des études sont au centre de ses recherches.

[maroundou\\_marthe@yahoo.fr](mailto:maroundou_marthe@yahoo.fr)

**Hermine MATARI** est sociologue de l'éducation à l'Université Omar Bongo de Libreville, maître-assistante (CAMES), membre du LabSoc/UOB et coordinatrice du Master Santé et Éducation du département de Sociologie. Ses travaux de recherche portent sur la sociologie des enseignants à travers l'étude du métier d'Instituteur et sur les violences en milieu scolaire. Elle a publié chez L'Harmattan : *Les instituteurs dans la société gabonaise* (2014) et *École primaire et secondaire au Gabon. État des lieux* (2011) en collaboration avec Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS.

[minine2014@gmail.com](mailto:minine2014@gmail.com)

**Brigitte Pulchérie MAVOUNGOU** est conseillère pédagogique du secondaire (C.P.S.) au département d'Histoire-Géographie et d'Éducation Civique de l'Institut Pédagogique National (I.P.N.) à Libreville au Gabon. Détentrice d'un CAPES en Histoire-Géographie (E.N.S.); d'une maîtrise en Histoire (U.O.B.) et d'une maîtrise en sciences de l'éducation (E.N.S./ULaval) et doctorante en didactique des sciences, elle s'intéresse aux problématiques liées à la question du genre à l'école et à celles des rapports aux savoirs scolaires des élèves.

[brigitte-pulcherie.mavoungou.1@ulaval.ca](mailto:brigitte-pulcherie.mavoungou.1@ulaval.ca)

**Liliane MBAZOGUE-OWONO** est titulaire d'un Ph.D en didactique des sciences de l'Université Laval (Québec). Enseignante à l'École normale Supérieure de Libreville (Gabon), elle s'intéresse à l'éducation à la prévention du sida en milieu scolaire, thème sur lequel elle a soutenu sa thèse de doctorat publiée aux éditions L'Harmattan en 2014. Ces intérêts de recherche portent sur la prise en charge des questions de société dans l'enseignement des sciences, sur les liens possibles entre les cultures environnantes et les pratiques enseignantes, sur les approches de recherche qualitatives, les perspectives interactionnistes et le rapport au savoir ainsi que sur les groupes de discussions. Elle est l'auteure de plusieurs communications, de chapitres de livres avec comité de lecture (Livres en ligne du CRIRES) et de plusieurs articles parus dans des revues scientifiques (revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, revue recherches qualitatives). Elle est membre actif du Laboratoire des Sciences de la vie et de la terre (Lascivit) et de l'Association des professionnels en sciences de l'éducation du Gabon (APSEG).

[lili\\_mbazogue@yahoo.fr](mailto:lili_mbazogue@yahoo.fr)

**Jean Philippe NTEDE EDONGO** a suivi son cursus académique à l'Université de Yaoundé I. Docteur Ph.D en Histoire Économique et Sociale d'une thèse soutenue sous la direction du Pr. Philippe Blaise ESSOMBA. Pendant plusieurs années enseignant vacataire au Département d'Histoire de l'université de Yaoundé I (Cameroun), il est actuellement enseignant permanent à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) à l'Université de Douala (Cameroun). Ses axes de recherches sont l'histoire économique, l'histoire sociale, l'histoire des transports, l'histoire de l'éducation, l'histoire du numérique.

[jntede@gmail.com](mailto:jntede@gmail.com)

**Flavienne NTSAME EDJO** est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est titulaire d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de Collège et d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (équivalents au Baccalauréat en enseignement au Québec) et d'une maîtrise en didactique de l'Université Laval. Professeure de l'enseignement secondaire et collégial et auxiliaire de recherche au second cycle universitaire, elle a aussi été éducatrice à la petite enfance à Jardins des Anges Inc. Ces différentes expériences universitaires et professionnelles lui ont permis de se familiariser aux us et coutumes de la recherche et de l'enseignement de niveau secondaire et collégial, de même que de l'éducation à la petite enfance, notamment l'éducation d'enfants à besoins particuliers. Son sujet de thèse de doctorat porte d'ailleurs sur cette thématique. Il part des constats selon lesquels l'éducation inclusive dans les services de garde à l'enfance dépend

de la capacité de ceux-ci, donc de leur direction et des éducateurs et éducatrices, à mettre en place des conditions d'accès, d'accueil et pédagogiques prenant en compte la diversité des enfants. Elle s'intéresse particulièrement aux besoins (physiques et moteurs, cognitifs et langagiers, socio-affectifs) des enfants en service de garde et aux pratiques des éducateurs et des éducatrices, c'est-à-dire la manière dont l'enfant à besoins particuliers est pris en charge, en vue de soutenir son inclusion au milieu éducatif.

[flavienne.ntsame-edjo.1@ulaval.ca](mailto:flavienne.ntsame-edjo.1@ulaval.ca)

**Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYAS** est Maître de Conférences (CAMES) en Sociologie de l'éducation. Enseignant-Chercheur permanent à l'École Normale Supérieure, il intervient comme vacataire à l'Université Omar Bongo de Libreville. Ses travaux portent sur l'analyse du rapport au savoir et de l'expérience des acteurs scolaires (élèves, étudiants, enseignants, encadreurs pédagogiques, chercheurs et enseignants-chercheurs). S'intéressant aussi à la sociologie des sciences, il est auteur de plusieurs articles scientifiques et a, entre autres, publié aux éditions L'Harmattan : *École primaire et secondaire au Gabon. État des lieux* (2011, en collaboration avec Hermine MATARI), *l'École gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société?* (2012), *l'École secondaire au Gabon. Analyse sociologique des jugements professoraux* (2017). Chez Publibook, il a fait paraître *Expérience scolaire et rapport au savoir au Gabon. Pour une sociologie de la subjectivité apprenante dans l'enseignement secondaire* (2017).

[quentindemongaryas@gmail.com](mailto:quentindemongaryas@gmail.com)

**Orphée Martial SOUMAHOU MAVIOGA** est maître-assistant (CAMES) en sociologie et sciences sociales. Diplômé de l'Université Paris Descartes en 2011, il est enseignant-chercheur permanent au département de sociologie à l'université Omar Bongo de Libreville depuis 2012. Il est notamment membre du Laboratoire de sociologie (Labsoc) et de l'Association Française d'Éducation Comparée (AFDECE).

[orpheusoum@gmail.com](mailto:orpheusoum@gmail.com)